

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO | CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLINGÜÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO DA
LINGUAGEM**

Chris Royes Schardosim

Tese de Doutorado

**ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA: um estudo
no 6º ano do ensino fundamental**

Florianópolis
2015

Chris Royes Schardosim

Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Lazzarotto-Volcão

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schardosim, Chris Royes

ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA: : um estudo no
6º ano do ensino fundamental / Chris Royes Schardosim ;
orientadora, Cristiane Lazzarotto-Volcão - Florianópolis,
SC, 2015.
262 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Estratégias de leitura. 3.
Compreensão leitora. 4. Ensino Fundamental. 5. 6º ano. I.
Lazzarotto-Volcão, Cristiane . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Chris Royes Schardosim

Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental

Esta Tese foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 26 de agosto de 2015.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador da Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof.^a Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dr.^a
Orientadora ó Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Magda Floriana Damiani, Dr.^a
Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Otilia L. Heinig, Dr.^a
Fundação Universidade Regional de Blumenau

Prof.^a Emérita Leonor Scliar Cabral, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Lêda Maria Braga Tomitch, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Mailce Borges Mota, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Nubia Saraiva Ferreira, Dr.^a
Suplente interna ó Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando José Taques, Dr.
Suplente externo ó Instituto Federal Catarinense

Dedico este trabalho a meus pais, por
oferecerem a base para o que sou hoje.
E a meus estudantes, razão da minha
profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que tornaram possível a materialização deste texto: a minha família, especialmente minha mãe Maria do Horto e meu pai Caetano pelo exemplo, incentivo e apoio desde sempre; a meu irmão Lucas por estar sempre disponível, tentar me ensinar estatística e realizar os cálculos e análises da tese; a minhas tias pela vivência em educação; a meus tios e primos que nem sempre compreendem porque estudo tanto, mas sempre me respeitaram; a meus professores do ensino fundamental das escolas La Hire Guerra e Américo Braga, em Eldorado do Sul, onde cresci e recebi as primeiras lições, e da escola Nestor de Moura Jardim, em Guaíba, a qual frequentei por um ano muito marcante, aos professores do Magistério na Escola Normal I^o de Maio, em Porto Alegre, onde construí a base do que entendo por ser professora, aos professores da UFRGS, onde amadureci e moldei meu caráter, e aos professores da UFSC, onde finalizei a Licenciatura, fiz o Mestrado e agora termino o Doutorado, a todos muito obrigada pelo exemplo e sabedoria; a meus estudantes por me lembrarem constantemente dos motivos da minha escolha; a meus amigos e amigas de Floripa e Ibirama, por serem como uma família para mim e entenderem minhas ausências e falhas; e a meu namorado Ricardo, que compreendeu e apoiou meu processo de escrita final da tese.

Especialmente devo a realização deste trabalho à caríssima Professora Emérita Leonor Scliar-Cabral, quem me acolheu quando eu ainda era estudante com matrícula isolada e nunca deixou de ser orientadora; à Professora Ana Cláudia de Souza, quem dirigiu esta pesquisa até a qualificação e à Professora Cristiane Lazzarotto-Volcão, quem aceitou o desafio de me orientar na finalização esta tese.

Meu muito obrigada também às professoras da banca de qualificação e da defesa pelo olhar atento e pelas sugestões. As professoras Lêda e Otília acompanham meu crescimento profissional desde o Mestrado em 2010 e suas contribuições ao longo desses anos foram fundamentais. Com a professora Mailce tive frutíferas discussões em sala de aula, fazendo com que eu buscasse cada vez mais leituras. Obrigada à professora Magda, quem prontamente aceitou fazer parte dessa banca, pela contribuição metodológica que clareou toda a nossa visão de pesquisa. E obrigada também ao professor Heronides, instigador nas aulas de semântica e compreensivo Coordenador do Programa. Igualmente agradeço aos professores que se dispuseram a ser

suplentes da banca: professor Fernando, nobre colega do IFC e professoras Sandra e Nubia, da UFSC.

Sou grata pelo auxílio financeiro proporcionado por dois anos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da bolsa de estudos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sem o qual não seria possível seguir a formação.

Também agradeço a todos os colegas professores do Instituto Federal Catarinense Câmpus Ibirama que sempre apoiaram meu trabalho, proporcionando as idas à Florianópolis e compreendendo minha situação, especialmente na figura do professor Gabriel Gonino, Coordenador de Ensino, e do professor Douglas Hörner, Diretor de Ensino. Obrigada, Kamile Ribas, colega de profissão, pela revisão das traduções em inglês.

Muito obrigada aos trinta estudantes da Escola Eliseu Guilherme que se voluntariaram para as etapas da pesquisa, cujos nomes não posso citar por questões éticas. À Professora Marília Bianchini Souza por sempre colaborar e abrir as portas da escola para as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal Catarinense; à equipe pedagógica e às professoras que abriram espaço em suas aulas: Máguida Sievers, Eluza Fuhrmann, Cintia Radloff, Katiuscia Bhringer, Claudia Poffo, Valéria França, Crislaine Guse e especialmente à Professora Cristina Constancia Cavalcanti, quem acreditou na proposta e auxiliou durante toda a oficina de leitura.

E, claro, agradeço a minha bolsista de extensão no Instituto Federal Catarinense Câmpus Ibirama, Patrícia Klock, fundamental para a realização da geração de dados.

Graças a Deus pela vida e pela possibilidade de melhorar sempre.

[...] no fundo no fundo, nós somos feitos de papel. Quer dizer, cada um de nós é muito mais feito de papel do que de carne e osso. E digo que somos feitos de papel porque somos feitos das leituras que fizemos. (SARAMAGO, 1992)

RESUMO

Esta pesquisa é sobre estratégias para a compreensão leitora com estudantes de 6º ano do ensino fundamental. O método desta tese é composto dos pressupostos da pesquisa experimental (WITTER, 1996; SCLiar-CABRAL, 2001) dentro da psicolinguística aplicada (WITTER, 1973). Assim, é de natureza descritiva e aplicada, com análises quantitativas e qualitativas. O propósito foi realizar uma pesquisa experimental com um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Ibirama, Santa Catarina. Aqui foi analisada a leitura com a postura de busca por informações (GERALDI, 1999) realizando um diagnóstico da compreensão em leitura através do delineamento do perfil leitor de um grupo amostral constituído de 30 estudantes, divididos igualmente em grupo controle e experimental, aplicando três mecanismos de geração de dados: um questionário de perfil leitor, um questionário de estratégias de leitura e um teste de compreensão. A base teórica para este estudo é constituída dos trabalhos de Cunha (2012), Cunha e Capellini (2009), Kopke Filho (2002), ScharDOSim (2010b), Souza, L. (2010), bem como os parâmetros do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, conhecido pela sigla em inglês: PISA¹ (INEP, 2000, 2009, 2013) e o INAF (2011). O escopo teórico consiste, principalmente, em Baker e Brown (1984), Boruchovitch (2001), Duke e Pearson (2002), Griffiths (2008), Kintsch (2004), Kleiman (1995, 2000, 2002), Koch (2006), Scliar-Cabral (1991, 2001, 2003a, 2003b, 2010), Scliar-Cabral e Souza (2011), Solé (1998), Souza, A. (2004), Souza e Garcia (2012), Terzi (1992, 1995, 1997), Tomitch (2003; 2007; 2008), Van Dijk (1992), Van Dijk e Kintsch (1983). Após o diagnóstico foi elaborada uma oficina de leitura, com 10 encontros, realizada com o grupo experimental, com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura, com o objetivo de investigar se o ensino de estratégias de leitura causa alguma modificação na competência em compreensão. Ao final da oficina foi realizado um pós-teste junto ao grupo controle e ao grupo experimental, semelhante ao realizado no diagnóstico, consistindo na aplicação do mesmo questionário de estratégias de leitura e de um novo teste de compreensão, com o mesmo formato e critérios do pré-teste. Dessa forma, a análise dos dados do pós-teste mostrou, em comparação com o resultado do diagnóstico, que o desempenho em compreensão do grupo que participou da oficina não melhorou, mas

¹ *Programme for International Student Assessment*

o uso de estratégias sim, aumentando a frequência de uso e a variedade.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Ensino Fundamental. 6º ano.

ABSTRACT

This research is about strategies for reading comprehension with students from 6th grade of elementary school. The method of this thesis consists of the assumptions of experimental research (WITTER, 1996; SCLiar-CABRAL, 2001) linked to the applied psycholinguistics (WITTER, 1973). Thus, it is of descriptive and applied nature, with quantitative and qualitative analysis. The purpose was to conduct an experimental research with a group of students from the 6th year of elementary school in a public school in the city of Ibirama, Santa Catarina. The reading with a posture of searching information (GERALDI, 1999) were analyzed, performing a diagnosis of reading comprehension through the profile of the design reader of a sample group consisting of 30 students, divided equally into control and experimental group, using three mechanisms to have data generation: a questionnaire about the reader profile, a questionnaire of reading strategies and a comprehension test. The theoretical basis for this study consists on works of Cunha (2012), Cunha and Capellini (2009), Kopke Filho (2002), Schardosim (2010), Souza, L. (2010) as well as the parameters of the International Program Student Assessment, known by the acronym: PISA (INEP, 2000, 2009, 2013) and the INAF (2011). The theoretical scope mainly consists in Baker and Brown (1984), Boruchovitch (2001), Duke and Pearson (2002), Griffiths (2008), Kintsch (2004), Kleiman (1995, 2000, 2002), Koch (2006), Scliar-Cabral (1991, 2001, 2003a, 2003b, 2010), Scliar-Cabral and Souza (2011), Solé (1998), Souza, A. (2004), Souza and Garcia (2012), Terzi (1992, 1997), Tomitch (2003, 2007, 2008), Van Dijk (1992) and Van Dijk and Kintsch (1983). After diagnosing, a reading workshop with 10 meetings was developed and it was held with the experimental group, with explicit and systematic instruction about reading strategies, in order to investigate whether the teaching of reading strategies cause any change in the understanding competence. At the end of the workshop a post-test was performed with the control group and the experimental group, similar to the one that had been performed in the diagnosis, consisting of the application of the same questionnaire of reading strategies and a new comprehension test, with the same format and criteria of the pretest. This way, the data of the post-test analysis showed, in comparison to the diagnostic result, that the performance in understanding of the one that had participated in the workshop did not improved, but in the other hand, the use of strategies did it, increasing the frequency of use and the variety.

Keywords: Reading strategies. Reading comprehension. College. Elementary School. 6 th Grade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA ó Analysis of variance

CEPSH ó Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

EEBEG ó Escola de Educação Básica Eliseu Guilherme

GC ó Grupo Controle

GE ó Grupo Experimental

GERED ó Gerência de Educação

IFC ó Instituto Federal Catarinense

INAF ó Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP ó Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

OECD ó Organisation for Economic Co-operation and Development

PCN ó Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA ó Programme for International Student Assessment

SDR - Secretaria de Desenvolvimento Regional

TCLE ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC ó Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 ó Evolução do Indicador de alfabetismo	64
Tabela 2 ó Respostas questionário perfil leitor GC	106
Tabela 3 ó Respostas questionário perfil leitor GE	109
Tabela 4 ó Resultado GC por estratégia no pré-teste	116
Tabela 5 ó Resultado GE por estratégia no pré-teste	118
Tabela 6 ó Resultado geral GC no teste de compreensão no diagnóstico	121
Tabela 7 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto	123
Tabela 8 ó Resultado geral GE no teste de compreensão no diagnóstico	124
Tabela 9 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto	126
Tabela 10 ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE por participantes	148
Tabela 11 ó Resultado geral GC no pós-teste de compreensão	156
Tabela 12 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto pós-teste	158
Tabela 13 ó Resultado geral GE no pós-teste de compreensão	158
Tabela 14 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto	160
Tabela 15 ó Comparativo por dificuldade e aspecto	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 ó Distribuição do Brasil nos níveis da OCDE	89
Figura 2 ó Municípios da microrregião de Ibirama para a SDR	105
Figura 3 ó Quadrinhos: P10 resumo e desenho	139
Figura 4 ó Quadrinhos: P24 resumo	140
Figura 5 ó Crônica: P2 desenho	140
Figura 6 ó Crônica: P11 desenho	141
Figura 7 ó Fábula: P16 desenho	141
Figura 8 ó Poema: P22 desenho	142
Figura 9 ó P3: Reportagem	143
Figura 10 ó P24: Fábula	144
Figura 11 ó P30: Poema	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 ó Descrição do <i>design</i> da pesquisa	76
Quadro 2 ó Descrição resumida dos níveis de proficiência em leitura do PISA 2009	90
Quadro 3 ó Delineamento do teste de compreensão em leitura	91
Quadro 4 ó Gêneros e textos utilizados na pesquisa	92
Quadro 5 ó Distribuição aleatória dos fatores controláveis	93
Quadro 6 ó Tópicos da oficina	98 e 128
Quadro 7 ó As 17 estratégias de leitura	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 ó Resultado da frequência de estratégias do GE no pré-teste	115
Gráfico 2 ó Resultado da frequência de estratégias do GE pré-teste	115
Gráfico 3 ó Distribuição por estratégia GC no pré-teste	117
Gráfico 4 ó Distribuição por estratégia GE no pré-teste	119
Gráfico 5 ó Desempenho do GC por conjunto no diagnóstico	122
Gráfico 6 ó Respostas por categoria GC	123
Gráfico 7 ó Desempenho do GE por conjunto	125
Gráfico 8 ó Respostas por categoria GE	125
Gráfico 9 ó Resultado da frequência de estratégias do GC pós-teste	150
Gráfico 10 ó Resultado da frequência de estratégias do GE pós-teste	150
Gráfico 11 ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE	152
Gráfico 12 ó Desempenho do GC por conjunto pós-teste	157
Gráfico 13 ó Respostas por categoria GC pós-teste	157
Gráfico 14 ó Desempenho do GC por conjunto pós-teste	155
Gráfico 15 ó Respostas por categoria GE	159

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	31
2	REVISÃO DA LITERATURA	39
2.1	Concepção de leitura	39
2.1.1	<i>Leitura busca por informações</i>	46
2.2	As estratégias de leitura	47
2.3	O processo de ensino de leitura	57
2.4	A avaliação em leitura e a situação no Brasil	63
3	MÉTODO	71
3.1	Natureza da pesquisa	72
3.2	Mecanismos de geração de dados	81
3.2.1	<i>Questionário de perfil leitor</i>	82
3.2.2	<i>Questionário de estratégias de leitura</i>	84
3.2.3	<i>Teste de compreensão em leitura</i>	85
3.3	Método da oficina	97
3.4	Participantes	99
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
4.1	Constituição dos grupos	103
4.2	Diagnóstico	106
4.2.1	<i>Perfil leitor</i>	106
4.2.2	<i>Questionário de estratégias de leitura</i>	113
4.2.3	<i>Teste de compreensão em leitura</i>	120
4.3	Avaliação da oficina	127
4.4	Pós-teste e comparações	146
4.4.1	<i>Questionário de estratégias de leitura</i>	147
4.4.2	<i>Pós-teste de compreensão em leitura</i>	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165

REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	187
APÊNDICE A ó Questionário de perfil leitor	187
APÊNDICE B ó Teste de compreensão em leitura diagnóstico	189
APÊNDICE C ó Pós-teste de compreensão em leitura	199
APÊNDICE D ó Análise de variância	209
APÊNDICE E ó Descrição dos encontros da oficina	213
APÊNDICE F ó Respostas do questionário de perfil leitor	219
APÊNDICE G ó Respostas do questionário de estratégias GC pré-teste	223
APÊNDICE H ó Respostas do questionário de estratégias GE pré-teste	225
APÊNDICE I ó Respostas do questionário de estratégias GC pós-teste	227
APÊNDICE J ó Respostas do questionário de estratégias GE pós-teste	229
APÊNDICE L ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE por participantes	231
APÊNDICE M ó Respostas pré-teste de compreensão GC	233
APÊNDICE N ó Respostas pré-teste de compreensão GE	235
APÊNDICE O ó Resultados ANOVA	237
APÊNDICE P ó Respostas pós-teste de compreensão GC	239
APÊNDICE Q ó Respostas pós-teste de compreensão GE	241
ANEXOS	243
ANEXO A ó Autorização da Direção da EEB Eliseu Guilherme	243
ANEXO B ó Termo de Assentimento dos participantes	245
ANEXO C ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	247

(TCLE) para os responsáveis legais	
ANEXO D ó Parecer consubstanciado do CEP	249
ANEXO E ó Questionário de estratégias de leitura	253
ANEXO F ó Os seis textos utilizados na oficina	255

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe desta tese é um trecho de uma entrevista do escritor português José Saramago. Nela, o escritor concretiza a natureza humana na relação com o texto. Essa relação com o papel e as letras pode começar bem cedo, ou desenvolver-se com o tempo. Nesta tese pensamos sobre como ocorre essa interação do leitor com o papel, com o material escrito. Questionamos-nos sobre a compreensão e as estratégias utilizadas pelo leitor ao lidar com um texto escrito. Consideramos aqui, mais especificamente, o leitor em idade escolar, entre 11 e 13 anos, que lê para buscar informações.

Para buscar as respostas nos respaldamos em alguns estudos recentes ó em diversas áreas do conhecimento ó sobre o tema, principalmente na educação, na linguística (e suas linhas de pesquisa psicolinguística e linguística aplicada) e na psicologia cognitiva. Há também dados divulgados de pesquisas nacionais e internacionais (INAF 2011; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011; INEP, 2009, 2012, 2013; OECD, 2010, 2012; sobre os índices de alfabetismo no Brasil, os quais estão expostos no próximo capítulo.

Partimos da perspectiva de que leitura é òm processo cognitivo complexoó (TOMITCH, 2008, p. 13), realizado individualmente, que envolve monitoramento ó entendido aqui como atividades cognitivas e metacognitivas (SOUZA, A., 2004; SOUZA; GARCIA, 2012) ó e que requer instrução planejada (SOLÉ, 1998; SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; TOMITCH, 2008; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011; SOUZA; GARCIA, 2012).

Na literatura temos indícios (BAKER, 2009; BAKER; BROWN, 1984; DUKE; PEARSON, 2002) de que o uso (ou não) de estratégias no momento da leitura implica mais ou menos competência na compreensão do texto.

Por isso, a partir das pesquisas já realizadas com este público e dos dados sobre analfabetismo funcional no Brasil, surgiu o tema desta tese de doutoramento: estratégias para a compreensão em leitura com os estudantes de 6º ano do ensino fundamental. Este estudo se justifica pelos baixos índices de competência em leitura entre estudantes do ensino fundamental, revelados por outras pesquisas e por avaliações nacionais e internacionais. Consideramos essencial pensar o ensino de leitura destes jovens, ensinando a base da formação cidadã: ler e escrever. Dessa forma, podemos contribuir para a prevenção do analfabetismo funcional (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011).

Além disso, este estudo busca não apenas diagnosticar a competência em leitura destes estudantes e sim incitar uma abordagem estratégica em relação ao texto para contribuir com a melhoria da competência na compreensão em leitura deste grupo. Ou seja, será observado não somente o produto e sim como se dá o processo de compreensão, focando na instrução de estratégias.

Tomando por base o que tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) e o Pró-Letramento (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008) sobre o processo de ensino da leitura, veremos que este deveria ocorrer de forma progressiva ao longo dos nove anos do ensino fundamental, com alfabetização e letramento ocorrendo de forma simultânea, especialmente no 1º ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), com ênfase no 3º ano (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008). Portanto, espera-se que o estudante que já passou por pelo menos três anos de escolarização seja um leitor plenamente alfabetizado, capaz de lidar com os gêneros diversos que circulam, compreendendo, comparando, relacionando, realizando inferências e sínteses (BRASIL, 1997, 1998). Devemos ressaltar que as crianças, nem depois dos 9 anos e muito menos após apenas 3 anos, serão capazes de ler com tamanha competência todos os gêneros que circulam, já que a formação leitora é contínua e segue pela vida adulta.

Além disso, pesquisas e avaliações indicam que há lacunas na formação básica deste estudante em relação à competência na compreensão em leitura, pois não conhecem ou não utilizam estratégias apropriadas. Essas falhas devem ser reparadas, sob pena de não romper com o círculo vicioso que mantém essa situação de um número muito grande de pessoas analfabetas funcionalmente.

Há diversas tentativas de contribuir para a melhoria desta situação. O tema foi abordado em Terzi (1992), Kopke Filho (2002), Cunha e Capellini (2009), Souza, L. (2010) e ScharDOSim (2010) sob diferentes perspectivas, mas com aspectos que complementam os estudos desta tese, pois tratam das estratégias, do público-alvo, da compreensão leitora e dos testes. Essas pesquisas mostram o destaque que a leitura é um campo de estudos multidisciplinar e vem recebendo nas últimas décadas. Mas talvez não o destaque merecido, pois apesar dos avanços nas investigações é principalmente dentro dos campos da psicologia cognitiva, da psicolinguística, da linguística aplicada e das neurociências que não se observam avanços significativos em termos de compreensão em leitura pelos estudantes. Karnal (2014, p. 20) analisou os trabalhos sobre estratégias de leitura produzidos no Brasil desde a

década de 1970 e concluiu que o estado da arte da pesquisa sobre as estratégias cognitivas está em seu apogeu no Brasil.

Destacamos que em busca no Banco de Teses da Capes¹ a partir dos termos "leitura", "estratégia" e "ensino fundamental" não foi encontrada nenhuma tese de doutoramento, publicada até o momento, em língua portuguesa no Brasil, na área de conhecimento linguística, que tratasse do ensino das estratégias de leitura para estudantes do ensino fundamental. O artigo de Karnal (2014) faz uma busca sobre dissertações e teses que tratam de leitura e encontrou trabalhos nas áreas de educação e linguística, mas nenhum se assemelha a esta tese.

Assim, esta tese tentará mostrar como se podem ensinar as estratégias de leitura para este público, no intuito de possibilitar a este leitor estratégias que ele possa utilizar conforme a necessidade e a situação, no momento da leitura. É por isso também que esta pesquisa se justifica: por tentar mostrar um caminho e não somente apontar o problema e para levar o estudante de ensino fundamental a tentar preencher uma lacuna existente na sua formação. Embora não haja uma relação direta entre as descobertas da produção científica e os conhecimentos disseminados nas instituições de ensino, espera-se que algumas investigações voltadas para a educação e como esta e possam contribuir para com a sua melhoria.

Por isso, esta tese compara dados e busca estabelecer um diálogo com as pesquisas realizadas anteriormente sobre o mesmo tema. É, igualmente, uma tentativa de contribuir para com a melhoria da educação, no sentido de elencar estratégias de leitura e apontar como ensiná-las, aprimorando a competência em leitura deste público, além de colaborar para o preenchimento da lacuna existente nos estudos realizados especificamente com estudantes de anos finais do ensino fundamental sobre a compreensão leitora.

Como está mais bem explicado no capítulo 3, referente ao método, esta pesquisa realiza uma investigação sobre estratégias de leitura em um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Eliseu Guilherme (EEBEG), uma escola pública estadual no município de Ibirama, região do Alto Vale de Santa Catarina.

¹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O objetivo principal é investigar se o ensino de estratégias de leitura causa alguma modificação na competência em compreensão. Para atingir esse intento, especificamos alguns propósitos desta pesquisa:

- A) Delinear o perfil destes estudantes enquanto leitores;
- B) Elencar e analisar as estratégias de leitura conhecidas pelos grupos controle e experimental;
- C) Verificar o desempenho do grupo experimental e do grupo controle em um teste de compreensão em leitura;
- D) Realizar uma oficina com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura com o grupo experimental;
- E) Verificar se o ensino de estratégias interfere positivamente no desempenho em compreensão leitora.

Para tentar atingir os objetivos propostos, esta investigação tentará responder às seguintes questões:

- 1) Qual o perfil destes estudantes, enquanto leitores?
- 2) Quais as estratégias de leitura que estes estudantes conhecem?
- 3) Como será o desempenho em leitura do grupo controle e do grupo experimental?
- 4) Será que as correlações entre os fatores controláveis² do teste de compreensão (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativas para a pontuação da questão?
- 5) O ensino sistemático de estratégias de leitura irá modificar o desempenho em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental?
- 6) Agir estrategicamente diante de um texto leva a melhor desempenho na compreensão?
- 7) Estes estudantes farão uso de mais variedades de estratégias e com mais frequência após a oficina?

Com base em outras pesquisas realizadas sobre o mesmo tema, nos indicadores de desempenho em compreensão em leitura, bem como a partir dos objetivos e perguntas de pesquisa elaboradas, as hipóteses a serem testadas nesta investigação são:

² Os fatores controláveis são as variáveis definidas no experimento.

1) A hipótese nula (H0) do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) não são significativos para a pontuação da questão.

2) A hipótese alternativa do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativos para a pontuação da questão.

3) Haverá relação entre o desempenho no teste de compreensão e as estratégias de leitura conhecidas pelos estudantes.

4) A instrução sistemática de estratégias de leitura irá causar modificações no uso de mais estratégias e com mais frequência, bem como na competência em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental.

5) Os dois grupos, controle e experimental, apresentarão modificações nos resultados do questionário de estratégias e no teste de compreensão porque continuaram seu processo de escolarização; porém o grupo experimental terá desempenho melhor porque, além de continuar estudando, participou da oficina, recebendo instrução sistemática de estratégias de leitura.

Para realizar esta pesquisa experimental em psicolinguística aplicada, os estudantes de 6º ano são separados em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), como está explicado no capítulo do método. É traçado um perfil leitor dos dois grupos, diagnosticando as estratégias conhecidas e o desempenho em um teste de compreensão leitora. Com o GE é realizada uma oficina de leitura focada na instrução sistemática de estratégias, de modo a aprimorar o desempenho dos estudantes participantes. No final da oficina é aplicado o pós-teste de compreensão leitora para analisar o efeito do ensino de estratégias e se houve modificações na competência em leitura do GE, também é aplicado novamente o questionário de estratégias, para averiguar se houve aumento e variedade no uso de estratégias.

Aqui, como o foco é nas estratégias, é dada atenção especial aos aspectos instrucionais (KLEIMAN, 2002; SOLÉ, 1998; SOUZA, A., 2004; SOUZA; GARCIA, 2012; TERZI, 1992; 1997; TOMITCH, 2008) para dar suporte ao leitor no processo de compreensão em leitura. Acreditamos que a análise e o desenvolvimento de práticas instrucionais podem auxiliar o leitor na otimização do processamento textual, [...] levando o leitor a uma leitura mais crítica e mais produtiva do texto. (TOMITCH, 2008, p. 13-14).

Definimos, em linhas gerais, leitor como um sujeito ativo, que com base nos objetivos da leitura, no contexto do ato de ler e nos conhecimentos prévios, processa as informações veiculadas pelo texto (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA; GARCIA, 2012). A leitura, se bem realizada, leva à compreensão: o produto de um processo cognitivo e metacognitivo, resultado da engrenagem entre texto e leitor (LEFFA, 1996). Enfocamos, nesta pesquisa, uma das possíveis posturas diante de um texto: a leitura busca por informações, como sintetizado por Geraldini (2012).

Portanto, esta pesquisa centra-se nas estratégias para a compreensão em leitura, isto é, no desenvolvimento de práticas pedagógicas (TOMITICH, 2008) que contribuam para a melhoria no processo de compreensão ó através de uma atitude estratégica ó dos estudantes de 6º ano do ensino fundamental.

Um esboço do desenvolvimento deste estudo é apresentado a seguir. Em linhas gerais, esta pesquisa está organizada em três etapas, que consistem em:

a) realizar um diagnóstico dos processos de compreensão em leitura através do delineamento do perfil leitor de um grupo amostral constituído de 30 estudantes de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Ibirama, divididos igualmente em GC e GE, aplicando três mecanismos de geração de dados: um questionário de perfil leitor, um questionário de estratégias de leitura e um teste de compreensão;

b) elaborar uma oficina de leitura a ser realizada com o GE, com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura, de modo a incitar uma atitude estratégica em relação à leitura, visando contribuir para a melhoria do desempenho em compreensão.

c) realizar um pós-teste junto ao grupo controle e ao grupo experimental. Este pós-teste é semelhante ao realizado no diagnóstico, consistindo na aplicação do mesmo questionário de estratégias de leitura e de um novo teste de compreensão, com o mesmo formato e critérios do pré-teste, com três textos e cinco questões para cada. Dessa forma, a análise dos dados do pós-teste mostrará, em comparação com o resultado do diagnóstico, o desempenho em compreensão e uso de estratégias por parte dos estudantes do grupo controle e do grupo experimental. O pós-teste do grupo experimental compara os resultados antes e depois da realização da oficina, verificando se houve mudança positiva ou não no desempenho e no uso de estratégias.

Como contribuição a médio e longo prazo, esperamos que esta pesquisa gere frutos, através da elaboração de materiais didáticos a partir dos mecanismos elaborados para esta investigação, as aulas de leitura com instrução sistemática de estratégias e os seus resultados. Também a base teórica desta tese pode ser utilizada em formação continuada de professores, já que não havia material organizado sobre estratégias de leitura. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a melhoria da compreensão leitora. E, conseqüentemente, para o desenvolvimento do nível de proficiência em leitura não só em outros anos do ensino fundamental, mas também no ensino médio e superior, já que esta tese trata de estratégias de leitura, que podem ser adaptadas. Por ser um estudo focado em instrução de estratégias para a compreensão leitora, almejamos que os professores do ensino fundamental e, por que não, do ensino médio e superior possam apoiar-se nos mecanismos e no método da oficina, elaborados aqui para preparar suas aulas, ensinando leitura a seus estudantes.

Além disso, a longo prazo, o experimento relatado nesta tese talvez possa ser replicado, a fim de atender a uma necessidade da pesquisa experimental em psicolinguística de avaliar o experimento e formar pesquisadores (SCLAR-CABRAL, 2001).

Esta tese organiza-se em cinco capítulos: introdução, revisão da literatura, método, avaliação da oficina e considerações finais.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura, que perpassa toda a tese, estando presente também no capítulo do método e na discussão dos dados. Estão arrolados os principais aportes teóricos que embasam este estudo, selecionando aspectos sobre os seguintes temas: concepção de leitura; delimitação do tipo de leitura aqui pesquisado, a saber, leitura busca por informações; as estratégias e o processo de compreensão; alguns dos elementos envolvidos na aprendizagem e no ensino de leitura; a avaliação em leitura e os principais dados da situação da leitura no Brasil.

O terceiro capítulo desta tese refere-se ao método, no qual há a descrição das decisões metodológicas tomadas para esta pesquisa, apresentando a sua natureza, os participantes, os mecanismos de geração de dados, o método da oficina e o pós-teste.

No quarto capítulo há os dados gerados a partir dos mecanismos utilizados, bem como a avaliação da oficina, com a apresentação dos resultados obtidos no diagnóstico, os efeitos da oficina, os resultados obtidos no pré e pós-teste e a comparação do desempenho dos participantes dos dois grupos.

O último capítulo é dedicado às considerações finais. Além disso, há, posteriormente, as referências, os anexos e os apêndices, com os documentos e mecanismos de geração de dados da tese.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O que mais me agradava nos livros era o fato de que aquilo que eles nos davam não se achava apenas dentro deles, mas o que nós, crianças, adicionávamos a eles é o que fazia a estória acontecer. Quando crianças, podíamos realmente ler entre as linhas e acrescentar-lhes toda a nossa imaginação. Nossa imaginação realmente complementa as palavras. Quando comecei a assistir aos filmes, era assim que eu os via.
(WENDERS, 2001)

Neste capítulo está esboçada a base teórica deste estudo, que perpassa todo o texto, estando a discussão diluída ao longo do método e da discussão dos resultados. Para tecê-la foram utilizados aportes teóricos advindos da psicolinguística e das outras ciências que deram origem³ a este campo do saber híbrido: a linguística aplicada, as neurociências, a psicologia cognitiva e a psicologia educacional.

Estão sucintamente descritos e discutidos os conhecimentos selecionados sobre os seguintes temas relacionados à leitura: concepção; delimitação; estratégias e processo de compreensão; alguns dos aspectos envolvidos no ensino e na aprendizagem; avaliação e principais dados da proficiência no Brasil.

2.1 Concepção de leitura

É inegável o fator biológico na leitura: é um processo interno, que ocorre no cérebro do indivíduo. Há sim interferência de traços externos como idade, região geográfica, escolaridade, situação econômica, cultura; mas não é isso que *ó per se* ó gera o processo. É um processo biológico, cognitivo, individual (mas que não exclui a interação).

Entretanto, não é uma habilidade natural no ser humano. Embora dependa das capacidades biológicas, a leitura é uma atividade decorrente de aprendizado (MORAIS; KOLINSY; GRIM-CABRAL,

³ Para mais informações sobre a gênese da psicolinguística, recomendamos a leitura de Scliar-Cabral (1991) e Slama-Cazacu (1972, p. 13-15).

2004). Além de necessitar de ensino, a leitura é ò[...] um processo cognitivo complexoö (TOMITCH, 2008, p. 14) que envolve fases, muitas delas em paralelo: motivação, interesse, objetivos, pré-leitura, movimento do olhar, reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, busca lexical, significação básica, inferenciação, recuperação do conhecimento prévio, construção do sentido, interpretação, retenção e avaliação.

Para delinear nossa concepção de leitura, primeiramente vamos examinar cada uma dessas fases envolvidas neste processo. Elas foram propostas por Scliar-Cabral (2003a; 2003b; 2010), ampliadas e explicadas em Scliar-Cabral; Souza (2011) e retextualizadas aqui, com a contribuição de outros autores. Salientamos que ònão há linearidade garantida e necessária ao processoö (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 73), ou seja, desde que o leitor esteja monitorando sua atividade, pode haver decisões de alterar a ordem de algumas etapas. Inclusive, um leitor pode interromper a leitura ou desistir de fazê-la; pode realizar somente a pré-leitura, ou iniciar pela leitura e voltar para a pré-leitura, caso isso se faça necessário. Terzi (1997, p. 15) corrobora com essa não-linearidade da leitura do texto, já que os sentidos do texto não se constituem pela soma do significado e do sentido das palavras e sim pelas experiências e conhecimentos indicados por elas e adquiridos pelo leitor, òum processo contínuo de ressignificaçãoö.

A motivação, o interesse e a definição dos objetivos (SOLÉ, 1998; SOUZA, A., 2004; SOUZA; GARCIA, 2012) para a leitura compõem o primeiro momento e ocorrem na preparação para a escolha do texto. Ou seja, define-se, de acordo com a motivação, o interesse e os propósitos do estudante e do professor qual texto ó de qual gênero, assunto, extensão ó será lido.

Definidos os objetivos da leitura e o texto a ser lido, há uma seleção de conhecimentos a ser feita. No momento da pré-leitura há saberes a serem ativados para a realização da leitura, de modo que se possa conferir o sentido adequado às palavras do texto (SOLÉ, 1998; SCLiar-CABRAL, 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011). Essa pré-leitura, a partir de pistas do texto, como o título, o resumo, a manchete (em revistas ou jornais), as ilustrações, entre outros, permite ao leitor acionar um esquema mental (RUMELHART, 1981) que seja adequado e relevante à situação. Os esquemas mentais, de acordo com Rumelhart (1981), são socialmente adquiridos e são acionados e confrontados com os

dados do texto a ser lido, de modo que o leitor consiga construir sentido. Van Dijk (1992) amplia essa noção de esquema, introduzindo os modelos mentais, que são a soma da representação mental de um texto com a de um modelo de situação que subsidia a compreensão. Ao ler um texto, é esperado e é provável que o leitor construa a representação textual e que tente também imaginar do que se trata o texto. Leffa (1996, p. 38) explica que a compreensão não é possível sem que o leitor consiga ovasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto. Esses esquemas são ativados por processos descendentes (*top-down*) ou ascendentes (*bottom-up*), isto é, pelas expectativas em relação ao texto ou pelos conteúdos veiculados pelo texto. Salientamos que isso não ocorre somente na pré-leitura, já que ao longo de todo o processo de compreensão o leitor mantém esses esquemas ativados e realiza processos ascendentes e descendentes.

Ocorridos esses processos, dá-se a leitura propriamente dita. E ela ocorre pela captação dos sinais luminosos impressos na folha de papel⁴ pela fóvea, única parte da retina realmente útil para a leitura, que abarca apenas 15° do campo visual. (DEHAENE, 2012, p. 26). A partir da captação das manchas pela fóvea é que se iniciam as etapas da leitura. Essa captação se dá entre movimentos não lineares de fixação e sacada do olho. De acordo com as descobertas nos estudos sobre movimentação do olho e leitura, Clifton, Staub e Rayner (2007, p. 344⁵) resumem em duas robustas evidências:

(1) o tempo de fixação em uma palavra é mais curto se o leitor tem visualização prévia válida da palavra antes de fixar o olhar e (2) o tempo de fixação é menor quando a palavra é fácil de ser identificada e entendida.⁶

⁴ Os sinais gráficos podem estar na tela do computador ou da televisão. O suporte, nesse caso, não é determinante, já que o processo é o mesmo.

⁵ Todas as traduções apresentadas nesta tese foram realizadas pela pesquisadora. Os trechos originais são apresentados em nota de rodapé, indicados após cada citação.

⁶ No original: ã(1) fixation time on a word is shorter if the reader has a valid preview of the word prior to fixating it, and (2) fixation time is shorter when the word is easy to identify and understand.ö

Dependendo do quão alfabetizado é o leitor ó algo que não foi mensurado nesta tese por não ser o foco ó, a leitura não se dá letra a letra ou palavra a palavra, podendo abarcar trechos. Mas estes trechos são limitados: ão não identificamos verdadeiramente senão dez ou doze letras por sacada: três ou quatro à esquerda do centro do olhar, e sete ou oito à direita.ö (DEHAENE, 2012, p. 30). Essa fixação dura cerca de 50 milissegundos, tempo suficiente para processar os estímulos visuais no centro primário da visão e enviar o *output* para a região occípito-temporal ventral esquerda, para o reconhecimento da palavra.

O reconhecimento dos traços das letras e sua articulação ocorrem pela capacidade de distinguir a invariância perceptiva, já que a forma ortográfica é abstrata (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012, p. 32). Isto é, nosso cérebro ó mais especificamente a região occípito-temporal ventral esquerda ó processa as letras independentemente do tamanho, da posição na palavra, da fonte ou da caixa dos caracteres. O que se percebe é a invariância dos traços que compõem a letra, não importando se está em *cursiva*, *itálico*, CAIXA ALTA, **negrito**, ou ainda se há aLTERNânCia (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012). Assim, se reconhecem os grafemas, associados aos fonemas, no processo de decodificação (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 187). Ler, para Morais (1996, p. 109), envolve a òcapacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia.ö. Portanto, é necessário

[...] reconhecer os traços que constituem as letras; [...] conhecer a relação que os grafemas estabelecem com os fonemas correspondentes; compreender a produção de sentidos a partir da triangulação entre grafema, fonema e situação de ocorrência. (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 53)

Ocorrido o reconhecimento da palavra é realizada uma busca no léxico mental para que ocorra o emparelhamento da forma fonológica de todas as palavras que aprendemos (SCLIAR-CABRAL, 1991). Esse dicionário mental está vinculado à memória semântica, que é de natureza abstrata. Após a localização da palavra nesse léxico mental há o processamento da significação básica (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188). E, em decorrência, a construção do sentido, já que somente a localização

da palavra e o processamento da significação básica não são por si só suficientes, pois ãas palavras podem adquirir sentidos diferentes em determinado textoö (SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188). Este é o momento criativo do leitor, resgatando em sua memória sentidos aprendidos anteriormente e relacionando-os ao texto.

Nessa ação o leitor realiza inferências e recupera os conhecimentos prévios. Inferenciar implica produzir sentido com base em pistas textuais que, não explicitamente, possibilitam ao leitor produzir sentidos autorizados e relevantes, mas relativamente flexíveis (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 1999). A inferenciação pode ser de dois tipos: intratextual e intertextual. A intratextual ocorre a partir das relações dentro do texto: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in praesentia*. Já a intertextual ocorre a partir das relações feitas com outros textos ou com conhecimentos anteriores: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in absentia*.

Nos momentos da atribuição dos sentidos às palavras, esses são articulados no sentido da frase, provisoriamente armazenado na memória de trabalho⁷, até que todas as frases sejam processadas, repetindo-se o processo para se chegar à compreensão de todo o texto (SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188). Contudo, entendemos que um texto⁸ não é o conjunto da soma de frases. No artigo seminal de Beaugrande e Dressler (1981, p. 3), texto está definido como ãuma ocorrência comunicativa que satisfaça os sete padrões de textualidadeö. Portanto, para ser entendido como uma unidade textual, o texto deve contemplar os chamados fatores de textualidade, que são: coesividade, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade.

⁷ ãA memória de trabalho [...] caracteriza-se por uma atuação ativa, transformacional e bastante limitada quanto à capacidade, no processamento, manipulação e armazenamento temporários e simultâneos de informação.ö (SOUZA, 2012, p. 30)

⁸ Para um entendimento mais aprofundado sobre a noção de texto remetemos ao capítulo de BEAUGRANDE, Robert-Alain de. Text linguistics. In: ZIENKOWSKY, Jan; ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef. (Ed.) **Discursive pragmatics: Handbook of Pragmatics Highlights**. Philadelphia/USA: John Benjamins, 2011.

Para interpretar, é necessária, antes, a compreensão, isto é, o acesso lexical e o pareamento, o que implica o acesso às relações simbólicas básicas expressas por meio da escrita. A interpretação exige o acionamento das informações obtidas de outros textos, relacionando ideias possibilitadas pela leitura, envolvendo uma reflexão sobre o conteúdo. Como afirma Scliar-Cabral (2008, p. 9): ão sentido tem que ser construído na base do cruzamento da informação textual (processo *bottom-up*) com o conhecimento prévio sobre o tópico (processo *top-down*).ö

Ao longo do processo ocorre a retenção, que consiste em incorporar de forma estruturada os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto aos sistemas de memória, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos (SCLiar-CABRAL, 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011).

Também em paralelo há a monitoria de todo o processo de leitura, ocorrendo concomitantemente e também posteriormente, implicando tomada de medidas para a garantia (ou ao menos a busca) do alcance dos objetivos (SOUZA, A., 2004; SOUZA; GARCIA, 2012). Essas metas variam conforme o (con)texto, o leitor, a postura diante do texto, as condições da leitura e os objetivos, mas o grande propósito da leitura é compreender e interpretar, ãretendo as informações necessárias ao aprofundamento e ampliação do conhecimentoö (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 21).

Essas fases envolvidas no processo de leitura são parcialmente contempladas pelos documentos oficiais da educação brasileira. Os PCN (BRASIL, 1997; 1998) também postulam a leitura como um processo, realizada por um leitor ativo conforme seus objetivos e conhecimentos prévios. E definem ainda que a leitura é uma atividade que implica ãestratégias de seleção, antecipação, inferência e verificaçãoö, não se tratando simplesmente de ãextrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra.ö (BRASIL, 1998, p. 70).

Entendemos que ler é muito mais do que decodificar, embora essa etapa seja primordial e imprescindível. No caso de um leitor iniciante, Wagner, Piasta e Torgesen (2006, p. 1113) explicam que a tarefa consiste em

[...] fazer uma conexão entre as representações ortográficas ou marcas na página impressa ou na tela do computador e as representações morfológicas e fonológicas que correspondem, respectivamente, aos significados e pronúncias

das palavras que leitores iniciantes já carregam em suas cabeças.⁹

De acordo com esses autores, para entender o que implica ler é necessário rever alguns conceitos sobre fonologia, morfologia e ortografia. Nesta pesquisa, por referir-se a estudantes no 6º ano do ensino fundamental, espera-se que as etapas básicas e iniciais necessárias para que a leitura ocorra (decodificação, entendimento da relação grafema-fonema, relações fonológicas, morfológicas, semânticas) já estejam automatizadas.

Explicitados os momentos, agora vamos analisar a leitura na relação entre o texto e o leitor. Souza e Garcia (2012, p. 70) corroboram, afirmando que ã[...] leitura é um processo individual, orquestrado pelo leitor a partir de um texto.ö Assim, há atuação apenas indireta do autor (por ser este o responsável pela criação do texto) na produção de sentidos, ficando esta tarefa a cargo do leitor, ãa partir daquilo que o texto propõe e em contato com os conhecimentos prévios relevantes que puderem ser acionados.ö (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 70). Posição também presente em Solé (1998, p. 22), para quem ãa leitura é um processo de interação entre o leitor e o textoö.

O leitor, neste processo ativo, reconstrói o texto no momento da interação com o material escrito, acrescentando a ele os sentidos, com base em suas leituras anteriores e em suas experiências de vida. Como afirma Solé (1998, p. 18), ãna leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.ö É o leitor quem constrói os sentidos do texto a partir da leitura das manchas impressas na folha. Porém, o material escrito já traz sentidos elaborados pelo autor no momento da criação. Por isso, a composição da significação é ã[...] uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.ö (SOLÉ, 1998. p. 22).

Ler envolve, além dos conhecimentos apontados, estratégias adotadas pelo leitor na sua relação com o texto. Dessa forma, a leitura ó

⁹ No original: ã[...] connecting between the orthographic representations or marks on the printed page or computer screen and the morphological and phonological representations that correspond, respectively, to the meanings and pronunciations of words that beginning readers already carry around in their heads.ö

por ser cultural, individual e fruto de processamento cognitivo ó requer processo de ensino, envolvendo as fases antes descritas: motivação, interesse, objetivos e pré-leitura, a leitura propriamente dita, a ativação de esquemas, as estratégias de seleção, antecipação, inferência, avaliação, compreensão, interpretação e monitoria; bem como a abordagem do leitor frente ao texto.

Também as questões trazidas pelas teorias do letramento são consideradas aqui, pois o leitor experiencia a leitura antes de entrar para a escola, participando de õpráticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.õ (KLEIMAN, 1995, p. 19). Algumas experiências bastante frutíferas realizadas sobre leitura com estudantes do ensino fundamental à luz dos estudos do letramento estão compiladas em Heinig (2013), que também considera a leitura como uma interação de um participante ativo ó situado histórico, cultural e socialmente ó com as práticas e eventos que envolvem material escrito.

Por considerar a leitura como processo; nesta pesquisa buscamos entender como se dá a compreensão leitora, examinar o ensino de leitura a partir das estratégias e intervir ó elaborando uma didática própria ó de forma positiva nos componentes do processamento textual de forma a atingir o produto, qual seja, a compreensão. Por isso, essa oficina envolve aspectos instrucionais, o que significa õ[...] analisar e desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem o leitor na otimização do processamento textual.õ (TOMITCH, 2008, p. 13). Assim, a concepção de leitura que se delinea nesta tese engloba e considera tanto as fases do processamento quanto a relação entre o leitor e a unidade textual.

2.1.1 Leitura busca por informações

Para delimitar qual leitura é investigada nesta pesquisa, é necessário pensar sobre o objetivo e as funções do ato de ler. Geraldí (1999, p. 92-96) classifica quatro possíveis posturas de um leitor diante de um texto: leitura para busca de informações, leitura para estudo do texto, leitura do texto como pretexto e leitura para fruição. Cada uma dessas posturas é decorrente de objetivos e funções diferentes. Podemos ler para somente localizar uma informação, para estudar um tema, para diversão, para passar o tempo, entre outras atividades.

Uma tese é, necessariamente, um recorte. Portanto, aqui, por ser uma investigação com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, vamos selecionar a postura de ler para buscar informações, definida por

Geraldi (1999) aquela que tem por objetivo extrair do texto as informações veiculadas por ele. Pensamos que esta é a postura diante de um texto que mais ocorre no ensino fundamental: a que busca descobrir as informações presentes no material escrito, essencial para a autonomia do discente ao estudar. Kleiman (2002) trabalha com estratégias para o ensino de leitura também em textos com essa mesma postura.

Solé (1998, p. 21) menciona o estudo como uma das funções da leitura, a que ocorre òcomo objeto de conhecimento em si mesmo e como mecanismo necessário para a realização de novas aprendizagensõ. Souza e Garcia (2012) também consideram a leitura como um meio de aprendizagem. Entendemos que no ensino fundamental a leitura com a postura de busca por informações é a leitura requerida na situação e no contexto educacional, como o solicitado pelo PISA (INEP, 2012).

2.2 As estratégias de leitura

Esta pesquisa foca nas estratégias para a produção de sentidos em leitura. Consideramos a leitura como um processo, cujo produto é a compreensão. Para chegar à compreensão, além dos processos explicitados no item 2.1, as estratégias são fundamentais porque operacionalizam o leitor com mais recursos a serem utilizados durante a leitura, possibilitando um melhor desempenho. Por isso vamos discutir brevemente alguns modelos de leitura e o que são as estratégias para diferentes autores, buscando delinear a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Acreditamos, como Souza e Garcia (2012, p. 70), que

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual.

As estratégias são utilizadas pelo leitor no momento da leitura, conforme a necessidade e os objetivos. Essas atitudes do leitor vão ao encontro do modelo interativo de leitura, já que entendemos esse leitor como um sujeito ativo, que interage com o texto. A compreensão, neste entendimento, será o resultado das interações entre o leitor e o texto. O modelo interativo ònão se centra exclusivamente no texto nem no leitor,

embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Dentro dessa perspectiva é cabível tomar alguns dos aspectos da concepção interacionista pelo olhar de Koch (2006), pois o leitor é concebido como um sujeito ativo, que mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. (KOCH, 2006, p. 18-19). Portanto, entendemos como essa autora, que as estratégias de leitura são as ações do leitor para elaborar o sentido do texto, tentando construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. (KOCH, 2006, p. 19).

Koch (2006, p. 19) argumenta ainda que o produtor e o interpretador do texto são *estrategistas* na medida em que, ao jogarem o *jogo da linguagem*¹⁰, mobilizam uma série de estratégias ó de ordem sociocognitiva, interacional e textual ó com vistas à produção de sentido. Nesse jogo há o autor, o texto na sua materialidade e o leitor. Aqui entendemos que o autor atua somente indiretamente, mas podemos comparar essas peças do jogo da linguagem aos aspectos envolvidos no modelo de leitura interativa descrito por Leffa (1996) como uma engrenagem entre leitor e texto.

Nessa engrenagem, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p. 24). Entendemos que a compreensão implica em analisar tanto a forma e o conteúdo do material escrito, quanto a contribuição do leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998). Para ler e compreender é necessário, de forma simultânea, saber decodificar e aportar ao texto os objetivos, as ideias e os conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998). Como afirma a autora:

[...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita

¹⁰ Inferimos que aqui a autora faz remissão a WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores)

encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Assim, a compreensão somente pode ocorrer se o leitor utilizar-se de atitudes estratégicas para produzir os sentidos a partir do que lê. Acreditamos, portanto, que para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Mas, o que são essas atitudes estratégicas e o que elas implicam? Partimos agora para uma tentativa de definição do conceito de estratégias, fundamental para este estudo.

Griffiths (2008) realiza uma revisão teórica sobre o surgimento, os usos e as definições de estratégias. Embora a autora elenque as definições sob o ponto de vista da aprendizagem de línguas, os conceitos elaborados são apropriados também para as ações realizadas no momento da leitura.

Os usos e definições de estratégias surgiram, de acordo com Griffiths (2008), em meados da década de 1970 com os estudos de Wesche (1977 apud GRIFFITHS, 2008, p. 84) sobre o emprego de comportamentos ativos de aprendizagem por parte de aprendizes de línguas bem sucedidos. Em 1991, Larsen-Freeman; Long optaram pelo termo *strategy*, mas não havia consenso sobre sua definição, o que foi uma dificuldade ao avanço das pesquisas na área. As estratégias eram vistas por O'Malley *et al* (1985, p. 43 apud GRIFFITHS, 2008, p. 84) como uma ferramenta de aprendizagem extremamente poderosa¹¹ e foram definidas como qualquer conjunto de operações ou etapas utilizadas por um aprendiz que irão facilitar a aquisição, a armazenagem, a recuperação ou o uso da informação¹² (O'MALLEY *et al*, 1985, p. 23 apud GRIFFITHS, 2008, p. 84). Para Oxford (1990, p. 8 apud GRIFFITHS, 2008, p. 84), as estratégias de aprendizagem de línguas são definidas como ações específicas tomadas pelo aprendiz

¹¹ No original: an extremely powerful learning tool.

¹² No original: any set of operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information.

para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais efetiva e mais transferível a novas situações¹³.

Fortkamp (2002, p. 164) faz um percurso teórico do termo *estratégia* na literatura sobre ensino de L2 e apresenta um consenso:

a ideia de que estratégia de aprendizagem se refere a uma *ação*, por parte do aprendiz, no sentido de escolher/selecionar maneiras de interferir em sua própria aprendizagem. Tal escolha se dá com base em uma *reflexão*, por parte do aluno, sobre o que está aprendendo, a tarefa que tem a sua frente e as possibilidades de escolha que tem.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) fazem uma discussão sobre a diferença entre habilidades de leitura e estratégias de leitura trazendo definições dos termos para diferentes autores. Tomitch (2002, p. 145) destaca que a classificação de um certo processo como uma habilidade ou uma estratégia não é absoluta, depende de como o processo é executado: automaticamente ou sob o controle do leitor. Aqui não queremos realizar esta discussão sobre os termos, apenas tomar a definição de estratégias dos autores: Estratégias de leitura são deliberadas, são tentativas dirigidas a objetivos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados do texto¹⁴. (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008, p. 368).

Percebe-se o uso dos termos *atitude*, *comportamento ativo*, *ações*. Isso porque as estratégias são entendidas como processos metacognitivos, isto é, cognição sobre a cognição, ou mais informalmente, pensamento sobre o pensamento (BAKER, 2009, não paginado). Existe uma discussão na literatura sobre quais estratégias são cognitivas e quais são metacognitivas, ou ainda, quando uma estratégia está sendo realizada de maneira consciente, com reflexão sobre os

¹³ No original: specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.

¹⁴ No original: Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text.

processos cognitivos, ou de forma automatizada. Nesta tese não iremos esmiuçar essas diferenças, pois os mecanismos de geração de dados não permitem afirmar sobre os processos cognitivos. Contudo, partimos do pressuposto de que as atitudes realizadas pelo leitor e as estratégias são deliberadas, até porque um dos objetivos desta tese é ensinar estratégias de leitura e verificar se isso interfere no desempenho. Como explica Poersch (1998, p. 10, grifos do autor):

Os processos *metacognitivos* dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito utilizado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas.

As estratégias são, portanto, as atitudes envolvidas no ato de ler. Dessa forma, estratégias de leitura são entendidas nesta pesquisa como um comportamento ativo e monitorado realizado pelo leitor, que se operacionaliza para facilitar a aprendizagem.

Na literatura encontramos discussões sobre as diferentes definições do termo *estratégia* e sua importância para a compreensão, bem como estudos elencando as estratégias de que bons e maus leitores fazem uso. Contudo, não encontramos **quais** estratégias devem ser ensinadas para que os leitores compreendam melhor os textos e **nem como** ensiná-las. Nesta tese, buscamos selecionar algumas estratégias que outros estudos demonstraram como importantes para a compreensão e seja por aumentarem a competência do leitor ou por serem utilizadas por bons leitores e sistematizá-las para o ensino na oficina.

Um dos aspectos importantes em relação às estratégias é a monitoria. O leitor proficiente monitora sua leitura e percebe as falhas de compreensão, buscando estratégias para saná-las. E essas estratégias são compreendidas como atividades metacognitivas, que envolvem a desautomatização da leitura, de maneira que haja concentração nos processos de produção de sentido. (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 71).

Boruchovitch (2001, p. 19), da área de psicologia educacional, trata a monitoria como um processo de auto-regulação, afirmando que um estudante auto-regulado é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. A autora também destaca que a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 20).

Entendemos, a partir de Brown (1980), Baker e Brown (1984), Solé (1998) e Souza e Garcia (2012), que ter uma atitude estratégica em relação a um texto envolve: ter em mente os objetivos da leitura, aportar ao texto os conhecimentos prévios, monitorar a atividade, ter as capacidades de prever, inferir, se autoquestionar e resumir. Outros aspectos como a natureza e a propriedade do texto, a situação, a condição de leitura e competência do leitor também têm efeito na atitude estratégica.

Souza, A. (2004) observou e classificou, com base em Brown (1980, p. 456) e Baker e Brown (1984, p. 28-43), as ações dos estudantes envolvidas no monitoramento cognitivo na leitura proficiente. A seguir a lista de atividades elencadas, ampliadas em Souza e Garcia (2012, p. 71):

- 1) definição dos objetivos;
- 2) alterações das estratégias devido a mudanças nos objetivos durante o curso da leitura;
- 3) identificação das ideias e dos segmentos mais relevantes, segundo os objetivos de leitura e segundo o texto;
- 4) distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais;
- 5) reconhecimento da estrutura e da organização do texto;
- 6) ativação e recuperação de conhecimentos prévios relevantes à interpretação e informações novas;
- 7) demonstração de sensibilidade a restrições contextuais;
- 8) avaliação da qualidade de própria produção de sentidos;
- 9) avaliação do texto quanto à continuidade, progressão, clareza, completude (em relação ao que se propõe apresentar) e consistência;

10) tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas;

11) recobramento da atenção quando se percebem distrações ou digressões, nos casos em que a leitura requer que o foco de atenção seja mantido.

Duke e Pearson (2002), tomando por base pesquisa sobre como leem os bons leitores, identificaram seis variedades de estratégias de leitura que as pesquisas realizadas têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão. No texto, os autores descrevem técnicas instrucionais para ajudar estudantes a adquirir estratégias e habilidades de compreensão. Entre elas estão um contexto de suporte, um modelo de instrução de compreensão, a escolha textual, a motivação dos estudantes, avaliação contínua e as estratégias. Segundo os autores, as seis estratégias a serem ensinadas são: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento.

Veremos, brevemente, o que concerne a cada uma delas:

1) predição: é um conjunto de estratégias, não uma só, pois envolve ativar o conhecimento prévio, fazer previsões e olhar panoramicamente. E isso deve ser feito ao longo de todo o texto sobre o tema, o conteúdo e a sua estrutura.

2) pensar em voz alta: é uma estratégia de ensino, que não costuma ocorrer com frequência quando os estudantes leem sozinhos. O estudante é compelido a falar em voz alta enquanto lê.

3) estrutura do texto: compreende atentar à estrutura da história e às informações, prestando atenção na organização textual que varia de um gênero para outro e no conteúdo. O artigo seminal sobre estrutura do texto, analisando macro e microestrutura é de Van Dijk e Kintsch (1983). Em um artigo mais recente, Kintsch (2004, p. 1291¹⁵) explica que

Macroestruturas são representações mentais de texto em um nível global. Elas podem simplesmente refletir a estrutura do texto a partir

¹⁵ No original: "Macrostructures are mental representations of text at a global level. They may simply mirror the structure of the text from which they were derived, or they may reflect, to varying degrees, the comprehender's own prior knowledge structure that has been imposed on the text in the creation of a situation model."

da qual elas foram derivadas, ou podem refletir, em graus verificáveis, a própria estrutura de conhecimento prévio do leitor que foi imposta sobre o texto na criação de um modelo de situação.

4) representação visual do texto: envolve fazer um diagrama do texto, um resumo gráfico ou um mapa, para visualizar as informações do texto.

5) resumo: pode ser detalhado, descartando material desnecessário e redundante, com uma lista de itens e selecionando tópicos; ou mais holística, escrevendo um parágrafo sobre o texto.

6) questionamento: fazer perguntas aos estudantes antes, durante ou depois da leitura é uma atividade bastante difundida e importante. Além de serem instigados a responder às questões é fundamental que os estudantes aprendam a fazer as próprias perguntas ao texto.

Dessas estratégias apontadas por Duke e Pearson (2002) não utilizaremos a 2^a ó pensar em voz alta ó porque acreditamos que a compreensão se dê na leitura silenciosa e a leitura em voz alta já é uma estratégia normalmente utilizada pelos estudantes quando têm dificuldade frente a um texto. Por isso não é ensinada neste estudo.

Kleiman (2002) também trata da predição, relacionando-a com os objetivos da leitura delineados pelo leitor ao pensar sobre o conteúdo do texto. Assim como Duke e Pearson (2002), Kleiman (2002, p. 51) afirma que as predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual).

Após a pré-leitura, durante a leitura o reconhecimento da palavra e a construção do sentido (DEHAENE, 2012; MORAIS, 1996; SOUZA; GARCIA, 2012; SCLIAR-CABRAL, 1991; SCLIAR-CABRAL, SOUZA, 2011) são primordiais no processo.

Sobre a estratégia de sublinhar, apesar de ser bastante utilizada durante a leitura, quase não foi encontrada literatura recente. Encontramos uma revisão de alguns estudos em Boruchovitch e Mecuri (1999), que definem esta estratégia como a que permite focalizar a atenção da pessoa no material que está lendo, bem como revisar as ideias essenciais, num momento posterior. Van Dijk (1979) trata da atribuição de relevância a aspectos do texto para a compreensão: um dos itens está na estrutura de superfície do texto e é a questão gráfica, dentre

eles a ação de sublinhar. Junto à estratégia de sublinhar, a de fazer anotações também ajuda o leitor a ãinteragir ativamente com o texto, a monitorar a compreensão e a criar um registro para revisão futura¹⁶.õ (SHIH, 1992, p. 304).

Na estratégia de fazer anotações está presente também a questão das paráfrases. Kleiman (2002, p. 83) resume o conceito como a capacidade de ãcontar o texto com as próprias palavras.õ Para isso, o leitor utiliza-se das pistas locais e globais do texto.

Na pós-leitura, a releitura é uma estratégia muito importante. No entanto, também não foi encontrado embasamento teórico recente sobre o tema. Leffa (1996) apresenta a releitura como um dos comportamentos ativos de leitores fluentes. E cita o estudo de Alvermann e Ratekin (1982, p. 238), no qual os estudantes relataram ser a estratégia mais eficaz a de reler; além disso, õ[...] foi a única estratégia das sete que rendeu uma diferença significativa¹⁷.õ

Leffa (1996, p. 64) também explica que

Uma estratégia de leitura pressupõe um objetivo na leitura e só é eficaz na medida em que atinge esse objetivo. Uma estratégia que é eficaz para um objetivo pode não ser eficaz para outro. Em termos absolutos, as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto.

Em Robb (1996) encontramos como a releitura pode ajudar o leitor. Alguns dos itens são: entender melhor as palavras difíceis, encontrar coisas não vistas antes, ajudar a memorizar, torná-lo um melhor leitor, encontrar palavras ou sentenças que tinham passado despercebidas. A pós-leitura também é o momento de realizar a avaliação da informação, que pode ocorrer durante a releitura ou pela reflexão do leitor.

Para uma sistematização das estratégias, elencamos a seguir as 16 atitudes abarcadas nesta pesquisa, a partir da base teórica apresentada

¹⁶ No original: ãto actively interact with text, to monitor comprehension, and to create a record for future review.õ

¹⁷ No original: õ[...] was the only strategy of the seven which yielded a significant difference.õ

neste capítulo e o questionário de estratégias que é apresentado no capítulo do método.

Durante a pré-leitura:

1. Definição dos objetivos da leitura (SOLÉ, 1998; BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

2. Predição (DUKE; PEARSON, 2002), ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante (SOLÉ, 1998; BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

3. Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura (DUKE; PEARSON, 2002; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; KINTSCH, 2004; BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

Durante a leitura:

4. Reconhecimento da palavra e construção do sentido (DEHAENE, 2012; MORAIS, 1996; SOUZA; GARCIA, 2012; SCLiar-CABRAL, 1991; SCLiar-CABRAL, SOUZA, 2011).

5. Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais (BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

6. Localizar informações relevantes (BORUCHOVITCH, MECURI, 1999; BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

7. Sublinhar (BORUCHOVITCH; MECURI, 1999; SHIH, 1992; VAN DIJK, 1979) e fazer anotações e/ou paráfrases (KLEIMAN, 2002; SHIH, 1992).

8. Inferência (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 1999; SOLÉ, 1998).

9. (Auto)questionamento (DUKE, PEARSON, 2002).

10. Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura (BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

11. Recobrimento da atenção (BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

12. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas (BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984).

Na pós-leitura

13. Releitura (ALVERMANN, RATEKIN, 1982; LEFFA, 1996; ROBB, 1996).

14. Avaliação da informação (BORUCHOVITCH, 2001; SOLÉ, 1998).

15. Representação visual do texto (DUKE; PEARSON, 2002).

16. Resumo (DUKE; PEARSON, 2002).

Acreditamos que é preciso explicar aos estudantes essas estratégias e que essas ações devem ser ensinadas e, se forem sistematizadas, o ensino de leitura pode ser viabilizado. Nesse sentido, Solé (1998) define as estratégias como conteúdo da educação. Souza, A. (2004), na discussão das implicações pedagógicas de sua tese, sugere o desenvolvimento de ações didáticas de oficina para a elaboração e aplicação de trabalho explícito e sistemático com a leitura. Esse é o tema do tópico a seguir.

2.3 O processo de ensino de leitura

Como afirmado anteriormente, a leitura é uma atividade não natural no ser humano, necessitando de instrução explícita e sistemática (MORAIS; KOLINSY; GRIM-CABRAL, 2004; TOMITCH, 2008). No entanto, como ressalta Terzi (1992), não basta saber decodificar para entender o texto, como normalmente ensina a escola. Por isso, a instrução deve proporcionar interação com o material a ser lido, construção de sentidos e autonomia do leitor. Apesar disso, concordamos com a ressalva de Solé (1998, p. 18) ao afirmar que conceber a leitura como decorrente de processo de ensino não significa apostar em um método único, fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno.

Isso significa que a metodologia para a aprendizagem de leitura varia conforme o indivíduo, seus conhecimentos prévios, seus objetivos e suas condições. A busca é pelo *in medio virtus*, isto é, a virtude no meio: nem na espontaneidade, nem na instrução rígida e fechada. Considerando isso, no momento de elencar as estratégias trabalhadas na oficina ó como apresentado na seção anterior ó pensamos em algumas principais, que foram reorganizadas ao longo dos encontros conforme era percebida a interação com o grupo. No capítulo do método, na sequência, está a listagem das estratégias trabalhadas.

Entendemos o processo de ensino da maneira como concebe Freire (1996, p. 22, grifos do autor): ò[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.ö A oficina foi pensada de forma a permitir aos participantes o desenvolvimento de estratégias de leitura. Como coloca Kleiman (2002, p. 51):

[...] o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as

condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis.

No caso desta tese, não partimos do pressuposto de que os leitores são proficientes, mas buscamos criar as condições para que os participantes da oficina possam fazer uso de diferentes estratégias de leitura.

Para o ensino da leitura é necessária uma abordagem estratégica do texto e realizar a leitura com o propósito de produzir sentidos. Souza e Garcia (2012, p. 75) destacam que antes da seleção das estratégias é preciso considerar:

- 1) o objetivo da atividade de leitura específica (os objetivos podem não ser os mesmos, quando os tempos são diferentes);
- 2) a natureza e a propriedade do texto (refiro-me ao fato de que textos que não sejam pessoais não devem ser marcados ou rabiscados);
- 3) a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor);
- 4) os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico;
- 5) a competência em leitura (quanto e como se lê são fatores essenciais ao enfrentamento textual satisfatório).

Silva e Witter (2008, p. 402) afirmam que é necessário promover estratégias específicas e treino regular para que mude a competência em compreensão de texto. No entanto, como alerta Solé (1998), as estratégias têm por atributo não serem prescritivas, nem tão detalhadas a ponto de delimitarem o caminho a ser seguido, apenas o indicam. É exatamente esta a sua potencialidade, já que podem ocorrer de forma independente de um contexto particular, sendo generalizáveis.

Por isso, concordamos com Solé (1998, p. 18) que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida. Por isso, nesta pesquisa, organizamos a oficina, de modo a intervir no processo de ensino de leitura deste grupo de estudantes com práticas instrucionais de estratégias de leitura.

Outro tópico que a autora destaca é o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem da leitura e de estratégias

adequadas para compreender os textos. Embora o leitor seja um sujeito ativo, ele precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (SOLÉ, 1998, p. 18).

A partir de uma perspectiva assentada na psicologia e na educação, afirma a autora que

[...] para poder mediar o conhecimento psicológico e a prática do ensino, precisamos de algo mais: temos de dotar de conteúdo o próprio processo de mediação, temos de assentá-lo em bases conceituais sólidas; em suma, devemos repensar em boa medida, a partir de uma perspectiva que abranja mais do que as prescrições unidirecionais ou do que a simples mistura, tanto a ciência da psicologia como a arte do ensino (SOLÉ, 1998, prefácio)

Dessa forma, essa intervenção deve permitir que o estudante construa seus conhecimentos e aprimore suas competências com o próprio trabalho, que deve ganhar cada vez mais independência em relação à ação docente (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p. 8). E como afirma Solé (1998, p. 19, grifos da autora), a leitura deve ser ensinada não só por um curso ou um professor, pois é uma questão de escola, de *projeto curricular* e de todas as matérias (existe alguma em que não seja necessário ler?).

Portanto, o processo de ensino de leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade (SOLÉ, 1998, p. 18). Além de ser uma questão institucional, devemos pensar sobre o que parece acontecer nas escolas, já que os resultados das avaliações em leitura estão longe de serem satisfatórios. Solé (1998, p. 18) afirma que

[...] existe um hiato considerável entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela, inclusive na própria escola: ler para aprender.

Parece haver nas salas de aulas falta de espaço para a leitura propriamente dita e, sobretudo, para a motivação e a pré-leitura. A motivação consiste em despertar o interesse do estudante para o texto que irá ler, mostrando quais os objetivos da leitura (SOLÉ,

1998; SOUZA; GARCIA, 2012). A pré-leitura é a identificação, junto com os estudantes, das pistas que o texto oferece para ativar os esquemas cognitivos adequados com vistas à construção dos sentidos das palavras. Essas pistas são, por exemplo, o título e subtítulo do texto, os índices, as seções, o resumo, entre outras. Assim, não há preparação para a atividade de ler. E, muitas vezes, a leitura propriamente dita ó individual ó parece não ocorrer.

Uma outra prática recorrente em sala de aula ó que também pode dificultar o processo de aprendizagem do estudante, se mal utilizada ó é a leitura em voz alta, também chamada de leitura expressiva. Ela tem seu papel em sala de aula, buscando treinar a expressão oral, melhorar a dicção e a desenvoltura, mas perde seu sentido se for feita sem a leitura silenciosa. Como afirma Kleiman (2002, p. 36), õabordagens de leitura que insistem na leitura em voz alta sem permitir a leitura silenciosa prévia [...] podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito. Terzi (1992) destaca que os participantes de sua pesquisa tiveram dificuldade em passar da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, pois esta não era proposta na escola.

A leitura silenciosa deve, sim, ser realizada no processo de ensino. Pearson e Goodin (2014, p. 21) colocam que se deve buscar um equilíbrio na õ[...] implementação de práticas de leitura oral e de leitura silenciosa na sala de aula¹⁸. Os autores também chamam a atenção para a influência da tecnologia na forma como as pessoas leem e as consequências pedagógicas. Dessa forma,

Uma perspectiva histórica sobre a leitura silenciosa nos permite ver os fluxos de linguagem, texto, tecnologia e prática que forma o que temos feito e o que provavelmente faremos no futuro. Talvez o resultado será um aumento da ênfase pedagógica em práticas que ajudam os estudantes a desenvolver cada vez mais a competência para ler e pensar por e para si¹⁹. (PEARSON, GOODIN, 2014, p. 21)

¹⁸ No original: õ[...] implementing oral reading and silent reading practices in the classroom.õ

¹⁹ No original: õA historical perspective on silent reading allows us to see the streams of language, text, technology, and practice that shape what we have

Os autores Wright, Sherman e Jones (2014, p. 63) salientam que há implicações na instrução de leitura silenciosa: o mais tempo de aula deve ser alocado para instrução e prática de leitura silenciosa²⁰. Na oficina, a ser explicitada no próximo capítulo, foi dado tempo para leitura silenciosa, definida por Galvão (2014, não paginado) como aquela que se faz visualmente, sem o uso da voz. A autora relata que a leitura silenciosa começou a chegar às instituições de ensino a partir do século XII, com maior difusão no século XIX por causa da expansão da imprensa e dos sistemas públicos de ensino. No entanto, por causa da falta de controle dos sentidos veiculados, a leitura silenciosa foi vista como perigosa. Pelos mesmos motivos, a escola levou muito tempo para colocá-la em prática, o que somente ocorreu a partir do movimento da Escola Nova, na segunda metade do século XX. A autora enfatiza que

[...] a prática da *leitura silenciosa* no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo mais autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. (GALVÃO, 2014, não paginado, grifos da autora)

É interessante salientar que o processo de ensino de leitura através da instrução de estratégias pode auxiliar o estudante a ter ciência das suas próprias ações. Muitas vezes o leitor já se utiliza de estratégias no momento da leitura, como ocorreu no estudo sobre a percepção do uso de estratégias de leitura por estudantes

done and are likely to do in the future. Perhaps the result will be an increasing pedagogical emphasis on practices that help students develop ever-greater competency to read and think by and for themselves.

²⁰ No original: o more class time should be allotted to silent reading instruction and practice.

universitários realizado por Andrade, Gil e Tomitch (2012, p. 15):
 O aspecto interessante deste estudo foi perceber que os participantes realmente usam estratégias de leitura, mas podem não estar cientes disso.

Concordamos com Boruchovitch (2001, p. 20-21), sobre o ensino de estratégias de leitura, ao afirmar que

Estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. É possível ensinar a todos os alunos a expandir notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias. [...] Os alunos precisam adquirir um metachecimento compreendendo como e quando usá-las.

Assim, para que o ensino de leitura se realize de forma adequada é necessária capacitação docente (SOUZA; GARCIA, 2012). Mas o que se observa nas salas de aula em relação ao ensino de leitura parece [...] ocorrer aos solavancos, com base em ensaio e erro (com muito erro) (SOUZA, A., 2013, p. 246). Silva (1992, p. 33) também concorda com esse errôneo método ensaístico, afirmando que [...] o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos. De acordo com o autor, isso ocorre pela formação deficiente do professor, pela falta de uma disciplina específica sobre ensino de leitura.

Por isso é necessário o estabelecimento de uma proposta pedagógica, com embasamento teórico, que guie a prática do ensino de leitura. E essa prática deve ser diferente do que observamos nas salas de aula, com atividades de leitura em voz alta, de leitura de fragmentos, interrupções, atividades descontextualizadas e eventualmente, a compreensão da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 34)

Acreditamos em uma concepção de ensino de leitura que acredita no papel da escola, principalmente na figura do professor como mediador desse processo, como profissional que deve [...] garantir a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. (BRITTO, 1997, 176). E essa mediação é realizada pelo professor com instrução, já que defendemos que ler é um comportamento aprendido e,

por isso, todos os seus processos, procedimentos e estratégias devem ser ensinados. Como afirma McGuinness (1999), a aprendizagem especializada requer prática. E, como categoricamente afirmam Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 371), ðinfelizmente, professores raramente são treinados para avaliar a leitura de crianças de forma estratégica²¹.ö.

Pistas sobre como ensinar leitura aparecem em Kleiman (2002, p. 49, grifos da autora), que entende o ensino de leitura como ðo ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra.ö. A autora ressalta que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifos da autora)

Kleiman (2002) ainda afirma que o ensino de estratégias de leitura consiste no desenvolvimento, junto ao estudante, dessas habilidades. É o que tentamos realizar nesta tese.

2.4 A avaliação em leitura e a situação no Brasil

Aqui vamos tratar de dois sistemas de avaliação que mensuram os níveis de leitura no Brasil periodicamente: o Indicador de Alfabetismo

²¹ No original: ðUnfortunately, teachers are rarely trained to assess children's reading in a strategic mode.ö

Funcional (INAF) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O INAF (2012) foi criado no ano de 2001, em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não-Governamental (ONG) Ação Educativa. O Indicador é aplicado a cada dois anos para avaliar os níveis de leitura, escrita e matemática, com duas mil pessoas com idades entre 15 e 64 anos. Infelizmente, o INAF não disponibiliza as bases metodológicas nem os testes (como faz o PISA), apenas mostra os resultados.

Na tabela 1 a seguir é possível observar a evolução dos níveis de alfabetismo no Brasil ao longo da última década, entre 2001 e 2011.

Tabela 1 ó Evolução do Indicador de alfabetismo

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	
BASES	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: INAF (2011, p. 6)

Os resultados do INAF de 2011, apresentados na tabela acima, mostram que 27% dos jovens com mais de 15 anos que concluíram o ensino fundamental II (6º a 9º ano) são apenas alfabetizados no nível rudimentar, isto é, uma porção considerável dos estudantes que cursaram o ensino fundamental II é somente capaz de localizar informação explícita em textos curtos e familiares. A maioria (47%) enquadra-se no nível alfabetizado funcionalmente apenas no nível básico, isso significa que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações a partir de pequenas inferências e demonstram limitações em relacionar um número maior de elementos. Somente 26% dos jovens com mais de 15 anos que cursaram o ensino fundamental II atingem o nível pleno de alfabetização (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 7).

Os dados também revelam que houve uma redução considerável na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 12% para 6% entre 2001 e 2011 entre 15 e 64 anos. Junto a isso houve uma queda de

seis pontos percentuais no nível rudimentar, entre 2001 e 2011, passando de 27% para 21%. Isso amplia consideravelmente a proporção de brasileiros classificados como funcionalmente alfabetizados, passando de 61% em 2001 para 73% em 2011. O nível básico de alfabetizados funcionalmente continua apresentando um contínuo crescimento, passando de 34% em 2001-2002 para 47% em 2011. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, oscilando dentro da margem de erro da pesquisa e mantendo-se em, aproximadamente, um quarto do total de brasileiros. Ou seja, somente 26% da população atinge o nível de alfabetismo pleno.

Esses dados indicam que há muito a ser feito no 6º ano, pois a partir da resolução que aumenta a duração do ensino fundamental para nove²² anos, o ensino fundamental foi reorganizado em três ciclos, sendo que o primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano) é dedicado às práticas de alfabetização e letramento, conforme o documento que contém o passo a passo do processo de implantação dos nove anos (BRASIL, 2009). Portanto, após dois ciclos de escolarização se espera que a grande maioria dos estudantes chegue ao 6º ano alfabetizados (correspondente aos níveis básico e pleno).

Há quase trinta anos, Grimm-Cabral (1988, p. 79) já alertava que o nosso ensino básico está inteiramente preocupado com a transmissão de conteúdo e não com o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Infelizmente, passadas mais de duas décadas, essa situação segue. Em nota de rodapé, a autora cita que, pelos dados do IBGE, em 1985 o índice de analfabetos já era de 26,1%, correspondendo a trinta milhões de pessoas, segundo a população da época.

Isso significa que é perceptível o baixo desempenho em leitura por parte de estudantes que frequentaram a escola por no mínimo 11 anos há quase três décadas. Ou seja, não é um problema recente, mas parece ter atraído a atenção da mídia e do grande público somente na última década, após as divulgações de avaliações nacionais e internacionais.

A avaliação internacional PISA é organizada pelos países-membros da OCDE²³ (20002, 2010, 2012). É realizado desde 1997 para

²² Desde 2006 o Ensino Fundamental é composto de nove anos. (LEI n. 11274, de 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 5 mar. 2013.)

²³ *Organisation for Economic Co-operation and Development*

avaliar leitura, matemática, ciências e resolução de problemas, com jovens de 15 anos. A leitura foi foco nas avaliações dos anos 2000 e 2009. Em 2012 houve uma nova testagem do PISA, com foco em matemática, mas avaliando também leitura e ciências. No Brasil, os dados do PISA são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). São disponibilizados relatórios quantitativos e qualitativos, mostrando o desempenho nos testes, as características enquanto leitor dos participantes e alguns itens liberados dos testes, contendo as classificações e gabaritos (INEP, 2000, 2009, 2012, 2013).

De acordo com os testes referentes ao PISA de 2009, a avaliação em leitura

[...] inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, para o conhecimento sobre o mundo. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. (INEP, 2012, p. 21)

Em 2000 o teste foi realizado no Brasil com cerca de cinco mil jovens de 15 anos e o resultado em leitura foi uma média de 396 pontos (equivalente ao nível 1a), bem abaixo dos 493 pontos (equivalente ao nível 3) estabelecidos como média pela OCDE. Demonstrando algum avanço, os dados do PISA de 2009 (OECD, 2010, 2012; INEP, 2012), realizado com mais de vinte mil jovens brasileiros de 15 anos, mostram um resultado levemente melhor ó mas ainda insuficiente ó de uma nota média de leitura em 412 pontos, sendo enquadrado em um nível acima em relação ao de 2000, no nível 2, mas ainda bastante distante da média estabelecida. A situação fica ainda pior quando detalhada: 51% dos estudantes brasileiros com mais de 15 anos enquadram-se no nível 2 ou superiores, enquanto outros 49% ficam nos níveis 1 ou abaixo. Esses níveis significam a complexidade requerida nas habilidades de localização de informação, interpretação de texto e reflexão e avaliação. Em 2012 o foco foi em matemática, mas houve também a avaliação em leitura. Os dados (INEP, 2013) mostram que a média segue no nível 2, com 410 pontos. Ainda há um contingente assustador que não pontua no nível 2 (49,2%), significando que apenas localizam uma ou mais informações explícitas, identificam a ideia principal do texto, estabelecem conexões simples entre informações do texto e a vida

cotidiana, isto é, não são capazes de fazer comparações, análises, reflexões e inferências. Essa situação é inaceitável, pois o jovem com mais de 15 anos ó tendo cursado pelo menos os primeiros anos da escola ó deveria estar alfabetizado, enquadrando-se no nível 2 ou superiores.

Ou seja, em 2000, a média de estudantes ficou no nível 1a, o que equivale a localizar informações explícitas, identificar o tema central em um texto familiar e realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano (INEP, 2009). No ano de 2012 os resultados mostraram leve melhora, com o alcance de uma pontuação média que permite o enquadramento no início do nível 2. Neste nível ó considerado baixo pela própria OECD ó a resolução das questões requer pequenas inferências, compreender relações, construir sentidos e estabelecer comparações. O Brasil, em 2012, teve 0,1% dos estudantes localizados no nível 6, 1,2% no nível 5, 6,1% no nível 4, um expressivo 15,9% no nível 3, 27,1% no nível 2, 28,6% no nível 1a e infelizmente 16% no nível 1b. Dessa forma, metade dos estudantes alcançou o nível 2 ou superior e a outra metade situa-se nos níveis 1 ou abaixo, sendo que a OCDE aponta como aceitável o nível 2 para os estudantes com 15 anos de idade, õabaixo disso considera-se que os estudantes apresentam baixo desempenho.õ (INEP, 2012, p. 32).

Isso é um problema grave, pois a grande maioria de jovens e adultos da população brasileira (entre 15 e 64 anos de idade) não domina totalmente as habilidades de leitura, restringindo o acesso aos espaços sociais, reduzindo as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, bem como o exercício da cidadania (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011). Finger-Kratochvil (2010, p. 301) defende a ampliação da compreensão desses resultados, já que õa sociedade passou por uma conscientização de seu analfabetismo funcional, em razão dos resultados no PISA e no Inaf.õ

Por considerarem vários elementos, diversas competências e abrangerem um número significativo de pessoas e países, essas avaliações em leitura revelam dados confiáveis. Os resultados podem interferir inclusive nas políticas públicas, como é o caso do Brasil, onde se fez um estudo comparativo do desempenho dos estudantes brasileiros ao longo da década para verificar se houve melhora, após os investimentos em educação. Essas avaliações também influenciam as pesquisas sobre educação, tornando-se referência na área, além de servirem como parâmetro sobre o que considerar como habilidades e competências de um leitor.

Apresentamos aqui alguns dos estudos que ajudam a compor um panorama da situação da proficiência na compreensão em leitura entre estudantes do ensino fundamental no Brasil. E os resultados não são animadores.

Defendida na área da educação, a tese desenvolvida por Souza, L. (2010) fez um levantamento sobre a qualidade da compreensão leitora nas aulas de ciências com estudantes de 4º ano do ensino fundamental. Observou-se a capacidade das crianças em conseguir identificar os conceitos principais dos textos de divulgação científica no campo das ciências, dentro de uma proposta de sequência didática. Para compor a base teórica de seu trabalho, Souza, L. (2010) utilizou autores da educação (SOLÉ, 1998), da linguística aplicada (KLEIMAN, 2002) e da psicologia cognitiva (BORUCHOVITCH, 2001); que também fazem parte do escopo desta tese. A metodologia consistiu em a professora do grupo instruir os estudantes a grifarem as ideias principais do texto e essa estratégia de leitura indicou bons resultados na compreensão. Também a discussão sobre o texto realizada a cada leitura apontou que os estudantes identificaram as ideias principais, relacionaram os conceitos do texto com outras trabalhadas em aula, aplicaram esses conteúdos em discussões posteriores e/ou relacionaram as ações realizadas na(s) aula(s). Esses indícios de compreensão elencados por Souza, L. (2010) correspondem às habilidades de recuperar informações, interpretar, inferir, refletir e avaliar que são verificadas no teste de compreensão aplicado nesta pesquisa, o qual descreveremos no capítulo 3, referente ao método, na seção 3.2.3.

Também na educação, com influência da fonoaudiologia, um estudo de Cunha e Capellini (2009) verificou o desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental através de provas de habilidades metafonológicas e de leitura de palavras e pseudopalavras. Olhando para os resultados do grupo dos estudantes da 4ª série ó por ser mais próximo do público-alvo desta tese ó notam-se que os estudantes apresentaram dificuldade nas provas de manipulação fonêmica e houve diminuição do tempo de leitura de palavras reais e de pseudopalavras, o que confirma o indicado na literatura sobre o tema de que o desempenho aumenta com a escolarização. As autoras concluíram que òhouve relação entre as habilidades metafonológicas e a leituraõ (CUNHA; CAPELLINI, 2009, p. 66).

Na mesma linha de pesquisa na qual se desenvolve esta tese ó a psicolinguística ó a dissertação de Schardosim (2010) analisou o desempenho no teste de compreensão em leitura realizado com

estudantes do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Florianópolis/SC. O teste aplicado nessa dissertação foi elaborado com base no mecanismo²⁴ de avaliação do PISA (INEP, 2000, 2009, 2013a, 2013b; OECD 2002, 2010, 2012, 2013a, 2013b), adaptado para o público-alvo, com seis textos de diferentes gêneros textuais e cinco questões de múltipla escolha para cada texto com o propósito de verificar as habilidades de recuperar informações, interpretar, inferir, refletir e avaliar. Verificou-se que o sucesso destes estudantes na competência em leitura foi de apenas 36%.

Dentro de uma das vertentes da linguística aplicada, destacamos o trabalho de Kleiman (1995, 2002) e Terzi (1992, 1997). Essas autoras partem de uma perspectiva social da leitura ó o letramento crítico ó, mas também consideram o componente individual (TERZI, 2003), escopo desta tese. Kleiman (1995) é autora de diversos textos e orientou dissertações e teses sobre a temática do letramento, inclusive Terzi (1992). Compartilhamos o ponto de vista dessas autoras de que a aprendizagem de leitura deve ser embasada em uma concepção teórica que abarque os complexos aspectos cognitivos envolvidos nos processos de compreensão. A pesquisa de doutoramento de Terzi (1992) foi um estudo longitudinal de tipo etnográfico com três crianças de segundo ano do ensino fundamental enfocando aspectos instrucionais do processo de leitura. A metodologia consistiu em encontros semanais de leitura, fora do ambiente escolar, ao longo de nove meses, destacando a importância do mediador na interação entre leitor e texto. A base teórica é o modelo estratégico de Van Dijk e Kintsch (1983) e os princípios interacionistas de Vigotski²⁵ (2009). A pesquisadora concluiu que os participantes da pesquisa desenvolveram autonomia em relação ao seu processo de compreensão, aprendendo a interagir com o texto e a construir sentidos.

Um dos aportes da psicologia cognitiva ó bastante numerosa em contribuições para a área de compreensão leitora ó é o trabalho de

²⁴ Nesta tese utilizaremos o termo “mecanismo” para as ferramentas e instrumentos de avaliação para não conflitar com o termo “instrução” utilizado aqui como sinônimo de processo de ensino. O termo “mecanismo” é o empregado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no programa Pró-Letramento (SECRETARIA..., 2008).

²⁵ Adotamos a grafia utilizada na tradução de Paulo Bezerra.

Kopke Filho (2001, 2002). O autor fez um levantamento das estratégias de leitura utilizadas por 24 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio em São Paulo através do mecanismo de geração de dados -Questionário de uso de estratégias no processo da leitura, que é pormenorizado no capítulo do método. Por ora, em linhas gerais, o questionário apresenta vinte questões relativas aos comportamentos do leitor diante de um texto, revelando as estratégias de leitura que eles acreditam realizar. Além desse questionário ó de interesse para nosso estudo ó houve a aplicação de outro questionário informativo, para verificar o conhecimento metacognitivo desses professores em relação ao uso das estratégias e também um teste Cloze para verificar o nível de compreensão em leitura deles. Os mecanismos revelaram que esses professores fazem uso limitado e inconsciente de estratégias de leitura, não tendo o conhecimento necessário para ensiná-las nas aulas. Esse questionário foi adaptado e aplicado com os estudantes de 6º ano para perceber as estratégias conhecidas por eles e quais eles julgam utilizar no momento da leitura.

Percebe-se, portanto, que a situação da leitura no Brasil está longe de ser satisfatória. As pesquisas mostram baixos resultados e as avaliações demonstram números alarmantes, em todos os níveis de ensino. Por isso esta tese busca verificar se o ensino de estratégias de leitura contribui para a melhoria da compreensão leitora.

Explanada brevemente a base teórica que sustenta esta investigação, no capítulo seguinte é detalhado o método, de forma a mostrar os caminhos traçados para esta pesquisa.

3 MÉTODO

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A ôodiscênciaô ó docência-discência ó e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico²⁶. (FREIRE, 1996, p. 28)

Como indicado na introdução e esboçado na revisão de literatura (capítulos 1 e 2 desta tese, respectivamente), a delimitação desta pesquisa abarca a realização de um diagnóstico da compreensão em leitura e a análise das estratégias declaradas pelos participantes ao ler um texto com a postura de buscar informações (GERALDI, 2012), bem como a realização de uma oficina de leitura com 10 encontros. O objetivo principal é investigar se o ensino de estratégias de leitura causa modificações no desempenho da compreensão leitora e no uso de estratégias em um grupo de estudantes de 6º ano do ensino fundamental.

De forma a mostrar os caminhos para a condução desta pesquisa, neste capítulo explicitamos a sua natureza, os participantes, os materiais, os mecanismos²⁷ de geração de dados desenvolvidos, os procedimentos e critérios para a discussão dos resultados, bem como o planejamento da oficina. A pesquisa é estruturada em três etapas: diagnóstico, oficina e pós-teste.

²⁶ INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (2009): teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, freq. apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas, em uma perspectiva realista; gnoseologia, teoria do conhecimento.

²⁷ Conforme anunciado na introdução desta tese, aqui utilizamos o termo -mecanismoø (BRASIL, 2014; SECRETARIA..., 2008) para as ferramentas e instrumentos de avaliação para não conflitar com o termo -instruçãoø utilizado aqui como sinônimo de processo de ensino.

3.1 Natureza da pesquisa

A investigação aqui delineada é desenvolvida na grande área de Linguística, na linha de pesquisa Psicolinguística. Para construir o método desta pesquisa foram consultados diferentes pontos de vista sobre pesquisa com seres humanos, dentro dos pressupostos da psicolinguística e considerando o tempo e o objeto de estudo: a compreensão leitora.

Partimos do pressuposto base de que a pesquisa é um procedimento sistemático realizado para buscar resposta a um problema cuja solução não foi suficientemente encontrada (GIL, 2002). No entanto, a razão desta pesquisa não é somente de ordem intelectual, mas também de ordem prática, enquadrando-se nas chamadas pesquisas aplicadas, com a devida ressalva de que não são meras aplicações de teorias, mas sim pesquisa e produção teórica para contribuir com a resolução de desafios do processo de ensino, aproximando-se da conceituação moderna de Linguística Aplicada e não da concepção habitual, õque não dicotomize teoria e prática, mas que as tome dialeticamente, como mutuamente influenciáveisõ (CERUTTI-RIZZATTI; KOERICH; KUERTEN-DELLAGNELO, 2008, p. 65).

Como observa Gil (2002, p. 18), õuma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicosõ, isto é, não é somente uma aplicação e sim uma junção entre teoria e prática para buscar amenizar a situação posta de dificuldades em compreensão leitora por estudantes de ensino fundamental. Encontramos na categorização ÷psicolinguística aplicadaø o respaldo para o método de pesquisa que aqui se delinea, pois, como define Witter (1973, p. 7 grifos da autora):

[...] o método científico tem-se mostrado útil à solução de problemas, no esclarecimento de fenômenos do mundo natural, e para se atingir alvos bem definidos. Desta forma, a ciência pode contribuir significativamente para a melhoria da vida humana. [...] A psicolinguística aplicada pode ser considerada dentro deste quadro referencial analisando-se *como* e o *que* ela tem a oferecer à sociedade, bem como qual seria o papel de divulgação mais ampla e adequada de seus resultados, na

eventual mudança de opinião mantida por muitos quanto à validade e utilidade da ciência.

Mesmo sendo uma discussão realizada há 40 anos, cremos que se mantém atual, pois, na década de 1980, Scliar-Cabral (1985) retoma o termo, destacando que à psicolinguística aplicada cabe atuar nos elementos intra-escolares relacionados ao ensino de língua materna, como o processo de ensino da leitura e da escrita. E, mais recentemente, nos anos 2000, Cerutti-Rizzatti et al (2008) realizam pesquisa sobre os usos da escrita situando-se no ramo da psicolinguística aplicada.

Assim, nos situando no campo da psicolinguística aplicada, elaboramos um *design* de pesquisa a partir dos pressupostos do método experimental.

A pesquisa experimental é o método clássico da psicolinguística e consiste em levantar os problemas relativos à linguagem, elaborar hipóteses, definir *designs*, estabelecer e controlar as variáveis, elaborar mecanismos para os fins da pesquisa, selecionar os participantes, realizar pré-teste, intervenção e pós-teste, separar um grupo controle e um grupo experimental, avaliar os dados e fazer tratamento estatístico (WITTER, 1996; SCLiar-CABRAL, 2001).

O objeto da Psicolinguística é, de acordo com Scliar-Cabral (2001, p. 9-10),

[...] descrever e explicar o processamento da linguagem verbal e sua aquisição/aprendizagem tanto do ponto de vista ontogenético quanto filogenético, obviamente, os sujeitos de que se ocupa são pessoas que realizam processamentos internos.

Para poder descrever e explicar o objeto de estudo da psicolinguística é necessário um experimento. Balieiro Jr. (2008, p. 183) acrescenta que o método experimental em psicolinguística consiste em

[...] elaborar hipóteses que sugerem relações causais entre variáveis [...] e elaborar experimentos, ou um conjunto de procedimentos que permitam verificar a existência ou não das relações.

Contudo, há limitações na pesquisa experimental porque não é plausível controlar muitas variáveis, sendo que a principal crítica a este método é concernente ao caráter artificial criado por algumas situações, na tentativa de isolar variáveis. Para amenizar a dificuldade do controle das variáveis estranhas, Scliar-Cabral (2001, p. 11) recomenda “[...] operar com situações de pré-teste e de pós-teste, que possibilitam mensurar o efeito da variável independente sobre os resultados de um mesmo grupo.” Isso é realizado neste estudo, ou seja, houve mecanismos de pesquisa para gerar dados antes e depois da oficina.

Outro cuidado para minimizar a artificialidade que pode ser gerada pelo *design* experimental é a validade ecológica da investigação. Bronfenbrenner (1979, p. 24) esclarece que a validade ecológica refere-se ao ambiente onde é realizada a pesquisa com os participantes, ou seja, à extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos em uma investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador²⁸. Isto é, o pesquisador deve criar um ambiente para a pesquisa com características semelhantes ao entorno dos participantes. No caso deste estudo, o ambiente tem as propriedades, já que ocorreu na própria escola.

Esse pesquisador e psicólogo russo analisa o desenvolvimento humano em quatro níveis: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo e em sistemas ecológicos: macrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema. Desses quatro sistemas, aqui nesta investigação o enfoque é no microsistema no qual o participante da pesquisa estabelece relações: a escola. Alves (1997, p. 1), em resenha sobre a obra de Urie Bronfenbrenner, destaca que não há impedimento de a investigação se interessar por aspectos de um único microsistema, já que o estudo

[...] terá características ecológicas na medida em que a realização da pesquisa e a discussão dos resultados não ignorem aspectos relativos aos demais sistemas e suas possíveis influências dentro do processo estudado.

²⁸ No original: “the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator.”

Os outros sistemas ecológicos analisados por Bronfenbrenner (1979; 1996) são contemplados na discussão dos resultados desta investigação através das respostas dadas pelos participantes no perfil leitor. Assim, para que esta pesquisa tenha validade ecológica, o recorte de participante é estudante de ensino fundamental, no seu contexto real, ou, conforme Bronfenbrenner (1979; 1996), em seu sistema ecológico.

Além do sistema, a validade ecológica tem relação com os mecanismos de geração de dados da pesquisa. Como afirma Pasquali (2007, p. 106): "Validade diz respeito ao instrumento e não ao uso que se faz dos seus escores." Por isso, os materiais para o teste de compreensão foram selecionados a partir de gêneros textuais previstos na legislação educacional e que circulam na escola. Para não cansar os participantes em demasia o que seria incluir um erro sistemático e correr o risco de enviesar os dados da pesquisa foram selecionados três textos, tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste.

Dessa forma, tomando esses cuidados metodológicos, esperamos que esta pesquisa não tenha gerado dados artificiais. Contudo, salientamos que a validade ecológica é um objetivo a ser buscado, vislumbrado, mas nunca atingido. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24). Ou seja, foi dada atenção especial para minimizar a artificialidade da pesquisa, mas por tratar-se de um experimento, as situações não ocorrem de forma natural.

Há também a questão ética no trato com o participante, bem como a dificuldade em mensurar a eficácia de um método de ensino, pois não se pode saber, *a priori*, a superioridade ou não do método a ser testado, mas sem fazê-lo, o conhecimento não avança. (SCLIAR-CABRAL, 2001, p. 12). Além disso, ao realizar um experimento com grupo controle e grupo experimental, um dos grupos ver-se-á privado dos benefícios, naquela ocasião, do método que der melhores resultados. (SCLIAR-CABRAL, 2001, p. 12).

Por isso, o método desta tese é composto dos pressupostos da pesquisa experimental em psicolinguística aplicada. Assim, é de natureza descritiva e aplicada, com análises quantitativas e qualitativas, pois há vantagens em ambas e elas podem ser complementares (CHI, 1997).

Buscamos realizar um experimento que:

- observe, descreva e explique o processamento da compreensão leitora (SCLIAR-CABRAL, 2001) a partir da psicolinguística aplicada (WITTER, 1973);

- faça uso do rigor científico ao testar as relações entre as hipóteses (BALIERO JR., 2008) e ao definir o *design* da pesquisa;
- avalie os dados quantitativamente e qualitativamente, descrevendo e avaliando os procedimentos e seus efeitos (DAMIANI et al, 2013).

É, portanto, uma pesquisa experimental sobre ensino de estratégias de leitura para remediar a situação, apontada por outros estudos (CUNHA; CAPELLINI, 2009; SCHARDOSIM, 2010; SOUZA, L., 2010), bem como indicadores nacionais e internacionais (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011; INEP, 2013; OECD, 2013) de baixos índices de desempenho em compreensão leitora por parte de estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

Situa-se no campo teórico-metodológico da psicolinguística aplicada na tentativa de entender, analisar e interferir no modo como um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental emprega seus conhecimentos para a compreensão leitora em língua portuguesa como língua materna. Esse modo como é chamado aqui de estratégias de leitura.

Após os esclarecimentos teórico-metodológicos, no quadro a seguir apresenta-se a organização da pesquisa:

Quadro 1 ó Descrição do *design* da pesquisa

	1ª etapa: Diagnóstico	2ª etapa: Intervenção	3ª etapa: Pós-teste
A C Ç O E S	Assinatura dos termos	Oficina com 10 encontros	Questionário de estratégias
	Questionário de perfil leitor		Teste de compreensão
	Questionário de estratégias		
	Teste de compreensão		
	<i>GC e GE</i>	<i>GE</i>	<i>GC e GE</i>

Como é possível visualizar no quadro acima, este estudo realizou um experimento com dois grupos e foi pensado em três etapas: o diagnóstico, a oficina e o pós-teste. A amostragem é não probabilística

por conveniência (GUIMARÃES, 2008; PERRY JR., 2011), com 30 participantes ($n = 30$)²⁹. O diagnóstico foi elaborado para delinear o perfil dos estudantes dos grupos controle e experimental como leitores, elencar as estratégias de leitura utilizadas e a competência em compreensão leitora. A intervenção ocorreu somente com o GE na forma de oficina e foi realizada ao longo de dez encontros através de atividades de leitura, de caráter instrucional, focada no ensino de estratégias. O pós-teste foi a aplicação do mesmo questionário de estratégias e de novo teste de compreensão para analisar se houve modificação na competência e na utilização de estratégias por parte dos participantes dos grupos controle e experimental.

Os objetivos do diagnóstico, conforme anunciado na introdução desta tese, são:

- A) Delinear o perfil destes estudantes enquanto leitores;
- B) Elencar e analisar as estratégias de leitura conhecidas pelos grupos controle e experimental;
- C) Verificar o desempenho do grupo experimental e do grupo controle em um teste de compreensão em leitura.

A primeira etapa, referente ao diagnóstico, está descrita na seção 3.2 e foi organizada metodologicamente com três mecanismos de geração de dados, que buscam responder a quatro perguntas de pesquisa, indicadas na introdução desta tese e retomadas aqui:

Questionário de perfil leitor:

- 1) Qual o perfil destes estudantes, enquanto leitores?

O segundo mecanismo de geração de dados é o questionário de estratégias de leitura que busca responder à segunda pergunta de pesquisa:

- 2) Quais as estratégias de leitura que estes estudantes conhecem?

Os dados experimentais do pré-teste de compreensão em leitura foram tratados estatisticamente através da Análise de Variância

²⁹ \tilde{n} é a notação para o número de participantes da amostra, em estatística. É o número total de dados (GUIMARÃES, 2008, p. 29).

(ANOVA ó *Analysis of variance*) para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 3) Como será o desempenho em leitura do grupo controle e do grupo experimental?
- 4) Será que as correlações entre os fatores controláveis do teste de compreensão (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativas para a pontuação da questão?

Essas perguntas de pesquisa têm relação com as hipóteses 1 e 2, sobre a H_0 , a hipótese alternativa e a pontuação da questão no teste de compreensão. O teste de compreensão, como será explicado na seção 3.2.3, foi planejado e tratado estatisticamente através de dois projetos de experimento fatorial completo³⁰. Após o teste de hipóteses, a H_0 é rejeitada ou aceita, indicando os fatores e as correlações significantes, conforme é visto no capítulo dos dados.

Eis as duas primeiras hipóteses testadas pelo terceiro mecanismo de geração de dados:

1) A hipótese nula (H_0) do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) não são significativos para a pontuação da questão.

2) A hipótese alternativa do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativos para a pontuação da questão.

Nesta tese está definida a hipótese nula (H_0) como sendo a hipótese na qual as variâncias dos fatores controlados utilizados nos experimentos não apresentam significância de acordo com os testes da taxa das variâncias das amostras com a apropriada consulta na distribuição F de Fisher-Snedecor (MONTGOMERY, 2001). As hipóteses nulas são colocadas à prova em teste de hipótese, cujo resultado está no capítulo dos dados. As hipóteses alternativas são

³⁰ Um experimento fatorial é um tipo de experimento planejado que permite estudar os efeitos de diversos fatores sobre uma situação. Ao realizar um experimento, variar os níveis de todos os fatores ao mesmo tempo em vez de um de cada vez permite estudar as correlações entre os fatores. É um método de observação dos resultados para agir no processo a fim de ajudar na avaliação da influência de um ou mais aspectos.

consideradas como aceitáveis caso as hipóteses nulas sejam rejeitadas. No teste de hipóteses, duas situações podem ocorrer: ou há diferenças significativas entre os grupos, significando H_0 falsa, ou não há diferenças significativas, com H_0 verdadeiro. Dados esses experimentos, a análise de variância foi utilizada para verificar as hipóteses nulas H_0 , ou seja, examinar se as diferenças entre os tratamentos foram significativas assumindo a distribuição Fisher-Snedecor. Neste caso, $F_{calculado}$ é comparada com os valores da distribuição Fisher-Snedecor F_{tabela} , e se $F_{calculado} > F_{tabela}$ a fonte de variação, ou seja, o fator controlável é significativo e a hipótese H_0 é falsa. Em resumo, $F_{calculado} > F_{tabela}$ rejeita H_0 e $F_{calculado} < F_{tabela}$ aceita H_0 . Os cálculos e análises podem ser visualizados nos Apêndices D e O.

Os cálculos dos resultados do teste de compreensão foram realizados manualmente, através das Equações presentes no Apêndice D, e também com o auxílio do software Matlab r2013a (MATLAB, 2013), utilizando a função *anovan*.

Além do tratamento quantitativo e estatístico dos dados, acreditamos que a análise qualitativa é fundamental para a compreensão destes, pois através da interpretação dos resultados e da descrição detalhada dos procedimentos podemos avaliar e justificar teoricamente os dados e seus efeitos (DAMIANI et al, 2013). Assim, a avaliação da oficina é feita na forma de um relato, buscando descrever detalhadamente como os encontros ocorreram, dialogando com a teoria.

Por isso, os dados gerados no questionário de perfil leitor e no questionário de estratégias de leitura serão analisados qualitativamente. Ademais, como esclarece Chi (1997), é possível utilizar dados qualitativos para ajudar a interpretar resultados quantitativos. Por isso, os dados advindos dos mecanismos de geração de dados são analisados qualitativamente para tentar entender os processos e estabelecer relações entre os resultados. Como afirma Gatti (2004, p. 13):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos.

Assim, a interpretação qualitativa dos dados refere-se à hipótese 3 deste estudo:

3) Haverá relação entre o desempenho no teste de compreensão e as estratégias de leitura conhecidas pelos estudantes.

A segunda etapa é a variável independente manipulada pela pesquisadora para intervir na realidade (WITTER, 1996a; 1996b), isto é, a oficina realizada com o GE, cujos procedimentos e critérios estão na seção 3.3 e a avaliação na seção 4.3. A oficina, de caráter instrucional, foi elaborada após a análise dos resultados do diagnóstico, com os quinze participantes que compõem o GE. Em sua forma final, a oficina teve dez encontros dedicados ao ensino das estratégias de leitura. A oficina foi realizada em parceria com o Instituto Federal Catarinense (IFC) Câmpus Ibirama na forma de um projeto de extensão, aprovado pelo Edital 5/2014, coordenado pela doutoranda e com a participação da bolsista Patrícia Klock.

Após a segunda etapa, da oficina, a terceira e última etapa metodológica desta tese é a realização do pós-teste, descrito na seção 3.4, na forma de aplicação de dois mecanismos de geração de dados: o mesmo questionário de estratégias de leitura e um novo teste de compreensão em leitura, semelhante ao efetuado no diagnóstico. Esta última etapa visa a responder às perguntas de pesquisa:

- 5) O ensino sistemático de estratégias de leitura irá modificar o desempenho em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental?
- 6) Agir estrategicamente diante de um texto leva a melhor desempenho na compreensão?
- 7) Estes estudantes farão uso de mais variedades de estratégias e com mais frequência após a oficina?

Esta última etapa também é analisada quantitativamente e qualitativamente, testando as hipóteses 4 e 5:

4) A instrução sistemática de estratégias de leitura irá causar modificações na competência em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental.

5) Os dois grupos, controle e experimental, apresentarão modificações nos resultados do teste de compreensão porque

continuaram seu processo de escolarização; porém o grupo experimental terá desempenho melhor porque, além de continuar estudando, participou da oficina, recebendo instrução sistemática de estratégias de leitura.

Para obter a autorização de realizar estudos com seres humanos, o projeto da tese foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), através de registro efetuado na Plataforma Brasil, e obteve parecer consubstanciado aprovado, sob o número 829987 (Anexo D). Também a Escola de Educação Básica Eliseu Guilherme (EEBEG) onde foi realizada a pesquisa permitiu por escrito (Anexo A) e deu todo o apoio necessário, disponibilizando horários e espaços.

Os mecanismos de geração de dados, bem como seus procedimentos e critérios serão detalhados na seção 3.2 a seguir. Na sequência, no item 3.3 está o método da oficina e na seção 3.4 estão caracterizados os participantes desta tese.

3.2 Mecanismos de geração de dados

Esta tese, como descrito no quadro 1, está organizada em três etapas. O diagnóstico é a primeira etapa de geração de dados desta pesquisa. A finalidade é delinear o perfil leitor dos participantes do estudo de modo a, posteriormente, elaborar as aulas de leitura que acontecem em formato de oficina.

Para a realização do diagnóstico sobre a compreensão leitora e o uso de estratégias foram selecionados três mecanismos de geração de dados:

1. questionário de perfil leitor;
2. questionário de estratégias de leitura;
3. teste de compreensão em leitura.

O primeiro mecanismo, aplicado logo após a devolução do Termo de Assentimento (Anexo B) e do TCLE (Anexo C) assinados, é o questionário de perfil leitor. Este perfil foi elaborado a partir da análise e adaptação de dois questionários utilizados em pesquisas experimentais, como será visto a seguir. O segundo mecanismo é o questionário de estratégias de leitura, traduzido e adaptado por Kopke Filho (2001; 2002), vide anexo E. Por fim, o terceiro mecanismo de geração de dados do diagnóstico é o teste de compreensão em leitura, elaborado e aplicado em ScharDOSim (2010) para um público-alvo semelhante ao

que participou desta pesquisa, ou seja, estudantes de 6º ano do ensino fundamental de escola pública estadual.

O perfil destes estudantes como leitor foi delineado a partir do levantamento dos dados dos três mecanismos utilizados para a geração de dados no diagnóstico: as respostas dadas no questionário de perfil leitor, as respostas no questionário de estratégias de leitura, bem como a análise quantitativa e qualitativa dos resultados gerados no teste de compreensão. Pretendemos verificar se o perfil delineado tem relação com o desempenho no diagnóstico e no pós-teste. A segunda etapa é a oficina, cujo método está na seção 3.3. Na terceira e última etapa desta investigação foi aplicado um pós-teste com o mesmo questionário de estratégias e novo teste de compreensão, como será visto em 3.2.2 e 3.2.3, respectivamente.

Na sequência apresentam-se as especificidades de cada um dos mecanismos, bem como seus procedimentos e critérios de investigação.

3.2.1 Questionário de perfil leitor

Na primeira etapa metodológica desta tese, isto é, no diagnóstico, para traçar um perfil do participante desta pesquisa enquanto leitor foi construído um questionário de perfil leitor. Esse mecanismo foi pensado a partir das recomendações compiladas em Günther (2003), além da análise e da adaptação de dois questionários: o psicossociolinguístico de Scliar-Cabral, utilizado em Schardosim (2010), e o aplicado em Finger-Kratochvil (2010).

Questionário pode ser definido como

[...] um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica. (YAREMKO, HARARI, HARRISON, LYNN, 1986, p. 186 apud GÜNTHER, 2003, p. 2)

O questionário psicossociolinguístico foi desenvolvido por Scliar-Cabral e é voltado para crianças, portanto, além das questões recorrentes como data de nascimento, escolaridade e sexo, há questões sobre os pais, tempo de convivência, jogos, brincadeiras, hábitos de leitura da criança e da família, histórico social e educacional. Algumas questões pertinentes somente a crianças pequenas e não diretamente relacionadas

à leitura foram excluídas, como perguntas relativas a brincadeiras e jogos. Mas há questões sobre hábitos de leitura, livros existentes em casa, atividades desenvolvidas e outros conhecimentos. Estas últimas foram mantidas, pois dão pistas sobre conhecimento prévio e sobre habituação em leitura. Esse questionário foi aplicado, com algumas supressões, na pesquisa de Schardosim (2010) e mostrou-se adequado para estudantes de 6º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa de doutorado em psicolinguística de Finger-Kratochvil (2010, p. 349-353) há um questionário longo, com 25 questões e seus subitens, elaborado com base no instrumento aplicado aos estudantes do PISA de 2000, com cortes e adaptações. Os objetivos de Finger-Kratochvil (2010) com esse questionário foram: conhecer as condições e antecedentes socioeconômico e cultural, os hábitos e conceitos como leitor. Aqui foram mantidas as questões sobre hábitos e conceitos do participante como leitor: leitura por prazer, tempo de leitura em casa e acesso a materiais para leitura.

Após essas considerações, o questionário de perfil leitor (Apêndice A) construído para esta pesquisa ficou assim delineado: são 33 questões, sendo 21 com formato de respostas curtas e 12 de múltipla escolha simples. As questões contemplam alguns dados pessoais recorrentes em questionários, como nome, gênero, data e local de nascimento, cidade na qual mora, língua materna, idiomas conhecidos, naturalidade e escolaridade dos pais. Também há questões envolvendo hábitos e comportamentos de leitura: se gosta de ler, quais materiais, quanto tempo por dia, se lia antes de entrar para a escola, quais livros há em casa, se lê mais para estudar ou por lazer, quais as condições e ambientes para a leitura, comportamentos em relação à leitura e escolaridade.

O perfil destes estudantes como leitor é delineado a partir do levantamento dos dados dos três mecanismos utilizados para a geração de dados no diagnóstico: as respostas dadas neste questionário, as respostas no questionário de estratégias de leitura, bem como a análise quantitativa e qualitativa dos resultados gerados no teste de compreensão. Após o traçado da descrição destes participantes como leitores serão organizados os agrupamentos possíveis, de acordo com, principalmente, os hábitos de leitura destes estudantes de maneira a verificar se o perfil delineado tem relação com o desempenho no diagnóstico e no pós-teste.

Esse questionário foi aplicado com os estudantes após a assinatura do Termo de Assentimento e do TCLE, na forma de

entrevista realizada pela pesquisadora, individualmente com cada estudante do GC e do GE, em sessões de aproximadamente 5 minutos.

3.2.2 *Questionário de estratégias de leitura*

Como descrito no quadro 1, o questionário de estratégias de leitura foi aplicado com os grupos controle e experimental em duas etapas desta tese: no diagnóstico e no pós-teste.

O questionário de estratégias utilizado aqui foi adaptado da tese de Kopke Filho (2001; 2002) sobre o conhecimento e o uso de estratégias para a compreensão em leitura por parte de professores de língua portuguesa. Kopke Filho (2001; 2002) traduziu e adaptou o *The role of student's perceptions of study strategy and personal attributes in strategy use*, de Goetz e Palmer (1991). Sua utilização teve por finalidade, na tese de Kopke Filho (2001, 2002), levantar informações preliminares acerca do comportamento dos docentes de Língua Portuguesa, no que se refere aos tipos de estratégias e à frequência com que os empregam em cada um dos três momentos do processo.

Nesta tese o questionário de estratégias foi aplicado com o objetivo de elencar e comparar as estratégias que os estudantes afirmam utilizar antes e depois da oficina. Sua aplicação foi em forma de entrevista, tanto no diagnóstico quanto no pós-teste.

Na etapa do diagnóstico, o questionário foi aplicado no mesmo dia do questionário de perfil leitor. No pós-teste também foi realizada a entrevista do questionário de estratégias para verificar se os participantes utilizam mais variedades de estratégias e com mais frequência após a participação na oficina.

Este questionário adaptado (Anexo E) é composto de dezessete estratégias: quatro de pré-leitura, sete durante a leitura e seis após. O participante deve declarar a frequência com que faz uso destas estratégias, numa escala com três possibilidades: frequentemente, às vezes, raramente. As estratégias apresentadas no questionário são:

Antes da leitura:

1. Examina ligeiramente o texto inteiro.
2. Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc..
3. Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.

4. Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.

Durante a leitura:

5. Sublinha ideias ou palavras principais.

6. Toma notas.

7. Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.

8. Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto

9. Pensa acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo.

10. Para e reflete se compreende bem ou não o que está lendo.

11. Relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende.

Após a leitura:

12. Faz uma releitura do texto.

13. Volta ao texto e relê os pontos mais significativos.

14. Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.

15. Avalia quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.

16. Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas.

17. Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.

Após a tabulação das respostas, os resultados gerados nesse mecanismo são analisados quantitativamente e qualitativamente. Os dados estão organizados em gráficos e tabelas, verificados por grupo e por participante. É feito um levantamento da porcentagem de estratégias utilizadas por grupo para mensurar e comparar a proporção de uso de estratégias declaradas pelos participantes antes e depois da oficina. Também é realizada a análise qualitativa comparativa por grupo e por participante, para observar se houve mudança de uso de mais estratégias e/ou com mais frequência após a oficina.

3.2.3 Teste de compreensão em leitura

O teste de compreensão em leitura utilizado nesta tese foi o elaborado e aplicado em Schardosim (2010) para o mesmo perfil de público-alvo, isto é, estudantes de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual. O teste foi aplicado duas vezes na dissertação: na geração de dados do diagnóstico e também no pós-teste; de forma a

comparar o desempenho dos estudantes antes e depois da oficina. Na dissertação de ScharDOSim (2010) foram utilizados 10 textos na pesquisa piloto, o que causou cansaço nos participantes. Na pesquisa final foram 6 textos. Aqui nesta tese os testes de compreensão foram elaborados a partir de três textos cada (pré e pós-teste), para não causar cansaço nos participantes. Os textos foram retirados de ScharDOSim (2010) e são gêneros textuais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998).

O teste de compreensão visa a conhecer melhor a natureza do desempenho em leitura do grupo de estudantes investigado, considerando os três aspectos e os respectivos níveis de competência implicados no processo de compreensão do texto escrito elencadas pelo PISA (INEP, 2012; 2013; OECD, 2010). Os aspectos, como definidos pelo PISA (INEP, 2013, p. 40) são estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o texto. Os aspectos são: recuperação de informações, interpretação e reflexão. Os níveis de competência do PISA são 8 e estão explicados com detalhe mais adiante. Assim, foram tomadas as informações do PISA ó realizado com estudantes de 15 anos ó adaptadas para o público e a escolarização dos participantes desta pesquisa.

A avaliação em leitura do PISA (INEP, 2012, p. 21) considera três características: textos, aspectos e situações; cada uma delas apresenta diferentes classificações. De acordo com a classificação do relatório do PISA (INEP, 2012, p. 21), o meio pode ser papel ou digital. Na versão brasileira de 2009 do teste a opção foi utilizar apenas textos impressos. Aqui o teste foi realizado também impresso, mantidas as características de texto estático e linear ó pela denominação do PISA ó, sem possibilidades de ferramentas interativas ou hipertextos.

O formato dos textos pode ser: contínuo, não contínuo, combinado, múltiplo (INEP, 2012, p. 23). Os três textos do teste são de formato contínuo porque é o tipo de texto mais frequente para leitura de tipo busca de informações no ensino fundamental. Há também os tipos de texto: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, prescritivo, interativo (INEP, 2012, p. 23-24); aqui os três textos se caracterizam como narrativo (história em quadrinhos e reportagem) e descritivo (didático de geografia com tabela).

Esclarecidos os critérios em relação a textos, o segundo item é aspecto. Neste elemento ãoestão concentradas as estratégias mentais, as aproximações e os objetivos que os leitores utilizam para conhecer os textosó (INEP, 2012, p. 24). São três aspectos que compõem as

subescalas de leitura: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar. Veremos a descrição de cada uma delas para o PISA (INEP, 2012, p. 23-25).

Localizar e recuperar informação:

Para apreender uma informação de forma efetiva, os leitores devem revisar, buscar, localizar e selecionar a informação relevante. Nas tarefas de avaliação que requerem a localização e recuperação de uma informação, os estudantes devem identificar os elementos essenciais de uma mensagem ó seu caráter, o momento, a situação, etc. ó, comparar a informação proporcionada na pergunta com informações literais ou similares no texto e utilizá-la para encontrar a informação pedida.

Integrar e interpretar:

Este aspecto requer que os leitores demonstrem uma compreensão mais completa e específica daquilo que leram. Entre as tarefas que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação ó integrando dois ou mais trechos do texto.

Pode-se solicitar ao estudante que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema abordado, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor. Pode, também, ser solicitado que interprete uma parte específica do texto.

Refletir e analisar:

O conhecimento de elementos tais como a estrutura textual, o gênero e o tom desempenham um importante papel na reflexão e na avaliação. Pede-se aos estudantes que detectem nuances na linguagem ó por exemplo, compreender a importância da escolha de um adjetivo no momento de interpretar um texto.

As tarefas típicas para a avaliação deste processo incluem apontar evidências ou argumentos externos ao texto, avaliar a relevância de determinados fragmentos de informação, comparar com regras morais ou estáticas (padrões), identificar informações que podem reforçar os argumentos do autor e avaliar a

validade das evidências ou da informação proporcionada pelo texto.

As tarefas de avaliação incluem a determinação da utilidade de um texto para conseguir um propósito determinado e a identificação do uso que o autor faz de determinadas estruturas textuais para conseguir um objetivo específico.

O PISA do ano de 2009 ainda incluiu o aspecto "complexo", que combina e depende dos outros três, afirmando que

[...] algumas atividades de texto digital foram classificadas como complexas devido à maior liberdade que esse meio permite. Como a organização do texto é mais fluida do que a do texto impresso, o leitor pode definir sua própria sequência para realizar a atividade disponibilizada. (INEP, 2012, p. 25)

Este último aspecto não é contemplado nesta pesquisa, já que o texto mantém as mesmas características de organização e fluidez que as do texto impresso: contínuo, linear e exclusivamente verbal escrito, sem hipertextos.

A última característica refere-se à situação. De acordo com o relatório do INEP (2012, p. 25-26), a situação e contexto para os quais o texto pode ser construído são: pessoal, público, educacional, ocupacional. Aqui os textos são para uso educacional, por causa da situação e do contexto de ensino fundamental, já que são textos desenhados especificamente para o uso no ambiente escolar com o propósito instrucional. Materiais que não são escolhidos naturalmente pelo leitor, mas principalmente pelo professor ou instrutor. (INEP, 2012, p. 26).

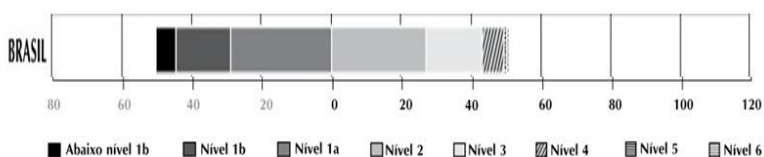
Delimitados os textos, os aspectos e a situação, há também o formato dos itens, que vai também compor o nível de proficiência. O formato pode ser: múltipla escolha simples (de duas a cinco alternativas), múltipla escolha complexa (com uma série de proposições), respostas curtas, respostas abertas construídas, respostas fechadas construídas (INEP, 2012, p. 27). Para os dois testes (elaborados para o diagnóstico e para o pós-teste) selecionamos o formato múltipla escolha simples (com quatro alternativas) por tratar-se

de estudantes de 6º ano e principalmente porque se quer observar a compreensão leitora, não a escrita.

Sobre os níveis de proficiência, o relatório do PISA de 2009 apresenta 7 níveis: o nível 6 é o mais alto e refere-se a mais de 698 pontos alcançados, sendo que a média em leitura estabelecida pela OCDE é 493 pontos; o nível 5 situa-se entre 626 e 697 pontos; o nível 4 situa-se entre 553 e 625 pontos; o nível 3 entre 480 e 552; o 2 entre 407 e 479; o 1a entre 335 e 406 e o mais baixo, 1b, fica entre 262 a 334 pontos. Há ainda uma observação que abaixo de 262 pontos a OCDE não especifica as habilidades envolvidas. O Brasil, em 2009, teve 51% dos estudantes localizados no nível 2 ou superiores, enquanto outros 49% ficam nos níveis 1 ou abaixo, sendo que a OCDE aponta que o nível 2 é aquele considerado aceitável para os estudantes com 15 anos de idade, abaixo disso considera-se que os estudantes apresentam baixo desempenho. (INEP, 2012, p. 32).

Adaptando os dados disponibilizados pelo INEP (2012, p. 33) para recortar somente o resultado do Brasil, observa-se na figura 1 a seguir, sobre a distribuição do Brasil nos níveis da OCDE, que quase a metade dos estudantes ficou à esquerda de 0, correspondente a abaixo do nível 2 que é o mínimo aceito pela OCDE para a idade.

Figura 1 ó Distribuição do Brasil nos níveis da OCDE



Fonte: INEP (2012, p. 33)

Para melhor visualização das características dos níveis de proficiência em leitura foi adaptado o quadro 8 do INEP (2012, p. 28-30). No Quadro 2, a seguir, há a descrição resumida dos níveis de proficiência em leitura considerados para a edição do PISA de 2009 que foram requeridos no teste aplicado nesta tese. Os níveis apresentados são 4: de 3 a 1b. Os níveis 6, 5 e 4 foram excluídos porque exigiriam muito do público-alvo desta pesquisa e também porque entre os jovens e adultos testados pelo PISA um percentual muito pequeno atingiu esses níveis mais altos. Cada um dos níveis está descrito com os pontos

correspondentes, o percentual de estudantes na categoria na média geral da OCDE e na média do Brasil, as características das atividades nos três aspectos ó localizar, interpretar, refletir (L, I, R, respectivamente).

Quadro 2 ó Descrição resumida dos níveis de proficiência em leitura do PISA de 2009

Nível 3, de 480 a 552 pontos. OCDE 28,9%/Brasil 15,9%
L - localizar e, em alguns casos, reconhecer informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições.
I - integrar diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um sentido de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características de comparação, contraste ou categorização.
R - fazer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto.
Nível 2, de 407 a 479 pontos. OCDE 24,0%/Brasil 27,1%
L - localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e de condições variadas.
I - reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir sentidos dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto.
R - fazer comparações ou conexões entre o texto e seus conhecimentos obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
Nível 1a, de 335 a 406 pontos. OCDE 13,1%/Brasil 28,6%
L - considerar um critério único para localizar uma ou mais partes independentes de informações explicitamente expostas.
I - reconhecer o principal tema ou o objetivo do autor num texto sobre um tópico familiar quando a informação requerida no texto é proeminente.
R - fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, do dia-a-dia.
Nível 1b, de 262 a 334 pontos. OCDE 4,6%/Brasil 16,0%
L - localizar uma simples informação situada em evidência em pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou de símbolos e imagens

familiares.
I - realizar simples conexões entre fragmentos complementares de texto.
R - analisar um mínimo de informação que compete com a requerida.
Abaixo do nível 1b a OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Optamos por nivelar o teste de compreensão em leitura desta tese dentro dos níveis 3 até 1b. O nível 6 foi excluído porque é altamente especializado, não condizendo com as características dos textos selecionados, nem com o que se espera do participante desta pesquisa, pois não há questões de relação entre os textos e o conteúdo deles é familiar ao estudante, além de ter sido atingido por apenas 0,1% dos participantes no Brasil. O nível 5 também foi excluído por não condizer com a situação, o formato e o tipo de texto selecionado para o teste, além de ser atingido por apenas 1,2% dos participantes brasileiros e porque a média estabelecida em leitura pela OCDE é 493 pontos, dentro do nível 3. O nível 4 foi excluído por requer interpretação de nuances, compreensão em contexto desconhecido e compreensão acurada de textos longos e complexos, situação que não se aplica, embora tenha sido o nível de 6,1% dos estudantes de 15 anos no Brasil em 2009 (INEP, 2012, p. 30).

Além desses dados, os outros estudos mencionados anteriormente indicam que o nível de proficiência em leitura é baixo, ficando aquém do esperado para esta escolaridade.

No quadro 3 a seguir se pode visualizar a sistematização do delineamento do teste de compreensão em leitura desenvolvido para o diagnóstico e o pós-teste desta pesquisa:

Quadro 3 ó Delineamento do teste de compreensão em leitura

Situação: Educacional
Formato do texto: Contínuo
Tipo de texto: Narrativo e descritivo
Aspectos: Localizar e recuperar (informações no texto); Integrar e interpretar (o texto lido); Refletir e analisar (diante do texto e a partir da própria experiência)
Formato: Múltipla escolha simples
Dificuldade: Nível 1b até 3

Os seis textos selecionados para os dois testes de compreensão (pré e pós-teste) e para a oficina são específicos para o público-alvo da pesquisa: estudantes de 6º ano (2º ciclo) do ensino fundamental (BRASIL, 2009). Os textos foram selecionados a partir dos gêneros textuais privilegiados para o trabalho com leitura, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998).

Esses seis textos e as respectivas questões foram elaborados e aplicados em Schardosim (2010). Dos seis textos para a oficina, três são do pré-teste (reportagem, didático de geografia e quadrinhos) e os outros três são do mesmo gênero dos outros textos do pós-teste (fábula, artigo para revista e crônica), porém são textos diferentes para não enviesar os resultados. No Anexo F são encontrados os seis textos trabalhados na oficina. Para melhor visualizar os gêneros e textos trabalhados nesta pesquisa, segue o quadro a seguir:

Quadro 4 ó Gêneros e textos utilizados na pesquisa

Gêneros	Textos		
	Pré-teste	Oficina	Pós-teste
<i>Reportagem</i>	250 mil sem ônibus	250 mil sem ônibus	Luz, câmera, ação
<i>Didático de geografia</i>	Água potável	Água potável	
<i>Quadrinhos</i>	Ajudante de cozinha	Ajudante de cozinha	
<i>Fábula</i>		O galo e a raposa	As árvores e o machado
<i>Poema</i>		Bola de meia, bola de gude	
<i>Crônica</i>		A bola	A espada

Isto é, na oficina são trabalhados seis textos de seis gêneros textuais diferentes, sendo três já lidos no pré-teste. Além desses, outros três textos, de outros três diferentes gêneros são utilizados na oficina. O pós-teste é composto de três textos ainda não lidos pelos estudantes na oficina, sendo um do mesmo gênero do pré-teste (reportagem) e outros dois gêneros trabalhados na oficina (fábula e crônica).

A elaboração do teste de compreensão foi realizada na forma de dois experimentos fatorial completo. O primeiro pretende verificar, através da ANOVA, a significância dos fatores controláveis aspecto e dificuldade, bem como sua correlação neste teste. O segundo experimento fatorial completo foi construído para analisar de forma

geral, também através da ANOVA, os resultados de pesquisa utilizando os fatores controláveis teste, grupo, aspecto e dificuldade.

A distribuição das questões foi feita de forma aleatória, seguindo os critérios para a análise pelo projeto experimental fatorial completo. Assim, cada um dos testes (tanto no diagnóstico, quanto no pós-teste) está em uma ordem diferente de questões e de alternativas para que o conteúdo das perguntas não seja linear em relação ao texto e que haja alternância de nível de dificuldade e aspecto, aleatorizando os dois fatores controláveis. Para o texto didático de geografia com tabela a distribuição das questões ficou a seguinte: uma questão de aspecto localizar e nível de dificuldade 1a; duas questões de interpretar de dificuldade 2 e 3; uma questão de refletir a nível 2. O texto história em quadrinhos apresenta uma questão de aspecto localizar a nível de dificuldade 3 e três questões de refletir a três níveis de dificuldade: 1a, 1b, 3. No texto reportagem temos duas questões de aspecto interpretar com dificuldade 1a, 1b e duas questões de localizar aos níveis 1b e 2 de dificuldade.

Dessa forma, o teste de compreensão aplicado neste estudo abarca quatro níveis de leitura, sendo o nível 3 o mais alto e o nível 1b o mais baixo. Considerando que cada nível possui três aspectos, foram elaboradas 12 questões para os três textos de forma a distribuir aleatoriamente o nível de dificuldade e o aspecto. Assim é possível relacionar esses dois fatores controlados com o resultado do desempenho. No quadro 5 a seguir se pode visualizar a distribuição aleatória dos dois fatores controláveis para cada uma das doze questões do teste.

Quadro 5 ó Distribuição aleatória dos fatores controláveis

Texto	Questão	Nível	Aspecto
1	1	1a	Localizar
1	2	3	Interpretar
1	3	2	Refletir
1	4	2	Interpretar
2	1	3	Localizar
2	2	3	Refletir
2	3	1a	Refletir
2	4	1b	Refletir
3	1	1b	Interpretar
3	2	2	Localizar
3	3	1a	Interpretar
3	4	1b	Localizar

O teste de compreensão em leitura, bem como as questões, a classificação e os gabaritos correspondentes podem ser visualizados no Apêndice B.

A aplicação do teste de compreensão ocorreu em um encontro coletivo e durou, em média, 25 minutos, sendo que alguns participantes terminaram o teste em 12 minutos e outros em 40. Cada participante realizou o teste individualmente, em uma sala de aula da EEPEG, com a presença da pesquisadora e da auxiliar. As explicações para a realização do teste foram detalhadas oralmente no seu início.

Para a análise qualitativa, as quatro opções de resposta de cada questão foram sistematicamente categorizadas: certa, cópia, chute e contraditória. Isso foi feito em ScharDOSIM (2010), com o objetivo de verificar como os estudantes buscam a resposta das questões. Dessa forma, as respostas foram elaboradas pensando em quatro possibilidades de solução:

Por exemplo, sabe-se que uma das pistas para encontrar uma resposta é estabelecer o pareamento entre a frase que consta na alternativa e uma frase do texto. Sistematicamente foi incluída a alternativa **cópia**, normalmente retirada de outro trecho do texto que não o que contém o conteúdo proposicional da questão, conforme exemplo acima, com as respectivas questões, e a alternativa escolhida pelo aluno, categorizada como cópia. Dessa forma, o aluno, ou por não ter entendido a pergunta ou por não ter entendido o texto, não busca uma resposta condizente, mas uma cópia do texto.

A categoria **contraditória** foi incluída para verificar a contradição de informações entre o texto e o enunciado ou entre o enunciado da questão e a resposta. A ocorrência desse tipo de alternativa é um índice de incompreensão do texto ou do que é solicitado na questão, conforme exemplo de um trecho do texto, com as respectivas questões, e a alternativa escolhida pelo aluno, categorizada como contraditória.

Já a categoria **chute** pode revelar que o aluno não está atento ao que foi solicitado, não se esforça em encontrar a resposta correta ou não entendeu a questão e/ou o texto, conforme

exemplo de um trecho do texto, com as respectivas questões, e a alternativa escolhida pelo aluno, categorizada como chute. As respostas categorizadas como chute não tinham relação nem com o enunciado nem com o texto, porém não traziam informações contraditórias.

A resposta **certa**, nem sempre óbvia, já que as questões envolviam interpretação e inferência, foi formulada de maneira que não repetisse trechos do texto, para não ser confundida com a cópia ó que não estava certa, conforme exemplo de um trecho do texto, com as respectivas questões, e a alternativa escolhida pelo aluno, categorizada como certa. (SCHARDOSIM, 2010, p. 56-57)

A análise quantitativa das respostas do teste se dará da seguinte forma: as respostas de múltipla escolha simples recebem um ponto se estiverem corretas, de acordo com o gabarito, e zero se estiverem incorretas ou em branco. Haverá a distinção das respostas deixadas em branco e das marcadas em alternativas categorizadas como cópia, chute e contraditória.

Cada questão foi gabaritada na sua versão final. A pontuação das questões foi um pouco diferente do PISA, que se utiliza de quatro classificações: crédito completo, crédito parcial (para as incompletas), nenhum crédito (para as erradas ou insuficientes) e em branco. Aqui foi feito como em Schardosim (2010), com somente uma resposta certa para cada questão, isto é, somente há duas classificações: crédito completo ou nenhum crédito. Dessa forma, o tratamento estatístico dos resultados irá mostrar quantos acertos os estudantes tiveram em cada nível e em cada aspecto.

Para calcular a Análise de Variância serão organizadas planilhas com o resultado, onde 0 é erro e 1 é acerto. Após o levantamento dos erros e acertos haverá o tratamento estatístico dos dados do teste de compreensão. Essas informações que provêm do projeto experimental fatorial completo serão analisadas através da técnica estatística de ANOVA. A Análise de Variância visa fundamentalmente a verificar se há diferenças significativas entre os resultados obtidos e se os fatores controláveis exercem influência significativa na variável de resposta, isto é, no desempenho do estudante no teste. Assim, a ANOVA permite

que vários fatores controláveis sejam comparados simultaneamente, aceitando ou rejeitando ó estatisticamente ó as hipóteses da pesquisa (MONTGOMERY, 2001).

Há algumas premissas básicas para a aplicação desta técnica. O projeto de experimento ANOVA fatorial completo é totalmente aleatorizado e somente por isso poderemos obter informações de correlação entre os fatores controláveis (MONTGOMERY, 2001). Além dessa premissa, é necessário que o erro siga uma distribuição normal (Gaussiana), com média zero e desvio padrão definido. Isso significa que não estão sendo adicionados erros sistemáticos. A última premissa diz respeito às variáveis de respostas, que devem ser independentes entre si. No caso desta investigação, como só há uma variável de resposta então ela é independente.

O projeto estatístico dos experimentos refere-se ao

[í] processo de planejamento do experimento para que os dados coletados possam ser apropriadamente analisados por métodos estatísticos, resultando em conclusões válidas e objetivas. A abordagem estatística para projeto experimental é necessária se desejamos delinear conclusões significativas dos dados.³¹. (MONTGOMERY, 2001, p. 11)

Entendemos que a abordagem estatística contribui para dar robustez aos dados. Por isso, o teste de compreensão em leitura ó tanto no diagnóstico quanto no pós-teste ó foi projetado de forma que seja um experimento fatorial completo. Este planejamento consiste em escolher os fatores controláveis, os níveis e as variáveis de resposta. Elegemos dois fatores controláveis, relacionados às questões: **aspecto** e **dificuldade**. O fator controlável **aspecto** está dividido em três níveis: localizar, interpretar e refletir; o fator controlável **dificuldade** a quatro níveis: 1a, 1b, 2, 3. A variável de resposta é a **pontuação da questão**, ou seja, o desempenho no teste.

³¹ No original: õprocess of planning the experiment so that appropriate data that can be analyzed by statistical methods will be collected, resulting in valid and objective conclusions. The statistical approach to experimental design is necessary if we wish to draw meaningful conclusions from the data.õ

Assumimos que o teste foi realizado respeitando devidamente as premissas básicas do experimento, de forma completamente aleatória, pois seus valores seguem uma distribuição normal com média zero e desvio padrão definido e as variáveis de resposta são independentes. Foram realizadas duas análises de variâncias com este mecanismo de geração de dados com o nível de significância $\alpha=0.05$ que representa o erro da distribuição. Ou seja, o erro desta seria de 5% com uma certeza da ordem de 95%. A primeira ANOVA consiste em verificar se todos os fatores controláveis do teste de compreensão em leitura possuem variâncias significativas. Já a segunda ANOVA é realizada sobre o projeto de experimento fatorial completo com quatro fatores controláveis, **Grupo**, **Teste**, **Aspecto** e **Dificuldade** e tem o objetivo de avaliar o desempenho dos dois grupos ó controle e experimental ó em função da oficina e tipo de questão. Sendo que o fator controlável **Grupo** está dividido nos níveis experimental e controle, **Teste** está dividido em pré e pós oficina, **Aspecto** está dividido nos níveis localizar, interpretar e refletir e **dificuldade** está dividido nos níveis 1a, 1b, 2 e 3.

A seguir, o detalhamento metodológico da oficina elaborada nesta tese.

3.3 Método da oficina

A segunda etapa deste estudo consiste na elaboração do método da oficina. Outros estudos sobre leitura já realizaram intervenções, como Terzi (1992) e Finger-Kratochvil (2010). Terzi (1992) em seu doutoramento realizou um estudo longitudinal de nove meses, com encontros semanais, para mediar o processo compreensão leitora na interação entre leitor e texto de três crianças. Finger-Kratochvil (2010) realizou pesquisa de doutorado com estudantes universitários intervindo por um período de 20 horas aula, trabalhando as relações entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora.

Aqui organizamos o método da oficina a partir da definição de conteúdo procedimental, de Zabala (1999, p. 10):

[...] que inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos ó é um conjunto de ações ordenadas e com

finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo.

Assim, a oficina foi pensada ó após o delineamento do perfil leitor dos participantes através da análise dos resultados gerados pelos três mecanismos de pesquisa do diagnóstico ó como um conjunto de ações. As aulas de leitura foram planejadas pela pesquisadora com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura, organizadas em um conjunto de estratégias por encontro. Dessa forma, esse conjunto de ações foi organizado em uma sequência, considerando as variáveis da prática educativa e as variáveis metodológicas da intervenção na sala de aula (ZABALA, 1998).

Por considerar as variáveis envolvidas na pesquisa com estudantes, não foi fechado um programa *a priori*, pois consideramos o perfil leitor dos participantes deste estudo e a interação com os participantes ao longo dos encontros. Por isso foram selecionados tópicos sobre estratégias de compreensão leitora a serem trabalhados ao longo dos encontros previstos. A base teórica dos tópicos está no capítulo da revisão da literatura, na seção 2.2. Em sua forma final, os tópicos foram distribuídos ao longo de dez encontros da seguinte forma:

Quadro 6 ó Tópicos da oficina

Pré- Leitura	Encontro 1	Definição dos objetivos da leitura
	Encontro 2	Predição e ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante
	Encontro 3	Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura
Leitura	Encontro 4	Identificação da palavra. Construção do sentido
	Encontro 5	Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais. Localizar informações relevantes
	Encontro 6	Sublinhar. Anotações/paráfrases
	Encontro 7	Inferência e (Auto)questionamento
	Encontro 8	Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura. Recobrimento da atenção quando se percebem distrações ou digressões, nos casos em que a leitura requer que o foco de atenção seja mantido. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são

		detectadas
Pós-leitura	Encontro 9	Releitura. Avaliar a informação. Representação visual do texto. Resumo
	Encontro 10	Ler um texto buscando utilizar o maior número de estratégias possível, anotando o momento de cada uma delas.

Os encontros foram desenvolvidos com os estudantes em horário extraclasse, definido com eles e a professora da turma, sob a forma de um curso de extensão com certificado de 20 horas. Dessa maneira a participação dos estudantes ficou atrelada a uma atividade prevista na sua formação, gerando benefícios. Também houve um encerramento das atividades da oficina com a entrega dos certificados e de um livro de literatura infanto-juvenil para cada participante.

Houve a participação da bolsista para atuar junto com a doutoranda nas aulas de leitura. De acordo com o previsto no Termo de Assentimento (Anexo B), os encontros foram gravados em áudio e os dados ficarão armazenadas somente com a pesquisadora responsável em seu computador pessoal pelo período de 5 anos. Como anunciado na seção anterior, os tópicos sobre estratégias de compreensão leitora foram trabalhados a partir de seis gêneros textuais.

Após a oficina, um pós-teste de compreensão leitora, nos mesmos moldes do elaborado para o diagnóstico, foi aplicado para verificar a competência em compreensão leitora desses estudantes depois de participar da oficina. O objetivo é analisar se as intervenções realizadas interferiram positivamente nos resultados de compreensão leitora e no uso de estratégias de leitura.

3.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram selecionados por amostragem não probabilística por conveniência (GUIMARÃES, 2008; PERRY JR., 2011), com o mesmo público-alvo da pesquisa realizada por ScharDOSIM (2010), para dar continuidade ao estudo sobre compreensão leitora com estudantes do 6º ano do ensino fundamental de escola pública estadual. Sabe-se que há uma mudança entre o 5º e o 6º ano, pois é o início do terceiro ciclo do ensino fundamental. É também quando o estudante passa a ter contato com professores de formação específica de cada disciplina.

Na dissertação, Scharodosim (2010) realizou um teste de compreensão com dez estudantes, chegando a resultados alarmantes no desempenho: somente 36% de sucesso. Agora há a possibilidade de estudar o mesmo público, embora em outro município, na cidade de Ibirama, no Alto Vale.

Para decidir sobre o número de participantes é preciso definir quantas vezes o experimento será realizado, ou, como é chamado em estatística, quantos ensaios. Isto é, se o número de ensaios é igual a 30, então $n = 30$. Nesta tese são 30 participantes, isto é, 30 ensaios ($n = 30$), divididos igualmente em GE e GC. Com o grupo controle ($n = 15$) são realizados os mecanismos de geração de dados do pré e do pós-teste. E com o GE ($n = 15$), além da realização dos mesmos mecanismos de geração de dados antes e depois da oficina pedagógica, há a realização da oficina.

Para a definição dos participantes foi feito contato com a EELEG, localizada em Ibirama, para a realização de um projeto de extensão aprovado pelo Edital 5/2014, coordenado pela doutoranda e com a participação da bolsista Patrícia Klock, entre o Instituto Federal Catarinense (IFC) e a EELEG sobre leitura, com a realização de uma oficina no segundo semestre de 2014, além da aplicação dos mecanismos de geração de dados para esta pesquisa, o que foi aceito e autorizado pela Direção da Escola (Anexo A). Em junho de 2014 foi iniciada a preparação dos termos e documentos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). Obtivemos parecer substanciado aprovado do CEPSH (Anexo D), sob o número 829987 registrado na Plataforma Brasil.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente através de convite em sala nas turmas de 6º ano do ensino fundamental da EELEG, nas duas turmas de 6º ano, pela manhã e pela tarde. Esta forma de participação é voluntária e foi escolhida porque se espera o engajamento deste estudante na pesquisa, já que ele é o próprio beneficiário. Além disso, Scliar-Cabral (2001, p. 12) recomenda fortemente a anuência do indivíduo e sua colaboração voluntária para evitar constrangimentos.

No momento do convite foram esclarecidos aos estudantes os propósitos da pesquisa: trabalhar com leitura de texto; o tempo de participação previsto: uma semana para o diagnóstico e dois meses para a oficina; bem como os benefícios esperados: melhorar a compreensão em leitura. Os estudantes que se manifestaram foram convidados a

assinar o Termo de Assentimento, já que são menores de idade (Anexo B), e levaram para casa o TCLE para os pais que concordaram com a participação dos filhos assinarem (Termo³² de Consentimento Livre e Esclarecido, Anexo C).

Na turma da manhã os testes do diagnóstico foram aplicados com os 15 estudantes que se voluntariaram. Já na turma da tarde os três mecanismos de geração de dados do diagnóstico foram aplicados com todos os 30 estudantes, já que a realização da oficina ocorreu no horário da aula de língua portuguesa, nas quartas à tarde, horário disponibilizado pelo IFC aos docentes para realizar atividades de pesquisa e de extensão. Após o levantamento prévio dos dados do perfil leitor foram selecionados 15 participantes da turma da tarde para formar o GE. Os critérios para a seleção foram: homogeneizar a idade dos participantes, a residência em Ibirama e o interesse em participar da oficina, Os participantes do GC foram codificados com as letras do alfabeto de A a P e os do GE de 1 a 30, mas nos dados aparecem somente os 15 selecionados para a oficina. Os outros 15 estudantes ficavam em outra sala, realizando outras atividades de leitura com a professora da turma.

Após o delineamento metodológico desta tese, no capítulo a seguir está a análise dos dados.

³² Todos os termos foram cuidadosamente elaborados conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são analisados os resultados gerados a partir dos mecanismos desta pesquisa, bem como será relatada e avaliada a oficina, como anunciado no capítulo anterior, referente ao método.

As discussões dos resultados dos três mecanismos de geração de dados são realizadas de forma quantitativa e qualitativa. As análises quantitativas dar-se-ão na forma de levantamento de quantidades e porcentagens, após tabulação dos dados. Somente um dos mecanismos de geração de dados foi elaborado e tratado estatisticamente pela análise de variância: o teste de compreensão. Todos os dados gerados são abordados qualitativamente, segundo as premissas de Chi (1997), Gatti (2004) e Damiani et al (2013), pois é de suma importância para a compreensão dos dados quantitativos a interpretação e detalhamento qualitativos, de forma a compreendê-los, avaliá-los e justificá-los teoricamente, estabelecendo relações entre os processos e resultados.

Na primeira seção está a descrição da constituição dos grupos. Na seção 4.2 e suas subseções estão descritos e analisados os resultados obtidos em cada um dos três mecanismos de geração de dados do diagnóstico (perfil leitor, questionário de estratégias e teste de compreensão) apresentados por grupo (controle e experimental). Na seção 4.3, na sequência, há a avaliação da oficina e seus efeitos. Na seção 4.4 posterior há a descrição e discussão dos resultados dos dois instrumentos do pós-teste e as comparações entre os participantes antes e depois da oficina.

4.1 Constituição dos grupos

Como relatado na seção 3.4 do capítulo anterior referente ao método, os participantes foram selecionados por amostragem não probabilística por conveniência (GUIMARÃES, 2008; PERRY JR., 2011). Os participantes são estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Eliseu Guilherme (EEBEG), localizada na cidade de Ibirama, região do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina.

O contato inicial com a escola foi em abril de 2014, em conversa com a Diretora, Professora Marília Bianchini Souza. A pesquisadora propôs a realização de um projeto de extensão entre o

Instituto Federal Catarinense (IFC) e a EEBEG sobre leitura, com a realização de uma oficina no segundo semestre de 2014, além da aplicação dos mecanismos de geração de dados para esta pesquisa, o que foi aceito. Após a aprovação do projeto de extensão pelo edital 5/2014, em junho, foi iniciada a preparação dos termos e documentos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH).

A EEBEG autorizou formalmente a realização do projeto de extensão e desta pesquisa em setembro de 2014 (Anexo A). Obtivemos parecer consubstanciado aprovado do CEPSH (Anexo D), sob o número 829987 registrado na Plataforma Brasil. Na sequência foram assinados os Termos de Assentimento e o TCLE (Anexos B e C, respectivamente).

Para melhor caracterizar a constituição dos grupos, apresentamos como é a realidade escolar na região. Em Ibirama, a maioria dos estudantes de ensino fundamental frequenta uma das seis³³ instituições municipais que oferecem do 1º ao 5º ano, localizadas nos bairros, e depois vão para uma das três escolas estaduais a partir do 6º ano. Há somente uma escola particular com educação básica, que vem paulatinamente perdendo estudantes no ensino médio por causa da presença do IFC na cidade.

Na rede estadual de educação há vinte escolas nos municípios que compõem a microrregião de Ibirama e pertencem à Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), que responde à 14ª Gerência de Educação (conhecidas como GERED). A figura a seguir ilustra a microrregião da SDR, com a cidade de Ibirama ao centro e os oito municípios vizinhos, num raio de aproximadamente 50 km e uma população total ao redor de setenta mil pessoas³⁴, sendo Ibirama a maior, com uma população estimada, em 2014, de 18.255 habitantes³⁵.

³³ Dados da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: <<http://www.ibirama.sc.gov.br/e/secretaria-de-educacao-cultura-e-esportes#.VL-KRkff9uA>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

³⁴ Dados de Indicadores Socioeconômicos: SDR Ibirama. Disponível em: <http://www2.spg.sc.gov.br/fmanager/spg/projetos_descentralizacao/arquivo085_1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

³⁵ IBGE Cidades. Santa Catarina: Ibirama. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420690>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Figura 2 ó Municípios da microrregião de Ibirama para a SDR



Disponível em: <<http://www.sdrs.sc.gov.br/sdribirama/municipios-da-sdr>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

A EEPEG é onde foi realizada a pesquisa e é uma das maiores e a mais antiga escola da região. Conta atualmente com cerca de 800 estudantes e foi fundada em 1938, sendo o primeiro grupo escolar público da cidade, instituído para substituir as escolas particulares alemãs.

Os 30 estudantes selecionados para esta tese são divididos em dois grupos. O GC é composto por 15 estudantes que cursavam o 6º ano do ensino fundamental na EEPEG no turno da manhã. Esse grupo de estudantes foi selecionado como GC para ser o parâmetro para o grupo de estudantes que participou da oficina, chamado de GE. Esse grupo é formado por 15 estudantes do 6º ano do turno da tarde, em 2014. Os 15 participantes do GC foram selecionados voluntariamente e codificados pelas letras do alfabeto (de A a P). Já os 15 participantes do GE foram selecionados a partir do questionário de perfil leitor realizado com os 30 estudantes da turma da tarde. Destes 30 estudantes, 15 foram selecionados pelo perfil mais homogêneo e codificados por números (de 1 a 30), para assim proteger suas identidades e manter o sigilo necessário à pesquisa. A idade média dos 30 participantes era de 12,4 anos na época. Todos moravam em Ibirama, sendo que a maioria nasceu na cidade ou região.

A seguir é detalhada a constituição de cada grupo a partir da tabulação das respostas ao mecanismo perfil leitor, da geração de dados do diagnóstico.

4.2 Diagnóstico

Para delinear o perfil dos participantes sobre a compreensão leitora faremos a avaliação dos resultados obtidos nos três mecanismos de geração de dados aplicados no diagnóstico, apresentando-os por grupo e fazendo comparações. Os três mecanismos de geração de dados são: perfil leitor, questionário de estratégias e teste de compreensão. Na sequência são descritos e analisados quantitativamente e qualitativamente os resultados de cada um deles e, ao final, o perfil traçado no diagnóstico.

4.2.1 Perfil leitor

O perfil leitor (a versão completa do questionário está no Apêndice A) é o primeiro mecanismo que compõe esse tripé do diagnóstico. Como anunciado na seção 3.2.1 do método, o questionário construído para esta pesquisa tem 33 questões que contemplam dados pessoais, hábitos e comportamentos de leitura dos participantes.

A compilação de todas as respostas pode ser visualizada nas tabelas 2 e 3 a seguir, resumidas na sequência, que apresentam, respectivamente, os dados do GC e do GE.

Tabela 2 ó Respostas questionário perfil leitor GC

Gênero	11 meninas e 4 meninos
Idade	Os participantes têm 12 anos, somente uma tem 13
Localidade	11 nasceram em Ibirama e atualmente todos os 15 residem na cidade
Escola	13 participantes frequentaram 2 escolas até o 6º ano
Língua materna	2 participantes têm contato com o idioma alemão em casa, além do português
Contato com outro idioma	Todos têm contato com outro idioma, sendo: 12 inglês, 8 alemão e 3 espanhol
Perfil dos pais	8 das mães possui fundamental completo, enquanto entre os pais, 9 possui o fundamental incompleto. Somente 3 casais não nasceram em SC.

Hábitos de leitura antes de entrar na escola	14 ouviam histórias dos pais e 7 afirmavam ler.
Educação infantil	12 crianças fizeram por dois anos ou mais
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	9 já sabiam ler e 6 sabiam escrever
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	Todos, exceto 1, liam. A maioria (8), contos infantis
Tempo de leitura estudo em papel por dia	Dentre os 15 estudantes, 4 liam menos de 1 hora ao dia, 6 liam diariamente por 1 hora, 3 estudantes liam até 2 horas e 2 estudantes declararam mais de 2 horas diárias de leitura.
Tempo de leitura fruição em papel por dia	6 estudantes liam menos de uma hora, 5 liam por prazer por até 1 hora e 4 estudantes por cerca de 2 horas.
Tempo de uso do computador para estudo por dia	9 não possuem computador em casa. 2 não o utilizam nos estudos. Somente 4 estudantes utilizam o computador para estudar por cerca de 1 hora.
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	3 estudantes utilizam diariamente o computador para lazer por menos de 1 hora e 3 estudantes o utilizam por até 2 horas.
Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	9 estudantes possuem menos de 10 livros, 2 estudantes possuem até 20 livros, 4 estudantes relataram possuir até 50 livros. A grande maioria dos livros é dos próprios estudantes ou compartilhados com os irmãos.
Ambientes que os estudantes costumam ler	14 estudantes leem na cama do seu quarto ou numa mesa.
Leem somente quando é necessário	12 responderam que leem somente quando é necessário.
A leitura é uma das suas atividades preferidas	13 estudantes responderam que sim.
Gosta de conversar sobre livros	9 estudantes responderam que sim.
Possuem dificuldade em terminar uma obra literária	5 afirmam possuir dificuldade.
Gostam de receber livros de presente	Todos gostam.

Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	Somente 1 estudante disse que não.
Possuem dificuldade em concentração para ler	6 estudantes afirmaram que sim.
Leem para ampliar os seus conhecimentos	Somente 1 estudante disse que não.
Leem para conhecerem outras culturas	Todos disseram sim.
Leem para se divertir	13 disseram sim.
Leem para estudar	Somente 1 estudante disse que não.
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	Somente 1 estudante disse que não.

Os dados mostram que o GC possui um perfil homogêneo: quase todos os estudantes (14) têm 12 anos, todos moram em Ibirama, a maioria (11) nasceu na cidade, quase todos os pais (14) nasceram no estado de Santa Catarina, a metade das mães (8) possui ensino fundamental completo e a maioria dos pais (9) ensino fundamental incompleto, todos os estudantes têm contato com outro idioma (12 com inglês, 9 com alemão, 3 com espanhol), 2 estudantes têm o português e o alemão como língua materna, quase todos (14) ouviam histórias dos pais, a maioria (10) frequentou dois anos ou mais de educação infantil, a metade (7) declarou que lia sozinho antes de entrar para a escola, 9 declararam já saber ler e 6 já saber escrever antes de iniciar o ensino fundamental, todos declaram ler em casa para estudar e por fruição diariamente, a maioria (9) não tem computador em casa, a maioria (9) tem menos de 10 livros em casa, quase todos (14) leem em casa na cama de seu quarto ou na mesa da cozinha, a maioria (13) tem a leitura como uma de suas atividades favoritas e 9 gostam de conversar sobre livros, todos gostam de receber livros de presente e somente um não gosta de ir a livrarias ou a bibliotecas, quase todos (14) leem para ampliar seus conhecimentos, todos leem conhecer outras culturas, quase todos (13) leem para divertir-se, 14 leem para estudar e ir melhor na escola.

Percebe-se, pelas respostas dos participantes neste primeiro mecanismo de geração de dados, que esse grupo caracteriza-se por ter experiência prévia com leitura, pois ouviam histórias dos pais e declararam saber ler antes de entrar para a escola. Nota-se também a participação em práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2000; HEINIG, 2013) fora da escola: a leitura em casa por

fruição, diariamente; o gosto por conversar sobre livros e receber livros de presente; a ida a livrarias e bibliotecas. Sobre o contato com outros idiomas, por ser uma região de colonização alemã, 9 estudantes têm contato com esse idioma, seja na escola ou fora dela. Os dados sobre a escolaridade dos pais revelam que as mães possuem mais tempo de escolarização formal, dado que vai ao encontro dos índices nacionais revelados pelo último censo, realizado em 2010, de que o nível de instrução das mulheres continuou mais elevado do que o dos homens. (IBGE, 2012)

A seguir, as respostas do GE ao questionário de perfil leitor.

Tabela 3 ó Respostas questionário perfil leitor GE

Gênero	11 meninas e 4 meninos.
Idade	A maioria tem 12 anos, 4 têm 13 anos, 1 estudante tem 14 anos e 2 têm 11 anos.
Localidade	A grande maioria nasceu em Ibirama e região, 4 nasceram no Paraná. Atualmente todos os 15 residem na cidade.
Escola	14 dos participantes estudaram em 2 escolas até o 6º ano.
Língua materna	Todos têm o português como língua materna.
Contato com outro idioma	12 estudantes possuem contato com outras línguas, sendo 10 com a língua inglesa e 2 com a alemã.
Perfil dos pais	A metade (15) dos pais possui ensino fundamental incompleto. 2 casais possuem ensino superior. A maioria dos pais (21) nasceu em SC.
Hábitos de leitura antes de entrar na escola	12 estudantes ouviam histórias e 6 liam antes de entrar para a escola.
Educação infantil	13 estudantes frequentaram a educação infantil.
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	6 afirmaram saber ler e 9 afirmaram saber ler e escrever.
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	Somente 2 não liam espontaneamente.
Tempo de leitura estudo em papel por dia	A maioria lê em torno de uma hora, somente 1 não lê para estudar.

Tempo de leitura fruição em papel por dia	Menos de 1 hora 7 estudantes, até 1 hora 2, até 2 horas 3 e não lê por lazer 3.
Tempo de uso do computador para estudo por dia	7 estudantes não possuem computadores. Menos de 1 hora 5 estudantes, 1 hora 1 e 2 não utilizam o computador como fonte de estudo.
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	7 estudantes não possuem computadores. Menos de 1 hora 3, e 5 utilizam entre 1 a 5 horas.
Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	8 estudantes possuem menos de 10 livros, os demais possuem entre 20 e 50 livros e são compartilhados com a família.
Ambientes que os estudantes costumam ler	13 estudantes costumam ler no quarto e na cama.
Leem somente quando é necessário	8 leem somente o necessário.
A leitura é uma das suas atividades preferidas	5 tem a leitura como uma das atividades preferidas.
Gosta de conversar sobre livros	8 gostam de conversar sobre livros.
Identificam possuir dificuldade em terminar uma obra literária	4 afirmam ter dificuldade em terminar uma obra literária.
Gostam de receber livros de presente	11 gostam de receber livros de presente.
Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	11 gostam de ir a livrarias e bibliotecas.
Possuem dificuldade em concentração para a ler	6 afirmaram possuir dificuldade de concentração para ler.
Leem para ampliar os seus conhecimentos	12 disseram sim.
Leem para conhecerem outras culturas	12 disseram sim.
Leem para se divertir	12 disseram sim.
Leem para estudar	12 disseram sim.
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	Todos disseram sim.

Os dados gerados pelo questionário de perfil leitor respondido pelo GE também mostram que os participantes têm um perfil homogêneo entre si e com algumas semelhanças em relação ao GC: também são 11 meninas e 4 meninos, a maioria (8) dos estudantes tem 12 anos, todos moram em Ibirama, a metade (7) nasceu na cidade, a maioria dos pais (21) nasceu no estado de Santa Catarina, a metade (15) dos pais e mães possui ensino fundamental

incompleto, quase todos os estudantes têm contato com outro idioma (10 com inglês e 2 com alemão), quase todos (12) ouviam histórias dos pais, a maioria (13) frequentou dois anos ou mais de educação infantil e declarou já saber ler e escrever antes de iniciar o ensino fundamental, quase todos declararam ler em casa para estudar (14) e por fruição (12) diariamente, a metade (7) não tem computador em casa, a metade (8) tem menos de 10 livros em casa, quase todos (13) leem em casa na cama de seu quarto, somente 5 têm a leitura como uma de suas atividades favoritas, mas a metade (8) gosta de conversar sobre livros, a maioria (11) gosta de receber livros de presente e ir a livrarias ou bibliotecas, a grande maioria (12) lê para ampliar seus conhecimentos, conhecer outras culturas, divertir-se, estudar e todos leem para ter melhor desempenho na escola.

Semelhante ao GC, os participantes do GE também apresentam experiência com a leitura antes de entrar para a escola: ouviam histórias dos pais e declararam saber ler antes de entrar para a escola. Como ocorreu com o GC, a maioria dos participantes do GE também participa de práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2000; HEINIG, 2013) fora da escola, lendo em casa por fruição, diariamente. A metade dos participantes gosta de conversar sobre livros e a maioria gosta de receber livros de presente, ir a livrarias e a bibliotecas.

Diferentemente do GC, poucos estudantes do GE têm a leitura como uma das atividades favoritas, porém, lê mais para estudar. O GE apresenta menos contato com o idioma alemão, sendo que a grande maioria tem contato com o inglês. Outra diferença é sobre a escolaridade dos pais, revelando que, indo na contramão do que vêm ocorrendo no país, de acordo com os resultados do último censo (IBGE, 2012), metade dos pais e mães dos participantes do GE possui ensino fundamental incompleto.

Na região do Vale do Rio Itajaí-Açu é marcante a presença de famílias de origem alemã, que colonizaram a região no século passado. Por isso, alguns estudantes conhecem o idioma alemão de casa, especialmente pelos avós, chamados de Opa e Oma³⁶ (WIESE, 2007). Essa é uma das razões para o expressivo número de participantes

³⁶ Hipocorístico utilizado pelos descendentes de alemães para avô e avó, respectivamente.

que tem contato com o idioma; a outra é a opção de ensino de alemão em algumas escolas, em alternativa ao inglês (escolha da maioria). Já o espanhol é conhecido por músicas e programas televisivos, pois não é oferecido na rede pública no ensino fundamental, somente em um curso livre particular e no ensino médio no IFC.

A informação de que quase todos ó tanto no GC quanto no GE ó ouviam histórias antes de entrar para a escola é bastante positiva. Sobre a alegação de que muitas crianças liam antes de entrar para a escola, se a combinamos com a declaração dos participantes de que a maioria já sabia ler e escrever, mais a frequência massiva na educação infantil (entre 10 e 13 crianças por dois anos ou mais), podemos considerar que essas crianças participaram de práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2000; HEINIG, 2013) desde tenra idade. Por se tratar de entrevista com crianças, não podemos afirmar se a declaração deles ó de já saber ler e escrever antes do 1º ano do ensino fundamental ó significa alfabetização e letramento. No entanto, mesmo que seja somente contato com material escrito, já é um dado positivo, pois é necessário que o leitor iniciante tenha em mente representações ortográficas, morfológicas e fonológicas (WAGNER, PIASTA, TORGESEN, 2006) para poder realizar os processos cognitivos envolvidos na leitura (SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011; TOMITCH, 2008).

Considerando o perfil leitor do GE e comparando com o GC, notam-se muitas semelhanças e algumas diferenças qualitativas e quantitativas, principalmente nas questões relativas às práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 1995). As semelhanças estão no fato de que quase todos os participantes (tanto do GC quanto do GE) declararam ouvir histórias e já saber ler antes de entrar para a escola, o que demonstra participação nessas práticas de letramento; também sobre a quantidade de livros em casa e a existência de computador na casa, já que 9 participantes do GC têm menos de 10 livros em casa e não têm computador, bem próximo dos 8 participantes do GE que têm menos de 10 livros e dos 7 que não têm computador. Outras semelhanças entre os dois grupos estão nos fatos que quase todos declararam ler diariamente em casa para estudar e por fruição; quase todos gostam de receber livros de presente e ir a livrarias ou a bibliotecas; quase todos leem para ampliar seus conhecimentos, conhecer outras culturas, divertir-se,

estudar e ir melhor na escola. Isto é, os participantes do GC e do GE praticam ações nas quais a leitura e a escrita são significativas, tanto antes de entrar para a escola, quanto durante a escolarização: ouviam histórias, possuem livros em casa, gostam de ler, estudam em casa.

As diferenças são relativas ao gosto pela leitura de forma geral, já que no GC, a maioria (13) tem a leitura como uma de suas atividades favoritas e 9 gostam de conversar sobre livros, enquanto que no GE somente 5 têm a leitura como uma de suas atividades favoritas e a metade (8) gosta de conversar sobre livros. É perceptível também a diferença de idade entre eles, com alguns estudantes mais velhos no GE. A escolaridade dos pais varia, pois metade das mães dos participantes do GC possui ensino fundamental completo, enquanto que metade das mães e pais dos participantes do GE possui ensino fundamental incompleto.

Apesar de o perfil leitor apresentar algumas diferenças entre os grupos, especialmente quanto ao gosto pela leitura e escolaridade dos pais, parece que essas diferenças não influenciaram no desempenho dos estudantes, como será visto nas próximas seções.

Na sequência, os resultados do questionário de estratégias aplicado antes da oficina com os dois grupos.

4.2.2 Questionário de estratégias de leitura

O questionário de estratégias (a versão completa está no Anexo E) é o segundo mecanismo que compõe esse tripé do diagnóstico. Como descrito na seção 3.2.2 do método, este questionário foi adaptado de Kopke Filho (2001; 2002) e está composto de 17 perguntas sobre a frequência declarada pelos participantes de cada estratégia de leitura.

Todas as respostas ao questionário no diagnóstico, tanto pelo GC quanto pelo GE, estão nos Apêndices G e H, respectivamente. Os dados foram tabulados em planilhas para que se possam fazer discussões quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas são realizadas através do levantamento das quantidades e das porcentagens de estratégias realizadas. Os resultados estão representados em gráficos e tabelas na sequência. As interpretações qualitativas buscam analisar e compreender os resultados, realizando comparações e buscando aporte na teoria.

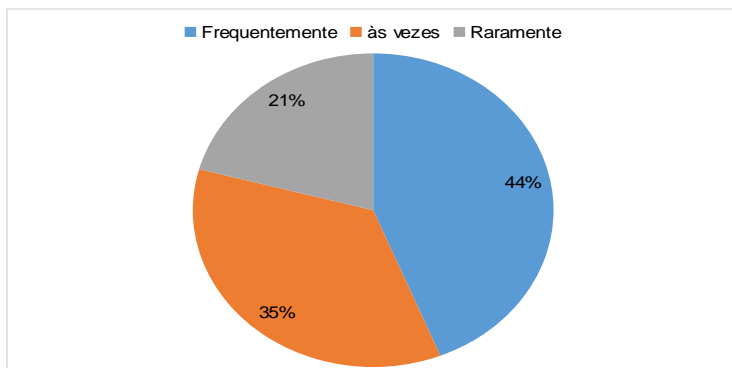
Para facilitar a visualização da interpretação dos dados, colocamos aqui novamente as 17 estratégias do questionário, que aparecerão identificadas somente pelo número correspondente nas tabelas adiante.

Quadro 7 ó As 17 estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS	
Pré-leitura	1. Examina o texto
	2. Examina a estrutura
	3. Pensa sobre o conteúdo
	4. Pensa sobre a finalidade
Durante a leitura	5. Sublinha
	6. Toma notas
	7. Cria imagens mentais
	8. Relaciona informações com conhecimento prévio
	9. Pensa sobre as consequências
	10. Para e reflete se compreende
	11. Relê palavra ou frase quando não compreende
Pós-leitura	12. Relê o texto
	13. Volta aos pontos mais importantes
	14. Procura lembrar do assunto sem retornar ao texto
	15. Avalia a compreensão
	16. Verifica se era sobre o que imaginou
	17. Faz paráfrase ou resumo

A seguir, os resultados gerais das respostas dadas ao questionário de estratégias no diagnóstico podem ser visualizados nos dois gráficos na sequência, que apresentam, respectivamente, os dados do GC e do GE.

Gráfico 1 ó Resultado da frequência de estratégias do GC no pré-teste

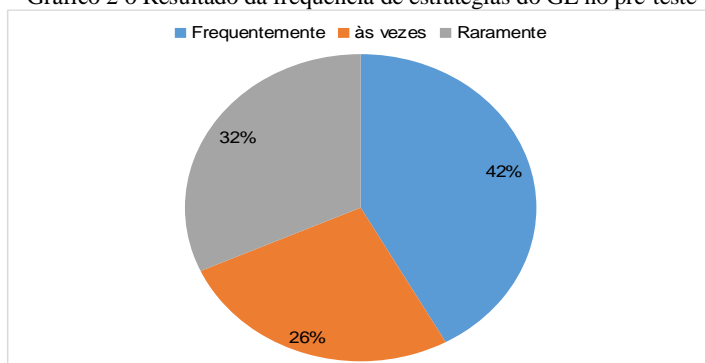


Como se pode ver no gráfico apresentado acima, nos dados gerados no questionário realizado no diagnóstico, 44% dos participantes do GC declararam utilizar estratégias de leitura frequentemente, 35% às vezes e 21% raramente.

Esses dados são interessantes na medida em que ilustram um bom conhecimento e uma boa frequência de uso de estratégias de leitura por parte dos participantes do GC, já que quase metade deles já faz uso de estratégias frequentemente.

A seguir, os resultados gerais do GE.

Gráfico 2 ó Resultado da frequência de estratégias do GE no pré-teste



Como se pode ver nesse último gráfico, os participantes do GE declaram, antes da oficina, realizar estratégias de leitura frequentemente num total de 42%. Já 26% dos participantes fazem

uso de estratégias às vezes e 32% raramente. Esse dado é positivo, pois, semelhante ao GC, os participantes do GE também já apresentam conhecimento de estratégias de leitura e quase metade já as utiliza frequentemente.

Comparando os dados dos dois grupos no diagnóstico, o GC fazia uso mais vezes de estratégias de leitura, com dois pontos percentuais a mais em frequentemente, nove pontos a mais em às vezes e, conseqüentemente, 11 pontos percentuais a menos em raramente. Somando os percentuais de estratégias utilizadas frequentemente e às vezes, para o GC temos 79 pontos percentuais e para o GE temos 68 pontos percentuais.

A seguir, a tabela 4 mostra o resultado geral do GC por estratégia, para complementar os dados do gráfico 1.

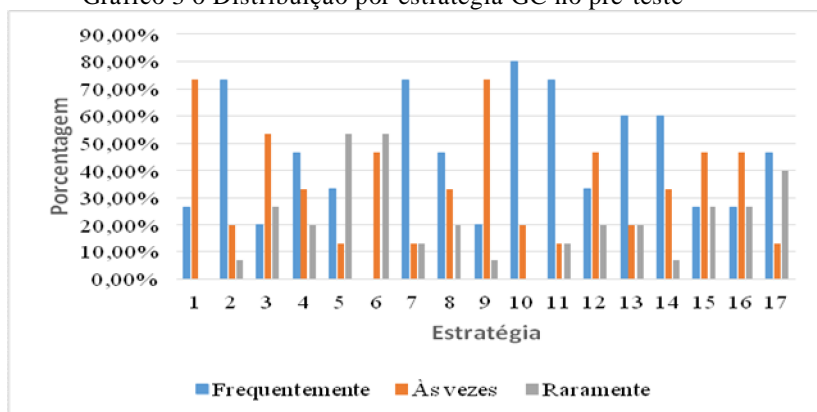
Tabela 4 ó Resultado GC por estratégia no pré-teste

Estratégia	Frequentemente	Às vezes	Raramente
1	4	11	0
2	11	3	1
3	3	8	4
4	7	5	3
5	5	2	8
6	0	7	8
7	11	2	2
8	7	5	3
9	3	11	1
10	12	3	0
11	11	2	2
12	5	7	3
13	9	3	3
14	9	5	1
15	4	7	4
16	4	7	4
17	7	2	6
Total	112	90	53
Média	7	5	3

Os resultados demonstram o total de respostas do grupo para cada uma das 17 estratégias, organizadas pelas três opções de frequência: frequentemente, às vezes e raramente. Observando por estratégia, vemos que as estratégias 2, 7 e 11 ó respectivamente examinar a estrutura, criar imagens mentais, e reler palavra ou frase quando não compreende ó foram as utilizadas frequentemente por 11 participantes. A estratégia 10 ó parar e refletir se compreende ó foi a que teve mais participantes declarando que a utiliza frequentemente: 12. As estratégias que foram mais declaradas como utilizadas às vezes foram a 1 e a 9, respectivamente examinar o texto e pensar sobre as consequências do texto. As estratégias menos utilizadas, isto é, com mais declarações na categoria raramente, foram a 5 e a 6: sublinhar e tomar notas. O GC, de forma geral, declarou que fazia uso de estratégias de leitura frequentemente num total de 112, uma média de 7 por participante; 90 às vezes, com média 5 e 53 raramente, com média 3. Percebe-se que há mais respostas -frequentemente-

No gráfico 3 a seguir fica mais clara a distribuição de frequência por estratégia.

Gráfico 3 ó Distribuição por estratégia GC no pré-teste



Como podemos visualizar no gráfico 3, há algumas estratégias utilizadas frequentemente, representadas pela coluna azul. Em laranja, as estratégias utilizadas às vezes. E em cinza as utilizadas raramente. Observa-se, no gráfico, que as colunas em azul e laranja se sobressaem em todas as estratégias, exceto nas 5 e

6: sublinhar e tomar notas. Assim, é perceptível que o GC já fazia uso de várias estratégias com frequência ou às vezes. Somente duas estratégias eram raramente utilizadas: a 1 e a 10, respectivamente examinar ligeiramente o texto inteiro e parar e refletir se compreende bem ou não o que está lendo.

Esses resultados demonstram que, além de quase a metade dos participantes do GC já fazer uso de estratégias frequentemente ó como foi ilustrado pelo gráfico 1 ó essas estratégias são variadas.

Agora, a tabela 5 a seguir mostra o resultado geral do GE por estratégia antes da oficina.

Tabela 5 ó Resultado GE por estratégia no pré-teste

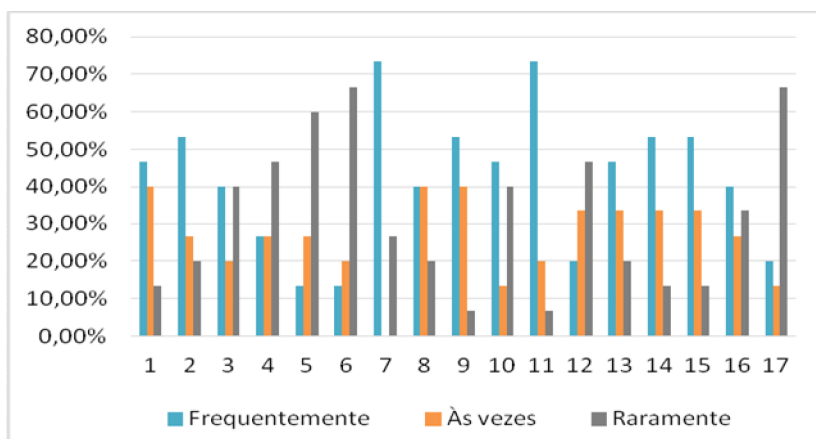
Estratégia	Frequentemente	Às vezes	Raramente
1	7	6	2
2	8	4	3
3	6	3	6
4	4	4	7
5	2	4	9
6	2	3	10
7	11	0	4
8	6	6	3
9	8	6	1
10	7	2	6
11	11	3	1
12	3	5	7
13	7	5	3
14	8	5	2
15	8	5	2
16	6	4	5
17	3	2	10
Total	107	67	81
Média	6	4	5

N=15

Os resultados demonstram o total de respostas do grupo para cada uma das 17 estratégias, organizadas pelas três opções de frequência: frequentemente, às vezes e raramente. Observando por estratégia, vemos que as estratégias 7 e 11 ó respectivamente criar imagens mentais, e reler palavra ou frase quando não compreende ó foram as utilizadas frequentemente por 11 participantes. As estratégias que foram mais declaradas como utilizadas às vezes foram a 1, a 8 e a 9, respectivamente examinar o texto, relacionar informações com conhecimento prévio e pensar sobre as consequências do texto. As estratégias menos utilizadas, isto é, com mais declarações na categoria raramente, foram a 6 e a 17: tomar notas e fazer paráfrase ou resumo. O GE, de forma geral, declarou que fazia uso de estratégias de leitura frequentemente num total de 107, uma média de 6 por participante; 67 às vezes, com média 4 e 81 raramente, com média 5. Ainda assim, há mais respostas frequentemente.

No gráfico a seguir fica mais clara a distribuição de frequência por estratégia:

Gráfico 4 ó Distribuição por estratégia GE no pré-teste



Como podemos observar no gráfico acima, há algumas estratégias utilizadas frequentemente, representadas pela coluna azul. Em laranja, as estratégias utilizadas às vezes. E em cinza as utilizadas raramente. Observa-se, no gráfico, que as colunas em

azul e cinza se sobressaem em algumas estratégias, demonstrando dois extremos de atitude dos participantes do GE: uso frequentemente nas estratégias 1, 2, 7, 9, 11, 13, 14 e 15; e uso raramente nas estratégias 4, 5, 6, 12 e 17. Algumas estratégias apresentam índice de uso igual ou muito próximo tanto em frequentemente quanto em raramente: 3, 10 e 16.

Assim, é perceptível que o GE já fazia uso de algumas estratégias com frequência: examinar o texto, examinar a estrutura, criar imagens mentais, pensar sobre as consequências, reler palavra ou frase quando não compreende, voltar aos pontos mais importantes, procurar lembrar do assunto e avaliar a compreensão. Cinco estratégias eram raramente utilizadas: pensar sobre a finalidade, sublinhar, tomar notas, reler o texto e fazer paráfrase ou resumo.

Esses resultados demonstram que, além de quase a metade dos participantes do GE já fazer uso de estratégias frequentemente ó como foi ilustrado pelo gráfico 2 ó essas estratégias são variadas.

Realizando uma comparação, percebem-se semelhanças entre os dois grupos no pré-teste, tanto em estratégias de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Ambos utilizavam frequentemente as estratégias de criar imagens e reler palavra ou frase quando não compreendem. Também na categoria às vezes as estratégias coincidiram: examinar o texto e pensar sobre as consequências. Também a estratégia menos realizada pelos dois grupos foi a 6, de tomar notas.

Diferenças também são percebidas: no grupo experimental no pré-teste houve mais frequência de uso de algumas estratégias, já que o total de respostas para a categoria raramente ficou em 81, enquanto que no GC ficou em 53.

A seguir, na próxima seção, a discussão dos resultados do terceiro e último mecanismo de geração de dados do diagnóstico: o teste de compreensão.

4.2.3 Teste de compreensão em leitura

O teste de compreensão leitora (Apêndice B) é o terceiro e último mecanismo que compõe o tripé do diagnóstico. Como descrito na seção 3.2.3 do método, o teste aplicado no diagnóstico é composto de três textos de diferentes gêneros textuais de tipo narrativo e descritivo, em formato contínuo, aplicado em papel, com 12 questões de

múltipla escolha simples elaboradas em quatro níveis de dificuldade (1b, 1a, 2, 3) e três aspectos (localizar, interpretar e refletir).

O teste de compreensão foi o mecanismo de geração de dados elaborado na forma de dois experimentos fatorial completo com análise de variância (MONTGOMERY, 2001). O primeiro experimento verifica a significância dos fatores controláveis aspecto e dificuldade, bem como a correlação entre eles neste teste. O segundo experimento fatorial completo foi elaborado para tratar os resultados do teste de compreensão de forma geral, utilizando os fatores controláveis teste, grupo, aspecto e dificuldade. Por isso, a distribuição das questões foi realizada de forma aleatória, tanto na ordem dos textos, quanto no nível de dificuldade e no aspecto.

Os dados foram tabulados e analisados quantitativamente e qualitativamente. As tabelas com os resultados de todos os 30 participantes no diagnóstico estão nos Apêndices M e N e as tabelas da ANOVA no Apêndice O.

Após a tabulação dos dados, além do tratamento estatístico a ser apresentado a seguir, foram criados três conjuntos conforme o número de acertos obtidos: Bom desempenho equivale aos participantes que obtiveram entre 9 e 12 acertos, Médio desempenho de 5 a 8 acertos, Mau desempenho de 1 a 4 acertos. Esses conjuntos foram estabelecidos porque, examinando os resultados, quase todos os participantes acertaram acima de 5 questões. Também são realizadas análises quantitativas e qualitativas das quatro categorias de respostas: certa, cópia, chute e contraditória.

Os resultados gerais podem ser visualizados nas três tabelas na sequência, que apresentam os resultados do GC no total geral de acertos, no total de respostas por categoria e o percentual de acertos por dificuldade e aspecto. Os 15 participantes do GC estão codificados pelas letras do alfabeto (de A a P).

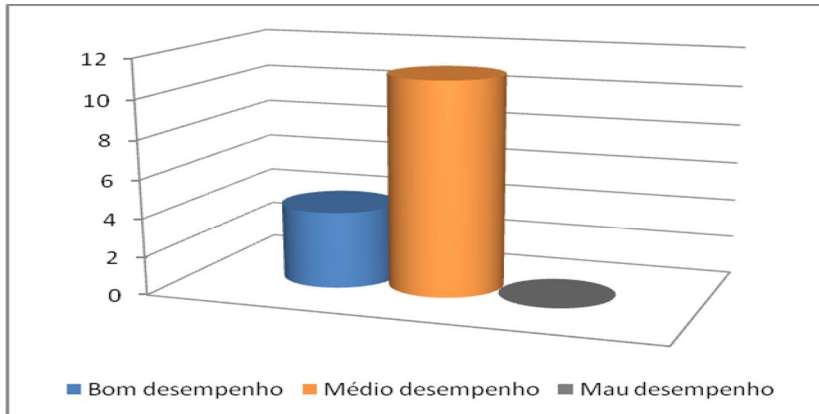
Tabela 6 ó Resultado geral GC no teste de compreensão no diagnóstico

PA	10/12
PB	8/12
PC	9/12
PD	7/12
PE	8/12
PF	6/12

PG	6/12
PH	5/12
PI	7/12
PJ	6/12
PL	6/12
PM	8/12
PN	9/12
PO	5/12
PP	9/12

O pré-teste de compreensão leitora foi realizado com 15 estudantes da turma da manhã do 6º do ensino fundamental da EEDEG. Observando o desempenho dos participantes na tabela 6, acima, percebe-se que a média de acertos foi de 7,26 por participante, com uma porcentagem total de 60,56% de respostas corretas. Nenhum participante acertou menos de 5 questões no teste, como ilustra o gráfico a seguir, organizado por conjuntos:

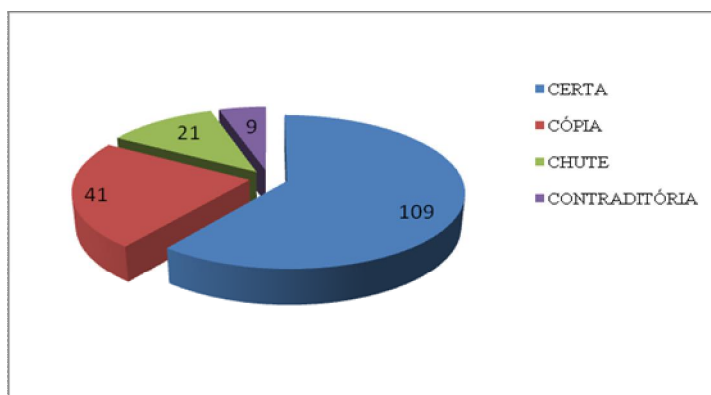
Gráfico 5 ó Desempenho do GC por conjunto no diagnóstico



Observando o resultado dos estudantes nos três conjuntos estabelecidos, 11 estudantes se encaixaram no conjunto médio desempenho, 4 estudantes no conjunto bom desempenho e nenhum estudante do GC se enquadra no conjunto mau desempenho, ou seja, ninguém acertou menos de 5 questões.

A seguir, o gráfico 6 avalia o total de respostas do GC no diagnóstico por categoria.

Gráfico 6 ó Respostas por categoria GC



N = 180

De um total de 180 questões, 109 questões foram respondidas na categoria certa, 41 questões na categoria cópia, 21 questões na categoria chute e 9 questões foram assinaladas nas respostas categorizadas como contraditória. Nenhuma questão ficou em branco.

Para complementar a discussão, veremos o percentual de acertos por dificuldade e por aspecto no GC. As 12 questões estavam distribuídas aleatoriamente nos quatro níveis de dificuldade (1b, 1a, 2, 3) e nos três aspectos (Localizar, Refletir, Interpretar), definidos pelo INEP (2012) e explicados na seção 3.2.3, no capítulo do método nesta tese.

Tabela 7 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto

Totais de acertos para cada nível de DIFICULDADE	1b	1a	2	3
	61,90%	54,76%	16,67%	16,67%

Totais de acertos para cada ASPECTO	Localizar	Refletir	Interpretar
	25,00%	30,36%	57,14%

Os dados apontam que dentre os níveis de dificuldade, os níveis 1b e 1a tiveram maior percentual de respostas certas, tendo 1b ó o nível mais fácil ó 61,90% e 1a 54,76%. Para o PISA, o nível 1b vai de 262 a 334 pontos e a média da OCDE de pessoas que responderam ao PISA de

2009 e se enquadram neste nível é de 4,6%, enquanto que a média no Brasil é de 16%. O nível 1a vai de 335 a 406 no PISA e a média pela OCDE é de 24%, próxima dos 27,1% do Brasil. Já os níveis 2 e 3, correspondentes a acima de 407 pontos no PISA, tiveram 16,67% de acertos cada neste pré-teste. Percebe-se uma lógica inversa na média de participantes que se enquadram nos níveis mais fáceis e mais difíceis pela média da OCDE e pela média do Brasil, sendo diametralmente opostos.

Sobre os três aspectos, os resultados indicam que as questões de aspecto localizar tiveram 25% de acertos; as questões que exigiam o aspecto refletir tiveram 30,36% e o aspecto com o maior número de respostas corretas, 57,14%, foi interpretar.

Agora os resultados gerais do GE podem ser visualizados nas três tabelas na sequência, que apresentam os resultados no total geral de acertos, no total de respostas por categoria e o percentual de acertos por dificuldade e aspecto. Os 15 participantes do GE foram codificados por números (de 1 a 30).

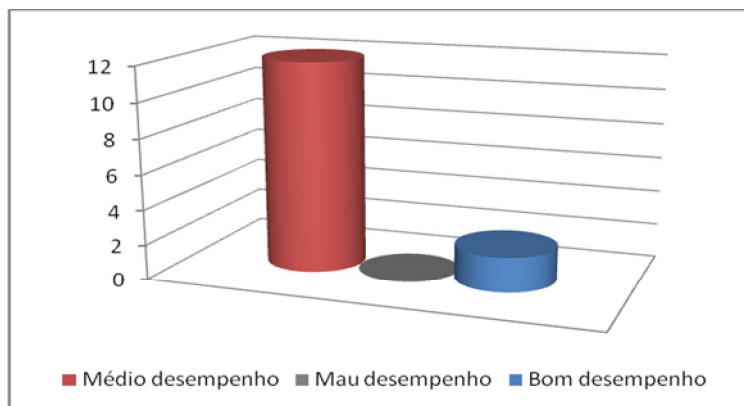
Tabela 8 ó Resultado geral GE no teste de compreensão no diagnóstico

P16	9/12
P2	8/12
P3	5/12
P19	9/12
P20	5/12
P21	6/12
P22	9/12
P23	8/12
P24	8/12
P10	8/12
P11	8/12
P27	7/12
P13	8/12
P29	6/12
P30	6/12

O pré-teste de compreensão leitora foi realizado com 15 estudantes da turma da tarde do 6º do ensino fundamental da EEBEG, que compõem o GE. Analisando o desempenho dos participantes na tabela 8, acima, percebe-se que a média de acertos foi de 7,46, com um

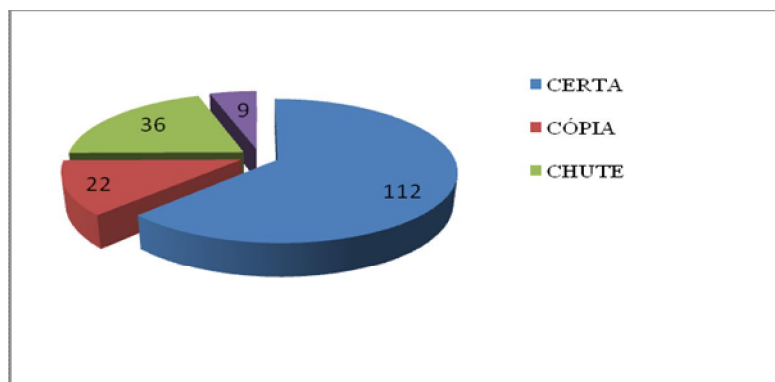
total geral de 62,22%, ligeiramente maiores que as médias do GC. Também nenhum participante acertou menos de 5 questões no teste. A seguir os resultados agrupados por conjuntos:

Gráfico 7 ó Desempenho do GE por conjunto



Observando o resultado dos estudantes nos três conjuntos estabelecidos, nenhum estudante do GE se enquadra no conjunto mau desempenho, 12 estudantes se encaixaram no conjunto médio e 3 estudantes no conjunto bom desempenho, bastante semelhante ao GC.

Gráfico 8 ó Respostas por categoria GE



N = 180

O GE no pré-teste de compreensão leitora acertou 112 de 180 questões, marcou 22 questões na categoria cópia, 36 na categoria chute e 9 foram assinaladas em contraditória. Uma questão foi deixada em branco. Observa-se que, quanto às categorias de resposta, a diferença entre o GC e o GE está nas categorias cópia e chute: o GC marcou o dobro de vezes a opção cópia do que o GE, que assinalou mais em chute.

Tabela 9 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto

Totais de acertos para cada nível de DIFICULDADE	1b	1a	2	3
	46,67%	57,78%	62,22%	82,22%
Totais de acertos para cada ASPECTO	Localizar	Refletir	Interpretar	
	63,33%	76,67%	46,67%	

Analisando o percentual de acertos por dificuldade e por aspecto do GE, vemos que ó ao contrário do que aconteceu no GC, o que é um fato bastante positivo ó a maior quantidade de acertos ficou no nível 3, o mais difícil. Os participantes do GE apresentaram 82,22% de acerto no nível 3, 62,22% no nível 2, 57,78% no nível 1a e 46,67% no nível 1b. Aqui, no GE, os dados vão ao encontro das médias gerais da OCDE. Quanto ao aspecto, localizar obteve 63,33% de acertos, refletir 91,67% e interpretar com 35,00%. É perceptível que em relação aos aspectos, o GE apresentou maior dificuldade em interpretar, ao contrário do GC.

Com base na análise do primeiro projeto de experimento fatorial completo foi comprovado, fundamentado nos dados experimentais levantados, que as hipóteses 1 e 2 desta tese estão confirmadas: H0 é falsa para os fatores controláveis **Aspecto** e **Dificuldade**. Ou seja, a hipótese alternativa verdadeira: os fatores controláveis **Aspecto** e **Dificuldade** e sua correlação são significativos para a pontuação da questão.

No segundo projeto de experimento fatorial completo, a correlação entre os fatores controláveis **Grupo** e **Aspecto** é significativa para a pontuação total da prova. Houve diferenças significativas nas pontuações totais das provas para a correlação entre o GC e o GE em função do aspecto das questões. Além disso, o GE foi melhor de forma significativa quando verificada a correlação entre grupo e aspecto. Concluímos, após o tratamento estatístico do teste de compreensão, que:

- Fator controlável Aspecto é significativo para a pontuação;
- Fator controlável Dificuldade é significativo para a pontuação;
- Grupo correlacionado com Aspecto é significativo;
- Teste correlacionado com Dificuldade é significativo;
- Aspecto correlacionado com Dificuldade é significativo;
- Teste correlacionado com Aspecto e Dificuldade é significativo.

Assim, esses fatores controláveis significativos podem ser tratados estatisticamente e influenciam para a pontuação da questão, o que confirma as hipóteses 1 e 2 desta tese. A tabela com a ANOVA com os cálculos que geraram essas conclusões está no Apêndice O.

Assim, após analisar os três mecanismos de geração de dados que compõem o diagnóstico, concluímos que os dois grupos apresentam perfil leitor semelhante, com desempenho próximo no questionário de estratégias e com algumas diferenças no desempenho no teste de compreensão, principalmente nos quatro níveis de dificuldade (1b, 1a, 2, 3) e nos três aspectos (Localizar, Refletir, Interpretar).

4.3 Avaliação da oficina

A avaliação da oficina é realizada na forma de interpretação qualitativa, seguindo as orientações de Chi (1997), Gatti (2004) e Damiani et al (2013), como anunciado no capítulo 3 do método, relatando os procedimentos realizados na oficina de modo a analisar os seus efeitos com base nas teorias apresentadas no capítulo 2.

Como detalhado no método, a oficina foi planejada a partir dos pressupostos metodológicos da psicolinguística, mais especificamente da psicolinguística aplicada, com método de pesquisa experimental. Igualmente, tomamos o cuidado de realizar o experimento em ambiente com as propriedades do microsistema (BRONFENBRENNER, 1979; 1996) no qual o participante da pesquisa estabelece suas relações, que é a própria escola.

A descrição de cada um dos 10 encontros realizados está no Apêndice E. Aqui faremos um relato metodológico e procedimental de como esses encontros foram pensados, como ocorreram e quais seus efeitos, realizando a avaliação da intervenção (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al, 2013).

Reproduzimos novamente aqui o quadro 6, apresentado no capítulo do método, com a sistematização dos tópicos e dos 10 encontros realizados.

Quadro 6 ó Tópicos da oficina

Pré- Leitura	Encontro 1	Definição dos objetivos da leitura
	Encontro 2	Predição, ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante
	Encontro 3	Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura
Leitura	Encontro 4	Identificação da palavra. Construção do sentido
	Encontro 5	Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais. Localizar informações relevantes
	Encontro 6	Sublinhar. Anotações/paráfrases
	Encontro 7	Inferência e (Auto)questionamento
	Encontro 8	Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura. Recobrimento da atenção quando se percebem distrações ou digressões, nos casos em que a leitura requer que o foco de atenção seja mantido. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas
Pós-leitura	Encontro 9	Releitura. Avaliar a informação. Representação visual do texto. Resumo
	Encontro 10	Ler um texto buscando utilizar o maior número de estratégias possível, anotando o momento de cada uma delas.

Essa foi a forma final, mas os tópicos e encontros foram previamente delineados considerando as estratégias a serem trabalhadas. *A priori* não estavam fixados quantos encontros seriam, nem quantos tópicos seriam trabalhados em cada encontro, nem quantos tópicos ao total. O que se fez foi elencar e sistematizar as estratégias de leitura encontradas na literatura, como esmiuçado no capítulo da revisão teórica, na forma de conteúdo procedimental (ZABALA, 1999).

Considerando a concepção cognitiva e processual de leitura desta tese, bem como a postura requerida diante da leitura, os gêneros textuais trabalhados e o perfil leitor homogêneo dos

participantes do GE, a decisão metodológica foi trabalhar com os 15 estudantes como um único grupo, sistematizando o ensino de algumas estratégias a cada encontro.

Conforme os encontros iam acontecendo, uma ou outra estratégia era adicionada ou suprimida do próximo, de acordo com o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos participantes, seja porque tinham facilidade ou dificuldade em uma ou outra estratégia, ou porque demonstravam já conhecer e fazer uso das estratégias propostas.

No Apêndice E está a descrição completa dos 10 encontros. Aqui faremos a avaliação de como eles ocorreram. O quadro 4, apresentado no método, tem a sistematização dos textos trabalhados na oficina, que estão no Anexo F.

O material básico para o oficina foi sempre o mesmo: os seis textos impressos, com 15 cópias cada. Conforme a estratégia a ser trabalhada no encontro, outros materiais eram acrescentados: lápis preto, caneta marca texto, lápis de cor, folhas para desenho e para anotações. Todo o desenvolvimento da oficina foi guiado pela pesquisadora principal e pela pesquisadora auxiliar. Como os encontros foram gravados somente em áudio, não em vídeo, as respostas orais dos participantes não permitem a identificação deles.

No primeiro encontro foram apresentados os seis textos (Anexo F), levados impressos para cada participante, e foi explicado como seria o funcionamento da oficina, com o ensino de estratégias de leitura ó divididas em antes, durante e depois da leitura ó e a aplicação prática de cada uma delas nos textos.

Os estudantes participaram ativamente da oficina, demonstrando compreensão da proposta. A estratégia trabalhada foi a definição de objetivos e para isso os participantes foram incitados a pensar: para que lemos? Por que lemos? Os estudantes se envolveram no processo e aportaram ao texto os objetivos e as ideias que as perguntas incitavam (SOLÉ, 1998). Observaram os textos e expuseram sua opinião sobre o porquê de ler cada um deles, apontando diferenças entre os gêneros e os objetivos da leitura conforme o tipo de texto. Perceberam, por exemplo, que a história em quadrinhos, o poema musicado, a crônica e a fábula são lidas porque se gosta deste tipo de texto. E apontaram que a reportagem e o didático de geografia são lidos porque alguém pede, ou porque querem buscar informações, saber mais ou porque gostam de se

informar, percebendo a postura a ser tomada diante de cada texto conforme os objetivos (GERALDI, 2012).

No segundo encontro o propósito foi trabalhar a predição, a ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante. Os seis textos foram novamente distribuídos a todos os participantes e foram relembrados quais os objetivos apontados por eles no encontro anterior para a leitura desses gêneros, na forma de projeção das respostas deles em slides.

Para a atividade do dia, os participantes foram separados em quatro grupos: dois com textos para fruição e dois com textos para busca de informações. Os participantes deviam examinar de forma panorâmica os textos, observando títulos, subtítulos, gravuras, estrutura do texto, tamanho, formato e todas as pistas do texto que lhes chamasse a atenção para ativação do esquema (RUMELHART, 1981) e dos modelos mentais (VAN DIJK, 1992) para subsidiar a compreensão do que de fato ocorreu, conforme as observações da pesquisadora. Os grupos foram instruídos pela pesquisadora a fazer anotações sobre o que já sabiam sobre o tema e o gênero, o conteúdo que esperavam encontrar e a estrutura do texto (DUKE, PEARSON, 2002; KLEIMAN, 2002). Os estudantes questionaram o porquê de não poderem ler o texto em si e tiveram um pouco de dificuldade inicial em apenas analisar a estrutura do texto, sem lê-lo. As anotações foram socializadas com o grande grupo e as conclusões a que cada um chegou foram discutidas.

A seguir, alguns exemplos das anotações sobre predição e estrutura do texto feitas pelos pequenos grupos:

Predições de conteúdo:

P2 e P20

Fábula: de um galo que a raposa queria comer o galo. A raposa olhou para o galo, que a raposa quer comer o galo.

Quadrinhos: ela fez um bolo e o irmão comeu sem ela saber.

Reportagem: os motoristas fizeram greve e 250 mil pessoas sem ônibus.

Poema: Eu achei o poema musical que ela fala sobre de um menino que havia um moleque que falava de adolescentes e tem rima.

Análise da estrutura do texto:

P10, P27 e P30

Crônica: A crônica ajuda a gente treinar mais a leitura. É dividida por parágrafos e dividida por diálogo.

Poema musicado é dividido por versos e estrofes e é bom pra aprender a música. É o jeito de expressar os sentimentos com música no meio e com versos.

Quadrinhos: ele é dividido em quadros e é bom de ler. Tem formas de humor e se expressar. E também figuras.

P11, P22, P23 e P24

Didático de geografia: Esse texto tem título e tem frases em negrito. Tem uma tabela, subtítulo, tem autor, tem número, tem explicação, tem site, tem coisas importantes, tem organizações das Nações Unidas, tem explicações sobre a água e também quanto a gente gasta de água.

Reportagem: tem título, tem subtítulo, tem data do acontecimento, tem site. Serve para a gente ficar informado, tem título em negrito, não tem autor. Explica sobre a greve de motorista, tem símbolo, tem porcentagem, tem horas.

Percebemos que foram positivas as anotações dos participantes, especialmente sobre a estrutura dos textos, já que fizeram observações sobre título, subtítulo, parágrafos, versos, quadros, entre outros. Também é interessante perceber que foram bastante detalhistas, observando inclusive partes do texto em negrito. Destacamos que a pesquisadora não examinou o texto previamente, mostrando as particularidades da estrutura de cada um dos textos; deixou livre para que os participantes mostrassem o que eles viam, o que lhes chamava a atenção.

Os pequenos grupos, de forma geral, demonstraram alguma dificuldade em se organizar, ouvir um ao outro e sistematizar a anotação das observações dos diferentes tipos de textos. Mas, pela transcrição acima, percebemos que eles compreenderam a proposta e fizeram a predição, ativando os conhecimentos prévios, fazendo previsões sobre o conteúdo e olhando o texto panoramicamente (DUKE, PEARSON,

2002), bem como realizaram a análise da estrutura dos textos, observando os elementos gráficos e a organização do texto.

No terceiro encontro os seis textos foram novamente distribuídos a todos os participantes para finalizar a pré-leitura, analisando as estruturas do texto. Foram lembrados, mostrando em slides, quais os objetivos apontados para a leitura desses gêneros e as contribuições que cada grupo sistematizou no encontro anterior sobre o tema e o gênero, o conteúdo que esperam encontrar e a estrutura do texto. As anotações foram expostas no quadro ao grande grupo e foram discutidas as conclusões a que cada um chegou, comparando e complementando as respostas. Nesse encontro foi encerrada a pré-leitura, para no próximo iniciar a leitura dos textos. A pesquisadora destacou que essa preparação para a leitura é fundamental para a compreensão do texto. Os estudantes não se engajaram na atividade, parecendo não compreender porque estávamos retomando os objetivos e a estrutura dos textos (VAN DIJK, KINTSCH, 1983; KINTSCH, 2004). Entendemos, a partir do ocorrido, que separar em três diferentes encontros a pré-leitura não surtiu o efeito esperado, que era de fazer as três estratégias de pré-leitura em três momentos diferentes. Para os estudantes pareceu uma repetição sem sentido. Isto é, eles não conseguiram fazer novamente a análise da estrutura textual, desta vez examinando mais a fundo a estrutura, a micro e a macroestrutura, pois isso já havia sido realizado no encontro anterior. Teria sido melhor fazer uma aula de leitura em cada encontro, com os três momentos (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e trabalhar as estratégias ao longo dos encontros, repetindo os momentos.

Em função da necessidade de participação de outra atividade planejada na escola no dia da oficina, tivemos que fazer um intervalo de duas semanas entre um encontro e outro.

Depois desse período foi retomada a oficina e realizado o encontro número quatro, dedicado à leitura propriamente dita dos textos. Entendemos que a leitura não se limita a saber decodificar, envolvendo outros processos cognitivos complexos (TOMITCH, 2008) decorrentes de aprendizado (MORAIS; KOLINSY; GRIM-CABRAL, 2004), entre eles a busca lexical, as inferências, a recuperação de conhecimento prévio, a construção do sentido, a compreensão, a interpretação, a retenção, a avaliação e a monitoria (KOCH, TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 1999; MORAIS, 1996; SCLiar-CABRAL, 1991; SCLiar-CABRAL, SOUZA, 2011; SOUZA; GARCIA, 2012); processos esses não necessariamente lineares (SOUZA; GARCIA,

2012), que culminam no reconhecimento da unidade textual (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981).

Para realizar a leitura, no encontro 4, os participantes foram separados em pequenos grupos e distribuídos pela sala para que houvesse um ambiente tranquilo, mais propício à leitura silenciosa (GALVÃO, 2014; KLEIMAN, 2002; PEARSON, GOODIN, 2014; WRIGHT, SHERMAN, JONES, 2014). Os participantes foram orientados de forma que cada um lesse os seis textos da oficina (Anexo F), já que foi o encontro planejado para a leitura dos textos da oficina.

Primeiramente a orientação foi para ler os três textos que não estavam no pré-teste de compreensão: a fábula, a crônica e o poema musicado. Esses textos deviam ser lidos em silêncio e individualmente. Após a leitura, os participantes foram orientados a ler os outros três textos já conhecidos do pré-teste: a reportagem, os quadrinhos e o didático. Destacamos que essa leitura seria feita tendo em mente os objetivos discutidos e toda a análise estrutural realizada desses textos nos encontros anteriores. Percebemos que houve dificuldade por parte de alguns estudantes em manter a concentração e o silêncio durante a leitura, pois percebemos distrações e algumas conversas sobre outros assuntos. Alguns faziam interrupções constantes para falar algo, para observar os outros ou simplesmente para não fazer nada. Mas após alguns pedidos de silêncio da pesquisadora, passando de mesa em mesa, a maioria se manteve atento e leu os textos, interagindo com o material escrito ativamente (GERALDI, 1999; KOCH, 2006; SOLÉ, 1998; SOUZA; GARCIA, 2012), pelo o que foi observado pela pesquisadora. Supomos que essa dificuldade de concentração na leitura silenciosa ocorre por falta de tempo para essa prática em sala de aula, como aconteceu também no estudo de Terzi (1992), no qual os três participantes liam em voz alta na primeira vez, ao invés de ler em silêncio.

Após a realização da leitura silenciosa, todo o grupo foi novamente reunido para discutir oralmente sobre os sentidos construídos através de perguntas sobre os seis textos: a sequência da história, os fatos, os personagens e os saberes veiculados por cada um. A seguir, a transcrição de um trecho do áudio para analisar as respostas dos participantes sobre os sentidos dos textos:

Pesquisadora: Do que falava a reportagem?

õNa reportagem falava de uma greve de ônibus.õ

õO Ministério Público entrou com uma ação civilõ

Pesquisadora: E o que aconteceu?
 ãOs motoristas pararam porque não deram aumento e um monte de gente ficou sem ônibus.õ

Pesquisadora: E nessa fábula, o que aconteceu?
 ãTinha uma raposa que queria comer o galo.õ

Pesquisadora: E o que aconteceu?
 ãEla não conseguiu porque o galo foi mais esperto.õ

Pesquisadora: E depois?
 ãAí vieram uns cachorros.õ

As contribuições dos estudantes foram válidas, descrevendo as histórias, nomeando os personagens e narrando os fatos. Alguns comentaram sobre o tamanho dos textos, demonstrando não gostar de ler textos longos. Não houve reação perceptível durante a leitura, como riso, espanto, ou admiração. Somente leram os textos um atrás do outros sem demonstrar interação com o material.

O encontro cinco teve o propósito de trabalhar a distribuição da atenção, de modo a focalizar os segmentos principais e localizar informações relevantes nos textos (BORUCHOVITCH, MECURI, 1999; BROWN, 1980; BAKER; BROWN, 1984). Os participantes foram orientados a, individualmente, ler novamente três textos, à sua escolha, para focalizar os segmentos principais e localizar as informações relevantes (GALVÃO, 2014). Os trechos principais e as informações relevantes deviam ser anotados em outra folha para posterior socialização com o grande grupo. Os estudantes não quiseram fazer esta atividade de forma individual e preferiram trabalhar em duplas e trios, dividindo as tarefas: um ou dois lia(m) o texto e dizia para o colega os seguimentos principais e as informações relevantes nos textos para que o outro anotasse. Assim, leram os textos e anotaram as ideias principais. Aqui a transcrição das informações relevantes identificados pelos participantes, separados por texto.

P16, P20 e P29

Fábula:

A raposa queria comer o galo.

Muitas vezes, quem engana acaba sendo enganado.

Porque o galo era muito inteligente

P10 e P13

Crônica:

E o menino queria ganhar muito uma bola.

E ganhou vários brinquedos como play.

E o que ele mais gostou foi da bola e o seu pai parece que gostou também porque fez até embaixadinha. E a sua bola era feita de couro. E a bola cheirava nada. E ele disse que se lesse o manual de instruções seria legal ou ótimo. Mais o manual estava inglês, mas para a garotada seria interessante.

P3 e P19

Quadrinho:

O objetivo principal dos quadrinhos é divertir o leitor.

O quadrinho fala que a Flan pede ajuda com o bolo para Pepeu e Pepeu acaba comendo o bolo, quando na verdade era para tirá-lo do forno.

P2 e P30

Reportagem:

Reportagem especial.

A greve reporta dos motoristas de ônibus e os cobradores. Se o passageiro for largado no centro, pode recorrer ao Procon.

P21, P24 e P27

Didático de Geografia com tabela:

Sobre as águas. Apesar de ter tanta água não podemos consumi-la, porque embora é muito contaminada, a água doce não representa mais que três por cento nesse total. É o que podemos beber.

P22 e P23

Poema Musicado:

A ideia é mandar uma mensagem com todas as palavras que são bonitas para nos alegrar nesse poema musical.

A princípio, a atividade pareceu muito óbvia para eles quando foi solicitado que pensassem na ideia principal do texto, discutissem com o colega e anotassem, pois já haviam feito algo semelhante no encontro 2. Mas após novo esclarecimento da pesquisadora de que agora era para

analisar o conteúdo do texto e não a estrutura, todos os grupos realizaram a atividade adequadamente, como pôde ser visto na transcrição anterior, já que os participantes identificaram os segmentos principais (õApesar de ter tanta água não podemos consumi-laõ) e as informações importantes (õA greve reporta dos motoristas de ônibus e os cobradoresõ), inclusive o objetivo do gênero (õO objetivo principal dos quadrinhos é divertir o leitor.õ). Somente a dupla que analisou a crônica fez anotações contraditórias em relação ao texto, pois o menino não queria uma bola, nem gostou do presente.

No sexto encontro a ideia era trabalhar com as estratégias de sublinhar, fazer anotações e paráfrases (BORUCHOVITCH; MECURI, 1999; KLEIMAN, 2002; SHIH, 1992; VAN DIJK, 1979), dando continuidade às anotações realizadas na semana anterior. Cada estudante foi orientado a ler novamente dois textos: didático de geografia e reportagem. A proposta foi sublinhar trechos importantes e fazer paráfrases. Foi explicitado que as paráfrases não são como as anotações das informações principais realizadas no encontro anterior e sim que deveriam escrever algo do texto com as suas palavras. Os estudantes primeiramente sublinharam trechos do texto e depois escolheram um trecho para escrever uma paráfrase. Alguns estudantes sublinharam várias partes do texto, outros sublinharam somente uma ou outra frase ó a qual foi escolhida para elaborar posteriormente a paráfrase. Observou-se que alguns não conseguiram escrever sobre o texto com suas palavras e copiaram pequenos trechos. Mas a maioria dos estudantes produziu paráfrases válidas. A seguir dois exemplos de cópia e um de paráfrase, comparando com o trecho original sublinhado:

CÓPIA

P3

Reportagem: 250 mil pessoas que utilizam do transporte público, ficaram sem transporte.

Trecho sublinhado no texto: 250 mil pessoas sem transporte coletivo.

P24

Didático de geografia com tabela: O colapso de reserva de água doce.

Trecho sublinhado no texto: Especialistas alertam para um possível colapso das reservas de água doce.

PARÁFRASE

P30

Reportagem: As greves dos motoristas são um absurdo e deixaram 250 mil usuários sem transporte.

Trecho sublinhado no texto: A greve dos motoristas e cobradores de ônibus de Florianópolis deixou ontem 250 mil usuários sem transporte coletivo na cidade.

Transcrevemos aqui somente trechos de três participantes, mas eles ilustram o comportamento do GE. A maioria dos participantes fez cópia de trechos, não entendendo que parafrasear é dizer de outra forma. Podemos observar que na tentativa de parafrase os P3 e P24 copiaram partes das frases. A P3 ainda alterou uma palavra: ~~“público”~~ por ~~“coletivo”~~. Consideramos a frase de P30 como parafrase porque ela incluiu um juízo de valor: ~~“absurdo”~~.

O sétimo encontro objetivou trabalhar mais duas estratégias de leitura: inferência (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 1999; SOLÉ, 1998) e (auto)questionamento (DUKE, PEARSON, 2002). Novamente foi retomado o tópico do encontro anterior, ressaltando a diferença entre parafrase e cópia. Exemplos das parafrases realizadas pelos estudantes foram mostrados, indicando que não se deve copiar um trecho do texto. Após, iniciou-se o tópico deste encontro. Para realizar a inferência e o (auto)questionamento foram realizadas perguntas (oralmente) aos estudantes para que as respondam também oralmente, de acordo com a crônica *“A Bola”*. As perguntas foram:

- localizadoras: quais são as personagens? Quem deu a bola? Quem recebeu a bola? Quem gostava de jogar bola?
- de compreensão: o que aconteceu quando o menino recebeu a bola? O que ele fez com a bola? O que o pai fez com a bola?
- de estabelecimento de relações entre partes do texto: qual a reação do pai ao ver o desinteresse do menino? Qual a reação do menino em relação ao pai?
- de estabelecimento de relações entre o texto e o conhecimento do estudante: por que o menino brincou com a bola do videogame e não com a bola de verdade? Você gosta de jogar videogame? Gosta de jogar bola de verdade? O que você faria se ganhasse uma bola como a do

menino? Por que a bola precisaria de um manual de instruções? Por que o pai pensa que o manual de instruções deveria ser em inglês?

A pesquisadora ressaltou a importância de esses questionamentos serem realizados pelos participantes no momento da leitura, mentalmente, buscando as respostas no texto para realizar a compreensão. Os estudantes não tiveram dificuldade, de maneira geral, em responder adequadamente às questões, localizando as personagens, compreendendo os fatos, estabelecendo relações de causa e consequência entre as ações do texto e estabelecendo relações entre o texto e o conhecimento deles.

No oitavo encontro foram trabalhadas as três últimas estratégias de leitura selecionadas para esta oficina: alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura, recobrimento da atenção quando se percebem distrações ou digressões, nos casos em que a leitura requer que o foco de atenção seja mantido e haja tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas (BROWN, 1980; BAKER, BROWN, 1984 SOUZA, GARCIA, 2012). Neste encontro foram retomadas as estratégias de leitura vistas até agora:

- Antes da leitura: definição os objetivos, predição, análise da estrutura.
- Durante a leitura: construção do sentido, localização de informações, sublinhar e fazer anotações/paráfrases, (auto)questionamento.

Após essa retomada, foi realizada a última leitura dos textos, com o propósito de prestar atenção quando há pausas ou distrações na leitura, ou ainda quando uma falha na compreensão for detectada. Os participantes foram organizados de forma a sentar individualmente e distantes uns dos outros para que houvesse mais silêncio e concentração. Solicitamos que lessem um texto, à sua escolha, tentando se concentrar e voltar à leitura cada vez que houvesse alteração no foco e a se questionar quando perceberem que não entenderam algo. A pesquisadora principal e a auxiliar ajudaram os participantes, individualmente, a voltar à leitura do texto quando uma distração era percebida.

Ao final, foi solicitado que os participantes relatassem como foi retomar a atenção e o que fizeram para não perder o foco. Eles simplesmente responderam que voltaram a ler e que às vezes começavam a pensar em outra coisa. Enfatizamos que esta estratégia de

tomada de atitude quando uma falha é percebida exige atenção e foco do leitor, além de consistir em um exercício que somente pode ser realizado por ele. Pensamos que os participantes tiveram dificuldade em manter o foco e a atenção por falta de leitura silenciosa em sala de aula, uma prática que deve ser realizada, como também recomendam Wright, Sherman e Jones (2014) e Galvão (2014).

No nono encontro foi realizada a pós-leitura, com a proposta de releitura de um dos textos, à escolha do participante, para realizar a representação visual ou resumo do texto. Cada participante decidiu qual texto reler (ALVERMANN, RATEKIN, 1982; LEFFA, 1996; ROBB, 1996) e se faria uma representação visual (desenho, esquema, diagrama, mapa, entre outros) ou um resumo do mesmo (DUKE, PEARSON, 2002). Esse encontro foi muito produtivo. Os participantes se engajaram na tarefa, leram um texto e já começaram a fazer o que tinham escolhido. Os textos escolhidos pelos 15 participantes do GE foram: quadrinhos (6), crônica (4), fábula (3) e poema (2). Nenhum deles fez o resumo e/ou desenho sobre os textos maiores ó a reportagem e o didático. Dos textos escolhidos, 6 fizeram resumo, 7 fizeram desenho e 2 fizeram desenho e resumo. A seguir alguns exemplos dos desenhos e resumos.

Figura 3 ó Quadrinhos: P10 resumo e desenho

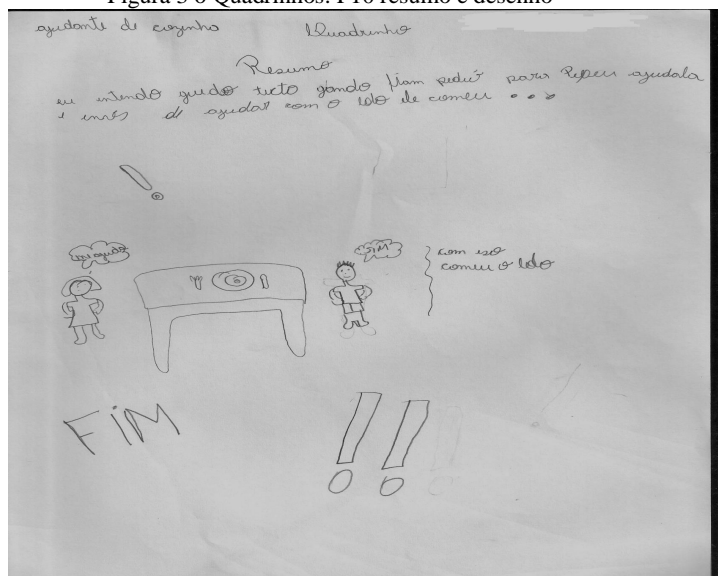


Figura 4 6 Quadrinhos: P24 resumo

quadrinho

A Flom pediu ajuda para o Lebeu para ajudar com o bolo, mas ele entendeu que era para ajudá-lo a comer o bolo, e daí ele comeu, daí ela ficou desesperada por que o bolo sumiu, e o Lebeu falou: "E Flom, você pediu para eu te ajudar... FIM"

Figura 5 6 Crônica: P2 desenho



Figura 6 ó Crônica: P11 desenho



Figura 7 ó Fábula: P16 desenho

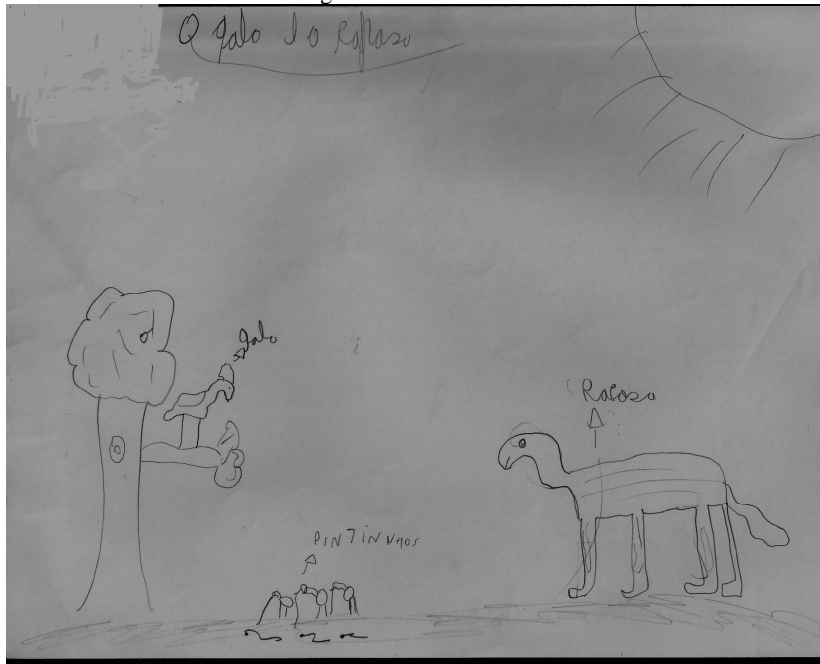
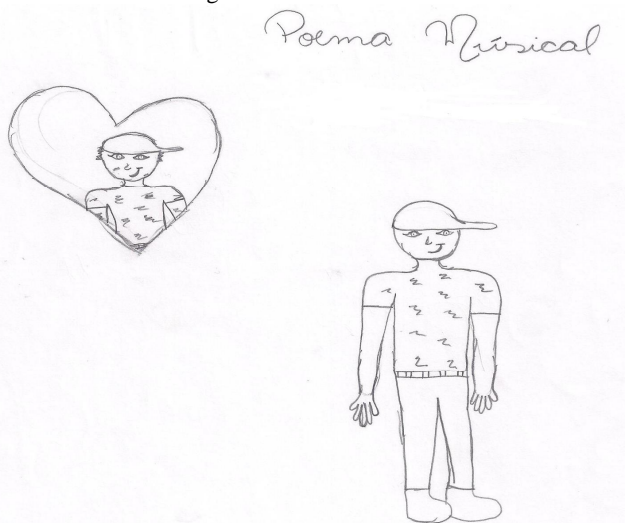


Figura 8 ó Poema: P22 desenho



Podemos observar que o texto mais lido nesse encontro foi quadrinhos e teve mais variedade nas estratégias também, pois os estudantes fizeram desenhos, resumos e a P10 realizou as duas estratégias, como se pode ver na figura 3. Os resumos (figuras 3 e 4) mostram que os participantes conseguiram transformar os desenhos em texto, contando a história ilustrada. A crônica foi representada por quatro desenhos e as figuras 5 e 6 mostram as diferenças de foco de P2 e P11: P2 enfatiza o jogo de futebol, representado na figura do pai que trouxe a bola; já P11 enfatiza o que de fato ocorreu na crônica, com o menino concentrado no videogame, ignorando o pai e o presente. A fábula teve dois desenhos e o que melhor representa a história é a figura 7, com todos os personagens do trecho inicial da história. Por fim, o poema teve dois desenhos e a figura 8 ilustra um resumo do texto, pois essa imagem aparece na primeira e na última estrofe.

No último encontro a proposta foi ler um texto buscando utilizar o maior número de estratégias possível, anotando o momento de cada uma delas. Os participantes foram orientados a escolher um dos seis textos e realizar a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, aplicando o maior número de estratégias trabalhadas na oficina. Além disso, solicitamos que anotassem em folha separada as estratégias utilizadas e o momento de cada uma delas. Inicialmente, essa proposta não funcionou bem, não

tendo adesão de vários participantes por não compreenderem o porquê de ler novamente os textos. A tarefa de utilizar as estratégias aprendidas na oficina pareceu não fazer sentido para eles. Alguns estudantes questionaram quais estratégias, como iriam anotar e como fazer isso. Para auxiliar os participantes, colocamos no quadro todas as estratégias para guiá-los na tarefa:

- 1) Antes da leitura
 - a) Objetivos
 - b) Predição
 - c) Análise da estrutura
- 2) Durante a leitura
 - a) Construção do significado
 - b) Localização das informações
 - c) Sublinhar e fazer anotações
 - d) (Auto)questionamento
- 3) Pós-leitura
 - a) Releitura
 - b) Resumo

Após esta mudança de tática, a atividade demonstrou-se produtiva, como se pode ver nos três exemplos a seguir.

Figura 9 ó P3: Reportagem

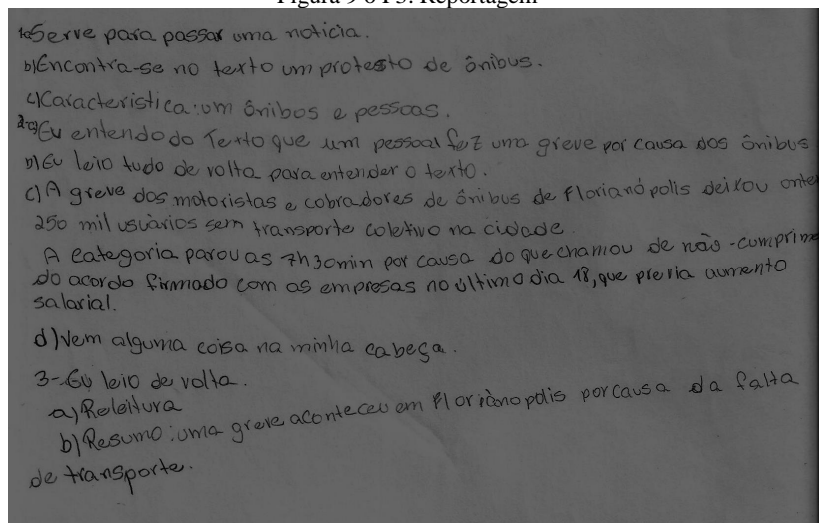


Figura 10 ó P24: Fábula

Texto: Fábula

Eu leio essa fábula porque é interessante e trás ensinamentos.

Se encontra lições, e muita coisa interessante. Nesse título se encontra também título, travessão, autor.

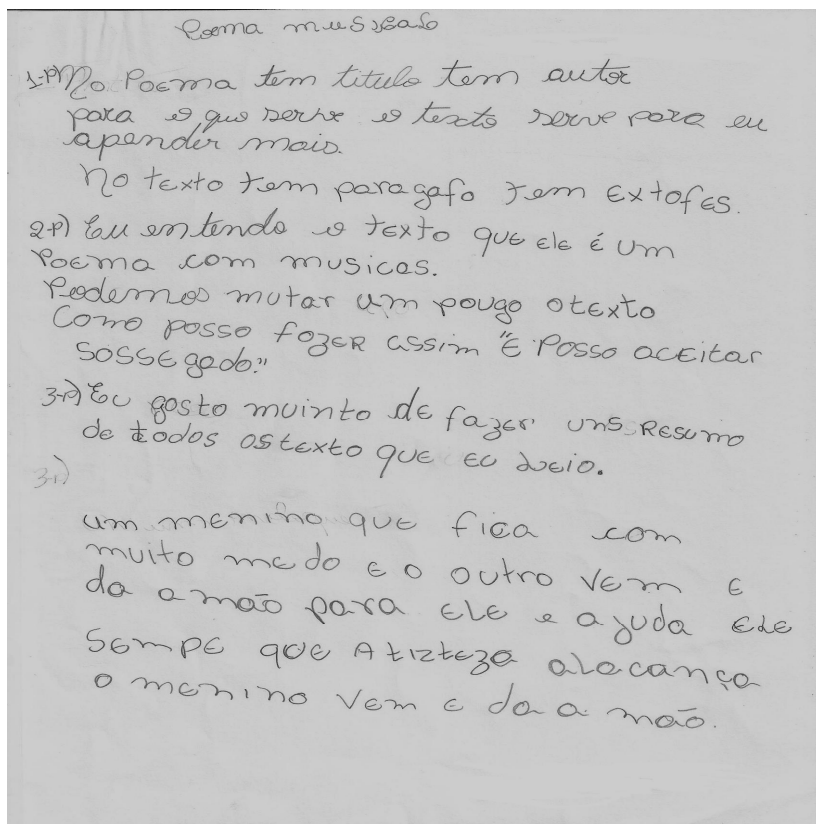
Eu entendo que a raposa queria comer e enganar o galo mas ele que foi enganado. O principal do texto é que muitas vezes, quem quer enganar acaba sendo enganado.

eu sublinhei isso porque a raposa que faz isso acaba sendo enganado você não tem mais medo de cães de caça?

Eu escrevi essa frase porque achei que isso foi uma dúvida dele.

resumo: A raposa queria comer o galo mas o galo foi esperto e a raposa correu de medo que o galo disse que os cães estavam vindo.

Figura 11 ó P30: Poema



Como se pode observar nas três atividades, os participantes conseguiram realizar a tarefa, anotando por que leriam o texto, qual o objetivo, quais as características estruturais do gênero, o conteúdo, as ideias principais, os questionamentos, os trechos sublinhados, se fizeram a releitura e o resumo. A P3 realizou a atividade com a reportagem e anotou no item 1c, sobre análise da estrutura, o que chamou de características: um ônibus e pessoas. Podemos entender como as personagens do texto, se considerarmos "ônibus" como os motoristas e cobradores que entraram em greve. A P3 não conseguiu observar os elementos estruturais, como título, subtítulo; ao contrário de P24 e P30, que leram a fábula e o poema, respectivamente, e

observaram os elementos textuais: título, travessão, autor, parágrafo, estrofes. Nas estratégias durante a leitura, as três participantes anotaram o significado global do texto e no item localização de informações a P3 disse que lê tudo de volta para entender o texto, isto é, relê frases durante a leitura para buscar a compreensão. Esse dado é muito positivo, já que demonstra uma mudança de comportamento radical da P3. No questionário de estratégias realizado antes da oficina, a P3 declarou que fazia uso da estratégia 11 (relê palavra ou frase quando não compreende) raramente e depois da oficina ó como será visto mais adiante, no item 4.4.1 ó a P3 passou a fazer uso da estratégia 11 frequentemente. Nem a P24, nem a P30 realizaram duas estratégias: o (auto)questionamento e a releitura. A P3, na estratégia 2d, sobre (auto)questionamento, respondeu òvem alguma coisa na minha cabeça. E sobre a releitura do texto, a P3 disse que lê de volta, embora esse comportamento não apareça no questionário de estratégias, pois tanto antes da oficina quanto depois a P3 declarou que relia raramente.

De maneira geral, a oficina ocorreu dentro do previsto, com o GE composto de 15 estudantes ao longo de 10 encontros de 40 a 45 minutos, o que corresponde ao tempo de uma aula. Por questões de ajuste de agenda entre as atividades escolares dos estudantes e as atividades da pesquisadora no IFC não foi possível realizar mais encontros.

Consideramos que a oficina teve êxito, cumprindo seu papel de realizar instrução de estratégias de leitura. Percebemos que foi possível reduzir a distância entre a teoria e a prática educacional, como acredita Damiani et al (2013). Observamos o engajamento dos estudantes nas atividades e uma noção, por parte deles, de continuidade entre um encontro e outro. Eles demonstravam interesse, com alguns participantes perguntando, ao início de cada encontro: o que vamos fazer hoje?

Agora, na próxima seção, veremos o desempenho dos estudantes no pós-teste. Vamos analisar, especialmente, os resultados do GE para avaliar os efeitos da intervenção pedagógica com esses participantes.

4.4 Pós-teste e comparações

Como anunciado na introdução e no método, o pós-teste foi realizado com o GC e o GE após a realização da oficina com o GE

a partir do mesmo questionário de estratégias aplicado no diagnóstico e de novo teste de compreensão, elaborado nos mesmos critérios e projeto estatístico do diagnóstico.

A seguir estão os resultados do GC e do GE no questionário de estratégias de leitura, analisados quantitativamente e qualitativamente por grupo e por participante. Na sequência, os resultados dos dois grupos no teste de compreensão e as comparações no desempenho.

O objetivo dos dois mecanismos de geração de dados do pós-teste é verificar se as instruções sistemáticas de estratégias de leitura realizadas na oficina interferiram nos resultados de compreensão leitora e no uso de estratégias de leitura.

4.4.1 Questionário de estratégias de leitura

O questionário de estratégias aplicado no pós-teste é o mesmo de antes, com os mesmos participantes, para verificar se houve modificação no uso de mais variedades de estratégias e com mais frequência.

Todas as respostas ao questionário no pós-teste, tanto pelo GC quanto pelo GE, estão nos Apêndices I e J, respectivamente. Os dados foram tabulados em planilhas para que se possam fazer análises quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas são realizadas através do levantamento das quantidades e das porcentagens de estratégias realizadas. Os resultados estão representados em gráficos e tabelas na sequência. As análises qualitativas buscam analisar e compreender os resultados, realizando comparações e buscando aporte na teoria.

Para demonstrar quais estratégias os estudantes do GE passaram a utilizar com mais frequência após a participação na oficina, apresentamos a tabela 10 a seguir. Nela são apresentados os resultados do questionário de estratégias de três participantes, antes e depois da oficina. Esses dados foram selecionados para exemplificar as mudanças de atitude estratégica dos estudantes depois da oficina. Três situações interessantes foram elencadas: Participante 3, Participante 19 e Participante 24. A tabela completa, com a comparação de todos os 15 participantes do GE está no Apêndice H.

Tabela 10 ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE por participantes

	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
	P3	P3	P24	P24	P30	P30
1.	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
2.	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
3.	Raramente	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente
4.	Às vezes	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente
5.	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
6.	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente	Raramente	Às vezes
7.	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
8.	Raramente	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Às vezes
9.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente
10.	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente
11.	Raramente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
12.	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
13.	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
14.	Às vezes	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Às vezes	Às vezes
15.	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
16.	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Raramente	Frequentemente
17.	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente
	1F	7 aumentou	0F	9 aumentou	8F	5 aumentou
	8A	9 igual	10A	4 igual	4A	11 igual
	8R	1 diminuiu	7R	4 diminuiu	5R	1 diminuiu

Legenda: F = Frequentemente A = Às vezes R = Raramente P = Participante
 Na comparação por participante, em azul houve aumento de uso, em verde manteve-se igual, em vermelho houve diminuição.

Essa tabela anterior permite visualizar a evolução dos participantes após a realização da oficina com instrução sistemática de estratégias de leitura, já que na comparação da frequência das estratégias utilizadas fica nítido que houve mudanças no

comportamento destes estudantes, utilizando mais vezes e mais variedade de estratégias.

A P3, antes da oficina, declarou que fazia uso de estratégias raramente ou às vezes. Somente a estratégia sobre parar e refletir se compreendeu já era utilizada frequentemente. Após a oficina, o P3 modificou bastante seu comportamento, com aumento de uso em sete estratégias: a estratégia 3 de pensar sobre o conteúdo do texto passou a ser usada às vezes, sendo que antes era utilizada raramente. E outras seis estratégias de leitura passaram de ~~raramente~~ ou ~~às vezes~~ para ~~frequentemente~~. As duas primeiras estratégias na pré-leitura passaram a ser utilizadas frequentemente: examinar o texto e sua estrutura. Durante a leitura, a estratégia 11 de reler palavra ou frase quando não compreende passou de ~~raramente~~ para ~~frequentemente~~. Na pós-leitura, três estratégias passaram de ~~às vezes~~ para ~~frequentemente~~ 13, 15 e 16, respectivamente, voltar aos pontos mais importantes do texto, avaliar a compreensão e verificar se o texto era sobre o que havia pensado.

A P24, antes da oficina, declarou que fazia uso de estratégias às vezes ou raramente, sem nenhuma estratégia com frequência. Após a oficina houve uma modificação bastante positiva, já que oito estratégias passaram a ser postas em prática frequentemente. São as quatro estratégias de pré-leitura: examinar o texto e sua estrutura, pensar sobre o conteúdo e a finalidade. A estratégia 7, de criar imagens, é uma das estratégias que já era bastante utilizada antes da oficina, com 11 participantes declarando realizar frequentemente. No caso do P24, que era um dos quatro a utilizá-la raramente, depois da oficina passou a fazê-lo com frequência. As outras três estratégias na leitura que aumentaram foram 8, 10 e 11: relacionar informações com conhecimento prévio, parar e refletir se compreende o texto e reler palavra ou frase quando não compreende, respectivamente. E a oitava estratégia alterada, a 14, é da pós-leitura: procurar lembrar-se do assunto sem retornar ao texto.

A P30 já declarou, antes da oficina, que fazia uso de oito estratégias de leitura frequentemente. É um dado bastante positivo e tem como consequência pouca margem de mudança. Ainda assim, houve aumento de frequência em cinco estratégias após a oficina. As estratégias 1 e 3 na pré-leitura passaram de raramente e às vezes para frequentemente: examinar o texto e pensar sobre o conteúdo.

Duas durante a leitura passaram de raramente para às vezes: (6) tomar notas e (8) relacionar informações com conhecimento prévio. E a estratégia 16 na pós-leitura saltou de raramente para frequentemente: verificar se o texto era sobre o que havia pensado.

Os resultados desses três participantes ilustra a mudança de comportamento durante a leitura após a oficina.

Agora são apresentados, nos dois gráficos a seguir, os resultados comparativos gerais do GC e do GE no pós-teste.

Gráfico 9 ó Resultado da frequência de estratégias do GC pós-teste

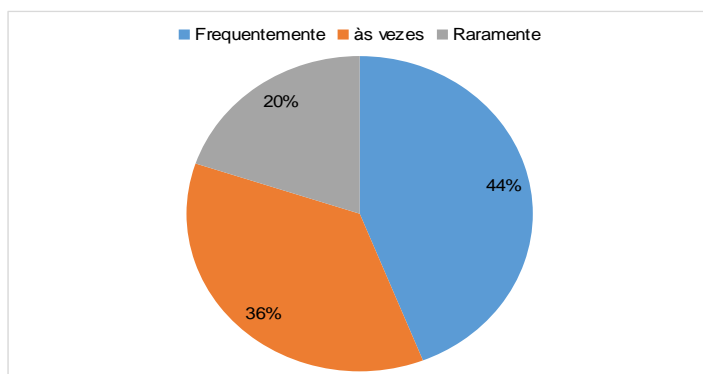
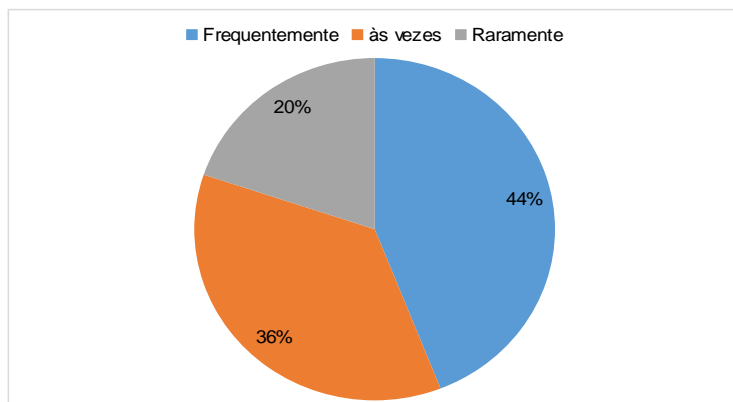


Gráfico 10 ó Resultado da frequência de estratégias do GE pós-teste



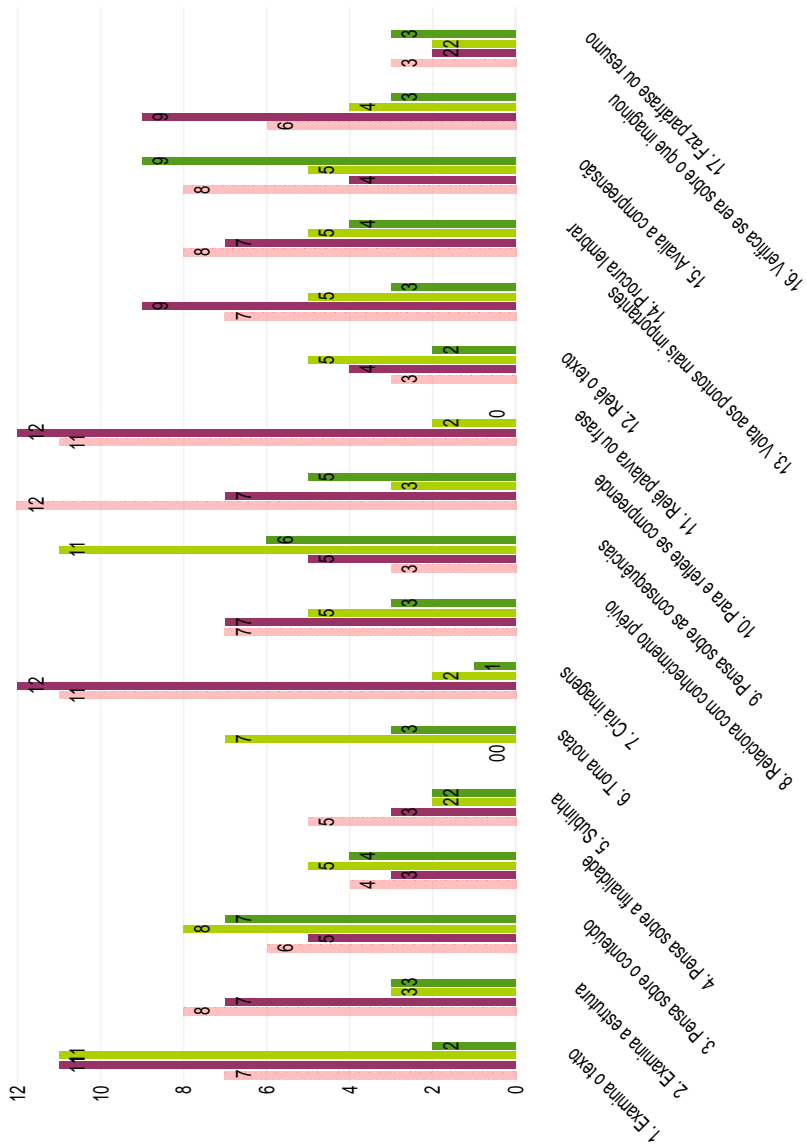
Como se pode ver nos dois gráficos apresentados, coincidentemente, o desempenho dos dois grupos no pós-teste foi igual, em valores percentuais, com 44% frequentemente, 36% às vezes e 20% raramente. Mas, se comparamos esses resultados com os do pré-teste, percebem-se mudanças no GE. O GC praticamente manteve a quantidade de frequência de estratégias entre o pré e o pós-teste, apenas com mudança em às vezes, com 35% e em raramente, com 21%.

Já o GE mostra uma mudança em relação ao uso, aumentando o número de vezes em que declara utilizar estratégias de leitura antes e depois da oficina. Antes da oficina o total de estratégias declaradas como realizadas frequentemente era de 42% e após a oficina aumentou para 44% de estratégias de leitura realizadas frequentemente. A mudança maior é percebida no grande aumento da categoria "Às vezes", pois houve um salto de dez pontos percentuais de frequência de uso de estratégias, passando de 26% para 36% de uso. Isso também reflete na diminuição da categoria "Raramente", que passou de 32% para 20%, uma redução de doze pontos percentuais.

Esses dados são muito positivos, pois demonstram que os estudantes do GE passaram a utilizar mais estratégias de leitura após a oficina, o que responde à questão 7 desta pesquisa. Esses resultados também confirmam a hipótese 4, sobre a modificação no uso de mais estratégias e com mais frequência após a instrução sistemática de estratégias de leitura.

Para analisar o comportamento geral dos quinze participantes do GE quanto ao uso de estratégias antes e depois da oficina, transformamos os resultados em gráfico para melhor visualização.

Gráfico 11 ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE



Legenda:

rosa=frequentemente no pré-teste bordô=frequentemente no pós-teste
verde claro=às vezes no pré-teste verde escuro=às vezes no pós-teste

O gráfico 11 mostra os resultados por estratégias e suas frequências de uso antes e depois da oficina. Para discutir os resultados neste mecanismo de geração de dados, o gráfico foi selecionado apenas com as respostas nas opções -frequentemente e -às vezes. A coluna mais à esquerda de cada estratégia, em rosa claro, mostra quantos estudantes declararam realizar a estratégia frequentemente antes da oficina. A coluna ao lado, em bordô, ilustra a declaração -frequentemente após a oficina. Em verde claro, à direita, esta coluna representa quantos estudantes declararam realizar a estratégia às vezes antes da oficina. E mais à direita, em verde escuro, quantos estudantes afirmaram utilizar a estratégia às vezes após a realização da oficina. Assim, é visível que houve variação no comportamento dos estudantes após a instrução sistemática de cada uma das 17 estratégias de leitura durante a realização da oficina, mostrando o leitor como um sujeito ativo (KOCH, 2006).

A estratégia de pré-leitura 1, sobre examinar o texto, foi a que mais teve alteração, com aumento em -frequentemente de 7 para 11 estudantes e grande redução em -às vezes, de 11 para 2 estudantes. Essa mudança é muito positiva, já que, após a intervenção, 11 estudantes passaram a examinar o texto antes de ler, observando as pistas do texto: o gênero, o título, as figuras (quando for o caso), identificando o tema e ativando os conhecimentos prévios e acionando os esquemas e modelos mentais (SOLÉ, 1998; SCLIAR-CABRAL, 2010; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011; RUMELHART, 1981; VAN DIJK, 1992).

As outras estratégias de pré-leitura ó examinar a estrutura, pensar sobre o conteúdo e pensar sobre a finalidade ó elencadas no questionário apresentaram pouca alteração; fato que pode ser explicado pela dificuldade em separar categoricamente as ações executadas durante o exame do texto, pois o leitor pode, dependendo do texto e da situação, pensar sobre o conteúdo e a finalidade da leitura durante o exame inicial. Especialmente por tratar-se de pesquisa com crianças que estão em processo de refinamento do pensamento abstrato³⁷, talvez haja dificuldades em separar processos que podem ocorrer simultaneamente. Além disso,

³⁷ Sobre o tema, sugerimos a leitura de Piaget, que não foi pormenorizado nesta tese por não ser o foco da investigação.

há a questão que nem sempre o leitor tem ciência dos processos e atitudes que realiza (ANDRADE, GIL, TOMITCH, 2012).

As estratégias de leitura 5 e 10 tiveram sua frequência reduzida após a oficina, dado que causa estranhamento, já que refletir sobre a compreensão e sublinhar foram estratégias trabalhadas na oficina, como foi apresentado na seção 4.3. Uma possibilidade de explicação para a diminuição da frequência da estratégia 5, sobre parar e refletir se compreendeu ou não o material lido, pode ser a ausência de dificuldade na compreensão dos textos lidos na oficina. Isso porque os mesmos seis textos foram lidos e relidos diversas vezes ao longo dos encontros, aumentando a compreensão do material lido e minimizando a necessidade de parar e refletir sobre a compreensão.

Outra situação foi a das estratégias de leitura 7, 8 e 11 que sofreram pouco aumento de frequência após a oficina porque os estudantes já as realizavam com regularidade: a criação de imagens mentais, a relação com o conhecimento prévio e a releitura de palavra ou frase quando não havia compreensão. Esta última estratégia demonstra a monitoria realizada durante a leitura, processo de auto-regulação (BORUCHOVITCH, 2001) muito importante, que demonstra a desautomatização da leitura e a busca pelo entendimento do texto e a produção de sentido (SOUZA; GARCIA, 2012).

A única estratégia de leitura que teve aumento foi a 9, de pensar sobre as consequências do que está sendo lido. Esse resultado vai ao encontro do que afirmaram Souza e Garcia (2012, p. 70), sobre o desempenho do estudante e a proficiência em leitura, que não se refere a ser bom sempre e sim a saber ser estratégico e escolher qual estratégia se aplica melhor a cada situação.

As estratégias de pós-leitura, especialmente a 12, a 13 e a 16 apresentaram aumento na frequência. Os estudantes passaram a realizar com mais frequência a releitura do texto, a volta aos pontos mais importantes e a verificação do que imaginava sobre o texto, o que é muito positivo. Essas situações mostram um leitor ativo, como descrito no modelo interativo (SOLÉ, 1998), e um estrategista (KOCH, 2006).

Já as estratégias de pós-leitura 14, 15 e 17 apresentaram uma redução comparando os resultados antes e depois da oficina. Essas últimas estratégias de procurar lembrar do assunto sem retornar ao texto e avaliar a compreensão foram pouco trabalhadas na oficina,

somente em um encontro, sem foco nem treino específico. Somente a estratégia 17, de fazer paráfrase ou resumo, foi enfatizada e mesmo assim apresentou redução de uso no pós-teste. Resumir é uma das estratégias utilizadas por bons leitores (DUKE, PEARSON, 2002) e precisa ser mais bem trabalhada.

De maneira geral, podemos afirmar que os estudantes demonstraram um aumento de uso em 7 estratégias depois da oficina: examinar o texto, criar imagens mentais, pensar sobre as consequências, reler palavra ou frase, reler o texto, voltar aos pontos mais importantes e verificar se o texto era sobre o que havia imaginado. E esse aumento em "frequentemente", por consequência, reduziu a frequência de "às vezes" que diminuiu em 11 estratégias. Esse resultado é altamente relevante, confirmando parte da hipótese 4, de que a instrução sistemática irá causar modificações no uso de mais estratégias e com mais frequência.

Salientamos que, por ser pesquisa com crianças, as respostas declaradas no questionário de estratégias antes da oficina podem ter sido menos conscientes do que as declarações após a oficina, já que as estratégias foram explicitamente trabalhadas, mostrando aos participantes cada uma delas. Portanto, os resultados devem ser vistos com ressalva, uma vez que não é possível medir até que ponto os participantes aprenderam as estratégias e passaram a utilizá-las mais depois da oficina ou simplesmente passaram a saber o que estavam fazendo de fato.

A seguir, os resultados do outro mecanismo de geração de dados no pós-teste: o teste de compreensão em leitura.

4.4.2 Pós-teste de compreensão em leitura

O pós-teste de compreensão, como explicado no método, foi elaborado nos mesmos moldes do pré-teste, através de experimento fatorial completo, com outros três textos, de mesmos três gêneros trabalhados na oficina, como ilustra o quadro 4. A versão completa está no Apêndice C.

Os dados foram tabulados e analisados quantitativamente e qualitativamente. As tabelas com os resultados de todos os 30 participantes no pós-teste estão nos Apêndices P e Q. Como o pós-teste de compreensão foi pensado da mesma forma que o pré-teste, a tabela da ANOVA é a mesma, no Apêndice O.

Da mesma forma como foi feito no pré-teste, após a tabulação dos dados (além do tratamento estatístico a ser apresentado a seguir) foram criados três conjuntos conforme o número de acertos obtidos: Bom desempenho equivale aos participantes que obtiveram entre 9 e 12 acertos, Médio desempenho de 5 a 8 acertos, Mau desempenho de 1 a 4 acertos. Esses conjuntos foram estabelecidos porque, considerando os resultados, quase todos os participantes acertaram acima de 5 questões. Também foram realizadas análises quantitativas e qualitativas das quatro categorias de respostas: certa, cópia, chute e contraditória.

Os resultados gerais podem ser visualizados nas três tabelas na sequência, que apresentam os resultados do GC (PA a PP) no total geral de acertos, no total de respostas por categoria e o percentual de acertos por dificuldade e aspecto. Após, os resultados do GE (codificados por números), bem como as comparações de desempenho entre os grupos e os resultados finais.

Tabela 11 ó Resultado geral GC no pós-teste de compreensão

PA	4/12
PB	7/12
PC	5/12
PD	9/12
PE	8/12
PF	9/12
PG	6/12
PH	10/12
PI	6/12
PJ	9/12
PL	7/12
PM	5/12
PN	9/12
PO	5/12
PP	7/12

O pós-teste de compreensão leitora foi realizado com o mesmo grupo de estudantes que não participou da oficina. A média de acertos foi de 7,06 por participante, com uma porcentagem total de 58,88% de respostas corretas, resultados inferiores aos do pré-teste. Categorizando os participantes por resultado, 1 estudante se enquadra no conjunto mau

desempenho, 9 no conjunto médio desempenho e 5 no conjunto bom desempenho, resultado bastante próximo ao pré-teste.

Gráfico 12 ó Desempenho do GC por conjunto pós-teste

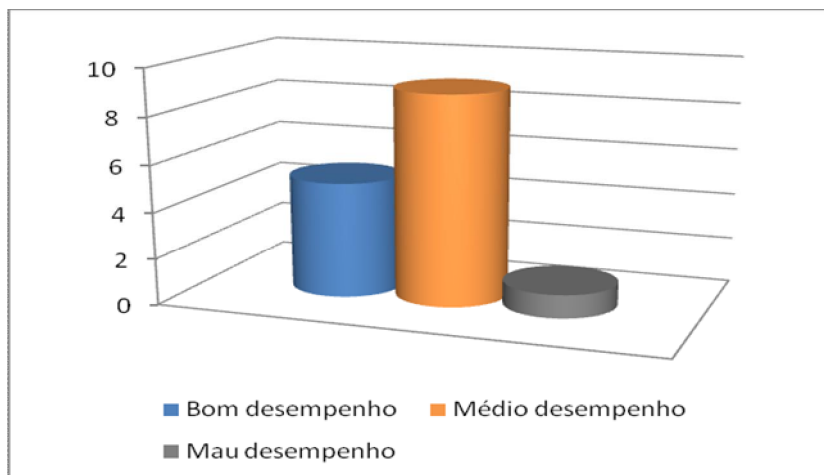
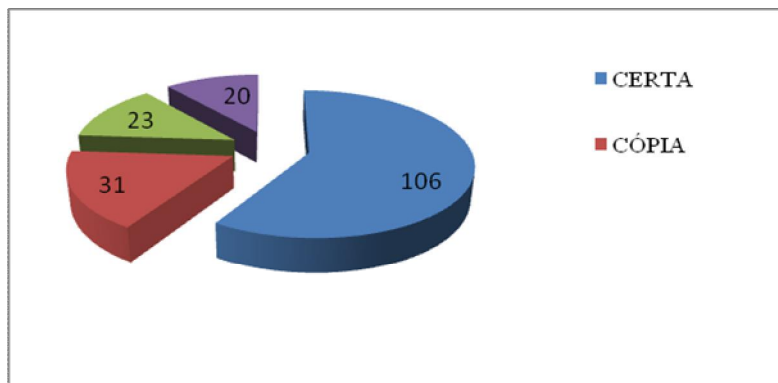


Gráfico 13 ó Respostas por categoria GC pós-teste



N = 180

Analisando as categorias de resposta, do total de 180 questões: 106 foram marcadas em certa, 31 cópia, 23 chute e 20 contraditória. Nenhuma questão ficou em branco. Esse resultado do pós-teste do GC é

qualitativamente inferior ao pré-teste, pois dobrou o número de respostas marcadas em contraditória.

Tabela 12 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto pós-teste

Totais de acertos para cada nível de DIFICULDADE	1b	1a	2	3
	33,33%	30,95%	57,14%	42,86%

Totais de acertos para cada ASPECTO	Localizar	Refletir	Interpretar
	35,71%	46,43%	41,07%

Observando os percentuais de acertos por dificuldade e aspecto, no pós-teste o GC teve desempenho superior no pré-teste, acertando mais questões de nível de dificuldade 2 e 3. Em aspecto também teve desempenho ligeiramente superior, acertando mais questões de Localizar e Refletir.

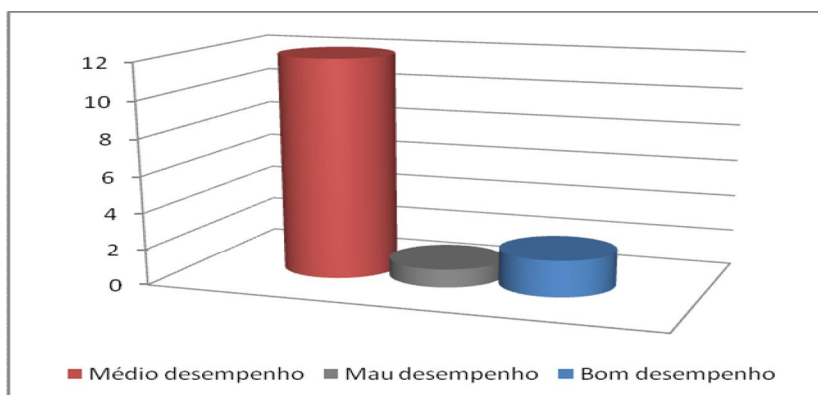
A seguir, as tabelas 13, 14 e 15 apresentam os resultados do GE no pós-teste, por total geral de acertos, total de respostas por categoria e percentual de acertos por dificuldade e aspecto. O objetivo foi verificar se as intervenções realizadas na oficina interferiram positivamente na competência em compreensão leitora desses estudantes.

Tabela 13 ó Resultado geral GE no pós-teste de compreensão

P16	7/12
P2	4/12
P3	5/12
P19	9/12
P20	8/12
P21	8/12
P22	7/12
P23	8/12
P24	8/12
P10	7/12
P11	10/12
P27	7/12
P13	7/12
P29	7/12
P30	7/12

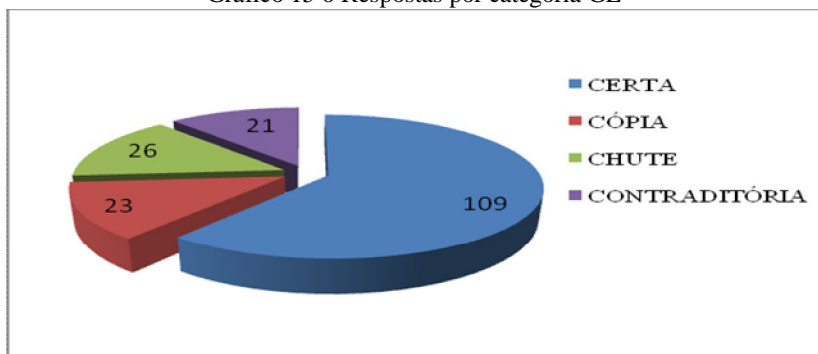
No pós-teste, os participantes do GE tiveram uma média de 7,26 acertos, com um percentual de respostas corretas de 60,55%, dois pontos percentuais abaixo do que no pré-teste. Somente um participante enquadra-se no conjunto mau desempenho, 12 ficaram no conjunto médio desempenho e 2 no conjunto bom desempenho, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 14 ó Desempenho GE por conjunto pós-teste



Esse resultado agrupado por conjuntos é bastante semelhante ao pré-teste. Isto é, se analisamos o desempenho do grupo como um todo, no teste de compreensão realizado após a oficina, percebemos que houve pouca mudança. Também houve pouca diferença se examinamos as respostas por categoria:

Gráfico 15 ó Respostas por categoria GE



No pós-teste, do total de 180 questões, os participantes do GE obtiveram 109 questões marcadas na categoria certa, 23 cópia, 26 chute e 21 contraditória. Uma questão foi deixada em branco. Comparando o resultado por categorias, o GE depois da oficina marcou o dobro de respostas nas alternativas contraditórias, mas diminuiu em chute. A quantidade de respostas certas variou pouco. Porém, se observamos os acertos por dificuldade e aspecto, percebemos que houve mudança no desempenho do GE, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 14 ó Percentual de acertos por dificuldade e aspecto

Totais de acertos para cada nível de DIFICULDADE	1b	1a	2	3
	71,11%	44,44%	71,11%	55,56%

Totais de acertos para cada ASPECTO	Localizar	Refletir	Interpretar
	55,00%	71,67%	55,00%

Analisando o percentual de acertos por nível de dificuldade, o GE aumentou os acertos em 1b e 2, passando de 46,67% para 71,11% e 62,22% para 71,11%, respectivamente, após a oficina. Também no aspecto houve melhora, aumentando de 46,67% para 55% em interpretar após a oficina. No aspecto refletir houve pouca variação e localizar teve redução de acertos em 8,33 pontos percentuais.

Comparando o desempenho geral do GE com o GC no pós-teste, ambos diminuíram o total de respostas corretas em dois pontos percentuais. A média por participante também diminuiu 0,2% em ambos os grupos. O objetivo principal desta tese era investigar se o ensino de estratégias causa modificação na competência em compreensão leitora e a hipótese era sim, que o GE teria desempenho melhor no teste de compreensão após a oficina. No entanto, fazendo um levantamento somente das médias, percebe-se que não houve melhora, com desempenho equivalente nos dois grupos.

Contudo, analisando os fatores controláveis aspecto e nível de dificuldade, percebe-se que houve uma melhora no GE em relação ao controle em dois dos três aspectos e em dois dos quatro níveis de dificuldade, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 15 ó Comparativo por dificuldade e aspecto

GC	Localizar	Refletir	Interpretar	1a	1b	2	3
antes	63,33%	91,67%	35,00%	66,67%	48,89%	42,22%	84,44%
depois	68,33%	66,67%	41,67%	48,89%	71,11%	68,89%	46,67%
conclusão	melhorou	piorou	melhorou	piorou	melhorou	melhorou	piorou

GE	Localizar	Refletir	Interpretar	1a	1b	2	3
antes	63,33%	76,67%	46,67%	57,78%	46,67%	62,22%	82,22%
depois	55,00%	71,67%	55,00%	44,44%	71,11%	71,11%	55,56%
conclusão	piorou	piorou	melhorou	piorou	melhorou	melhorou	piorou

Portanto, consideramos que a realização da oficina foi válida, pois, embora não tenha alterado o desempenho geral dos participantes do GE no teste de compreensão, modificou positivamente os índices nos aspectos refletir e interpretar, bem como nos níveis de dificuldade 1b e 2 quando realizada a comparação intergrupo e intragrupo, como ilustrado na Tabela 15 acima. Além disso, como analisado nos resultados do questionário de estratégias, os estudantes aumentaram o uso de estratégias, utilizando mais variadas e com mais frequência após a oficina. Por fim, consideramos que os efeitos da oficina foram válidos, apresentando bons resultados e modificando o comportamento dos participantes em relação à leitura.

Para finalizar os resultados, realizaremos uma triangulação dos dados: cruzando as informações do perfil leitor de três participantes (P3, P24 e P30) com os resultados no questionário de estratégias, o desempenho no teste de compreensão e a participação na oficina.

A P3 é menina, tinha 11 anos completos na época da oficina, nasceu e mora em Ibirama, frequenta a EEBEG desde o 1º ano, tem o português como língua materna e não conhece outras línguas estrangeiras. Os pais estudaram até o 4º ano e nasceram no estado de Santa Catarina. Antes de entrar para a escola, a P3 declarou que já ouvia histórias e lia sozinha. Frequentou a educação infantil por dois anos e declarou que já sabia ler e escrever. Não usa o computador para estudar, somente para o lazer, cerca de cinco horas diárias. Lê para estudar e por lazer durante uma hora por dia. Tem somente um livro em casa e é seu.

Lê na cama de seu quarto e declarou que ler é uma das suas atividades favoritas, mas que lê somente se é necessário, o que é contraditório. Gosta de conversar sobre livros e não tem dificuldade em terminar uma obra. Gosta de receber livros de presente, gosta de ir a livrarias e bibliotecas. Não lê para ampliar seus conhecimentos, mas sim para conhecer outras culturas, se divertir, estudar e ter melhor desempenho na escola. Depreendemos, pelo perfil leitor, que a P3 demonstra gostar de ler, apesar de ter somente um livro em casa e declarar que lê somente quando necessário. Talvez para ela ler para a escola seja uma necessidade e quando lê por lazer ó o que declara fazer por uma hora diariamente ó não seja algo necessário e sim fruição. Também percebemos que participou de práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2000; HEINIG, 2013) desde antes da escola, por ouvir histórias e ter contato com livros.

Durante a oficina, a P3 demonstrou pouco interesse nas atividades no início, mas ao longo dos encontros foi tornando-se mais participativa. No encontro cinco, que objetivou focalizar os segmentos principais e localizar as informações relevantes, é nítido que a P3 entendeu as estratégias.

Analisando essas informações do perfil leitor e da participação na oficina com as respostas no questionário de estratégias, a P3 modificou bastante seu comportamento, com aumento de uso em sete estratégias: a estratégia 3 de pensar sobre o conteúdo do texto passou a ser usada às vezes, sendo que antes era utilizada raramente. E outras seis estratégias de leitura passaram de raramente ou às vezes para frequentemente . As duas primeiras estratégias na pré-leitura passaram a ser utilizadas frequentemente: examinar o texto e sua estrutura. Durante a leitura, a estratégia 11 de reler palavra ou frase quando não compreende passou de raramente para frequentemente . Na pós-leitura, três estratégias passaram de às vezes para frequentemente : 13, 15 e 16, respectivamente, voltar aos pontos mais importantes do texto, avaliar a compreensão e verificar se o texto era sobre o que havia pensado.

A P24 é menina, tinha 11 anos completos na época da oficina, nasceu no Paraná e mora em Ibirama há cinco anos. Frequenta a EEBEG desde o 2º ano, tem o português como língua materna e conhece o inglês como língua estrangeira. A mãe estudou até o 4º ano e o pai até o 6º. A mãe nasceu no Paraná e o pai a menina não soube informar. Antes de entrar para a escola, a P24 declarou que já

ouvia histórias, mas não sabia ler. Não frequentou a educação infantil e declarou que já sabia ler, mas não sabia escrever. Lê historinhas espontaneamente. Não tem computador em casa. Lê para estudar cerca de 30 minutos todos os dias e por lazer durante duas horas. Tem cinco livros em casa e dois são seus. Lê na cama de seu quarto e declarou que ler não é uma das suas atividades favoritas, mas que não lê somente se é necessário, o que é contraditório com a declaração de que lê por lazer duas horas por dia. Gosta de conversar sobre livros, de receber livros de presente e de ir a livrarias e bibliotecas. Tem dificuldade em terminar uma obra e em se concentrar para ler. Lê para ampliar seus conhecimentos, para conhecer outras culturas, se divertir, estudar e ter melhor desempenho na escola.

P24, antes da oficina, declarou que fazia uso de estratégias às vezes ou raramente, sem nenhuma estratégia com frequência. Após a oficina houve uma modificação bastante positiva, já que oito estratégias passaram a ser postas em prática frequentemente. São as quatro estratégias de pré-leitura: examinar o texto e sua estrutura, pensar sobre o conteúdo e a finalidade. A estratégia 7, de criar imagens, é uma das estratégias que já era bastante utilizada antes da oficina, com 11 participantes declarando realizar frequentemente. No caso do P24, que era um dos quatro a utilizá-la raramente, depois da oficina passou a fazê-lo com frequência. As outras três estratégias na leitura que aumentaram foram 8, 10 e 11: relacionar informações com conhecimento prévio, parar e refletir se compreende o texto e reler palavra ou frase quando não compreende, respectivamente. E a oitava estratégia alterada, a 14, é da pós-leitura: procurar lembrar-se do assunto sem retornar ao texto.

A P30 também é menina, tinha 12 anos e 8 meses na época do início da oficina, nasceu e mora em Ibirama, frequentou uma escola municipal do bairro do 1º ao 5º ano, tem o português como língua materna e conhece o inglês como língua estrangeira. A mãe estudou até o 5º ano e o pai até o 9º, nasceram e moram em Ibirama. Antes de entrar para a escola, a P30 declarou que já ouvia histórias e lia sozinha. Não frequentou a educação infantil e declarou que já sabia ler e escrever quando entrou para a escola. Lê livros espontaneamente e não tem computador. Lê para estudar cerca de uma hora e por lazer durante aproximadamente cinco minutos por dia. Tem somente dois livros em casa e são seus. Lê na cama de seu quarto e declarou que ler não é uma das suas atividades favoritas, mas não lê somente se é necessário. Gosta

de conversar sobre livros e não tem dificuldade em terminar uma obra. Gosta de receber livros de presente, de ir a livrarias e bibliotecas. Tem dificuldade em se concentrar para ler. Lê para ampliar seus conhecimentos, para conhecer outras culturas, se divertir, estudar e ter melhor desempenho na escola.

A P30 já declarou, antes da oficina, que fazia uso de oito estratégias de leitura frequentemente. É um dado bastante positivo e tem como consequência pouca margem de mudança. Ainda assim, houve aumento de frequência em cinco estratégias após a oficina. As estratégias 1 e 3 na pré-leitura passaram de raramente e às vezes para frequentemente: examinar o texto e pensar sobre o conteúdo. Duas durante a leitura passaram de raramente para às vezes: (6) tomar notas e (8) relacionar informações com conhecimento prévio. E a estratégia 16 na pós-leitura saltou de raramente para frequentemente: verificar se o texto era sobre o que havia pensado.

Percebemos, pela modificação de comportamento em relação ao uso de estratégias, que a oficina, apesar de poucos encontros, foi válida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados nesta tese, bem como as análises teóricas e metodológicas, nos possibilitam considerar que quatro dos cinco objetivos propostos nesta investigação foram atingidos:

- A) O perfil dos estudantes enquanto leitores foi delineado;
- B) As estratégias de leitura conhecidas pelos grupos controle e experimental foram elencadas e analisadas;
- C) O desempenho dos dois grupos foi verificado;
- D) A oficina com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura foi realizada com o grupo experimental.

Somente um dos objetivos, o E, foi parcialmente atingido:

- E) Verificar se o ensino de estratégias interfere positivamente no desempenho em compreensão leitora.

Isso porque, a partir dos resultados analisados e discutidos no capítulo 4 anterior, concluímos que a oficina realizada nesta tese modificou o uso das estratégias de leitura, aumentando a quantidade de estratégias utilizadas e a sua frequência. Porém, essa modificação no uso de estratégias não interferiu positivamente nos resultados gerais do desempenho no teste de compreensão leitora. Contudo, analisando aspecto e nível de dificuldade, houve uma melhora no GE em relação ao controle em dois dos três aspectos (refletir e interpretar) e em dois dos quatro níveis de dificuldade (1b e 2).

Esse dado é positivo, pois demonstra que mesmo em poucos encontros ó foram apenas 10 ó já é possível causar uma modificação na competência leitora. Da mesma forma como concluiu Finger-Kratochvil (2010) em seu estudo, entendemos que esse período é insuficiente para suprir as carências em leitura em um processo de ensino e de aprendizagem, embora tenha causado algumas mudanças.

Retomando as perguntas de pesquisa, a partir do delineamento metodológico e dos resultados produzidos, consideramos que todas foram respondidas:

1) Qual o perfil destes estudantes, enquanto leitores?

O perfil dos estudantes enquanto leitores foi traçado, mostrando um perfil homogêneo intragrupo e semelhante intergrupo.

2) Como será o desempenho em leitura do grupo controle e do grupo experimental?

O desempenho em leitura do grupo controle e do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste foi analisado, mostrando pouca variação de resultado.

3) Será que as correlações entre os fatores controláveis do teste de compreensão (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativas para a pontuação da questão?

As correlações entre dificuldade e aspecto das questões influenciam no desempenho, isto é, são significativas estatisticamente para a pontuação da questão.

4) Quais as estratégias de leitura que estes estudantes conhecem?

Os estudantes já conheciam algumas estratégias de leitura e as utilizavam frequentemente antes da oficina, como demonstrado na análise dos resultados gerados no questionário de estratégias no pré-teste. As estratégias que o GC utilizava com frequência eram: examinar a estrutura do texto, criar imagens mentais e reler palavra ou frase quando não compreende. As estratégias que o GE utilizava com frequência, antes da oficina, também eram criar imagens mentais e reler palavra ou frase quando não compreende.

5) O ensino sistemático de estratégias de leitura irá modificar o desempenho em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental?

O ensino sistemático de estratégias de leitura modificou pouco o desempenho em compreensão leitora dos estudantes do GE. Como dito anteriormente, após a oficina, os estudantes do GE não tiveram um desempenho melhor no resultado geral, mas considerando aspecto e nível de dificuldade, esse grupo apresentou melhora em relação ao controle e ao pré-teste, aumentando os percentuais de acertos nos aspectos refletir e interpretar, bem como nos níveis de dificuldade 1b e 2.

6) Agir estrategicamente diante de um texto leva a melhor desempenho na compreensão?

Os resultados quantitativos obtidos nesta tese não permitem afirmar se agir estrategicamente diante de um texto leva a melhor desempenho na compreensão ou não. Os resultados não trazem evidência estatisticamente significativa de melhora porque não houve mudança relevante de desempenho no resultado geral do GE no pós-teste, nem comparando com o pré-teste, nem comparando com o GC. O resultado geral do GE, em quantidade de acertos no pós-teste de compreensão, foi inferior em dois pontos percentuais ao pré-teste. Já a análise qualitativa revela que houve sim uma melhora desse grupo nos aspectos refletir e interpretar, o que pode ser visto como decorrente da atitude estratégica, assim como a melhora em três níveis de dificuldade.

7) Estes estudantes farão uso de mais variedades de estratégias e com mais frequência após a oficina?

Acreditamos, pelos resultados gerados no questionário de estratégias após a oficina com o GE, que estes estudantes farão uso de mais variedades de estratégias e com mais frequência após a oficina. Os resultados indicaram aumento de uso em 7 estratégias: examinar o texto, criar imagens mentais, pensar sobre as consequências, reler palavra ou frase, reler o texto, voltar aos pontos mais importantes e verificar se o texto era sobre o que havia imaginado.

Considerando as hipóteses testadas nesta tese, temos os seguintes resultados:

1) A hipótese nula (H_0) do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) não são significativos para a pontuação da questão.

A hipótese nula (H_0) do teste de compreensão foi refutada. A H_0 é falsa porque a hipótese alternativa é verdadeira.

2) A hipótese alternativa do teste de compreensão em leitura é que os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativos para a pontuação da questão.

O primeiro projeto de experimento fatorial completo comprovou que a hipótese alternativa do teste de compreensão em leitura é verdadeira. Os fatores controláveis (aspecto, dificuldade, teste e grupo) são significativos para a pontuação da questão.

3) Haverá relação entre o desempenho no teste de compreensão e as estratégias de leitura conhecidas pelos estudantes.

Considerando a análise estatística, esta hipótese não pôde ser confirmada, pois os resultados obtidos não permitem afirmar se houve relação entre o desempenho no teste de compreensão e as estratégias de leitura conhecidas pelos estudantes do GE, já que os resultados gerais no pós-teste não demonstram mudança significativa. Todavia, a análise qualitativa revela uma melhora do GE nos fatores controláveis aspecto e nível de dificuldade, o que pode ser interpretado como uma relação entre as estratégias aprendidas na oficina e o desempenho no pós- teste de compreensão.

4) A instrução sistemática de estratégias de leitura irá causar modificações no uso de mais estratégias e com mais frequência, bem como na competência em compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental.

Esta hipótese foi confirmada parcialmente, pois a instrução sistemática de estratégias de leitura causou modificações no uso de mais estratégias e com mais frequência; porém não alterou o resultado geral na competência em compreensão leitora dos estudantes do GE.

5) Os dois grupos, controle e experimental, apresentarão modificações nos resultados do questionário de estratégias e no teste de compreensão porque continuaram seu processo de escolarização; porém o grupo experimental terá desempenho melhor porque, além de continuar estudando, participou da oficina, recebendo instrução sistemática de estratégias de leitura.

A quinta e última hipótese desta tese também foi confirmada parcialmente: os dois grupos, controle e experimental, apresentaram modificações nos resultados do questionário de estratégias e no teste de compreensão porque continuaram seu processo de escolarização; porém o GE teve desempenho melhor no questionário de estratégias porque, além de continuar estudando, participou da oficina, recebendo instrução sistemática de estratégias de leitura. Contudo, o GE não apresentou resultado melhor no teste de compreensão.

Também concluímos que os mecanismos de geração de dados se mostraram eficazes, respondendo às perguntas de pesquisa e demonstrando o desempenho em leitura do grupo amostral, as correlações entre dificuldade e aspecto das questões que influenciaram no desempenho, as estratégias de leitura que estes estudantes conhecem e o perfil leitor destes estudantes.

Os dados gerados no questionário de estratégias mostraram que houve mudança no comportamento dos participantes do GE em relação ao uso mais frequente e de mais estratégias após a oficina, o que refletiu ó ainda que de forma tímida ó positivamente no desempenho dos estudantes no teste de compreensão.

Tentamos aqui mostrar um caminho possível, pautado em orientações teóricas e metodológicas, para o ensino da leitura. As práticas instrucionais de estratégias (KLEIMAN, 2002; SOLÉ, 1998; TERZI, 1992; 1997) mostraram-se efetivas, otimizando o processo de compreensão leitora desses estudantes (TOMITCH, 2008). No entanto, percebemos que teria sido melhor organizar a didática dos encontros em aulas de leitura, com os três momentos em todas as aulas (pré-leitura, leitura e pós-leitura), ao invés de fazer primeiro três encontros somente para a pré-leitura, depois alguns encontros para a leitura e ao final realizar as estratégias de pós-leitura. Por isso, a metodologia elaborada para a oficina nesta pesquisa pode ser repensada e adaptada para o ensino de estratégias para a compreensão leitora para estudantes de outras etapas de ensino. Outra crítica à didática da oficina é a forma de registro: a adoção de um diário de campo e de gravações em imagem e som facilitam o exame posterior e a análise qualitativa.

As implicações pedagógicas deste estudo podem incluir elaboração de materiais didáticos, especialmente voltados para o ensino de estratégias de leitura e a melhoria da compreensão leitora; bem como cursos de formação de professores, pois a compilação teórica realizada aqui sobre estratégias de leitura é inédita. Como afirmou Karnal (2014, p. 20), õ[...] conhecer as estratégias a ponto de ensiná-las é contribuir para a aplicação de novos conhecimentos.õ.

Dessa forma, novas pesquisas podem ser realizadas, com o mesmo público-alvo ou com estudantes de outros anos, tanto do ensino fundamental, do ensino médio, quanto do ensino superior. As estratégias de leitura podem ser aprendidas e aprimoradas ao longo da formação do leitor, que não cessa.

Assim, o desfecho desta tese é que os estudantes utilizam mais estratégias de leitura após a oficina. Por isso é necessário o ensino da leitura a partir de uma abordagem estratégica, proporcionando situações de interação entre texto e leitor. Ou, como poeticamente disse Saramago (1992), õsomos feitos das leituras que fizemos.õ.

Referências

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, International Reading Association, online, vol. 61, n. 5, 2008, p. 364-373. Disponível em: <<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 maio 2015.

ALVERMANN, Donna; RATEKIN, Ned. Metacognitive knowledge about reading proficiency; its relation to studies strategies and task demands. **Journal of Reading Behavior**, vol. XIV, n. 3, 1982. p. 231-241. Disponível em: <<http://jlr.sagepub.com/content/14/3/231.full.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jul. 2013.

ANDRADE, Ângela Maria Tremarin de; GIL, Glória; TOMITCH, Leda Maria Braga. Percepção de estratégias de leitura em LE de alunos universitários. **(Com)Textos Linguísticos**. v. 6, n. 6. Vitória: 2012. p. 7-17

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKER, Linda. Metacognition. dez, 2009. **Education.com**. Disponível em: <<http://www.education.com/reference/article/metacognition/>>. Acesso em: 3 abr. 2013. Não paginado.

_____; BROWN, Ann L. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (Ed.). **Understanding reading comprehension: cognitive, language and the structure of prose**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984. p. 21-44.

BALIEIRO JR., Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. vol. 1., 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 171-201.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de.; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, jun. 2001. p. 19-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

_____; MECURI, Elizabeth. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, v. 28, n. 144, jan., fev., mar., 1999, p. 37-40. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/5._a_importncia_de_sublinhar_como_estrategia_de_estudo.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de abril de 2013.

_____. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação ó PNE e dá outras providências. **Presidência da República** ó Casa Civil. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge/USA: Harvard University Press, 1979.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROWN, A. Metacognitive development in reading. In: SPIRO; R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W.F. (Ed.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 1980. p. [456]

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; EUZÉBIO, Michelle D.; GOULART, Anderson J. **Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social**. **ReVEL**, vol. 6, n. 11, ago. 2008.

Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_psicolinguistica_aplicada.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____; KOERICH, Rosana Denise; KUERTEN-DELLAGNELO, Adriana. **Introdução à Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHI, Michelene T. H. Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. **The Journal of the Learning Sciences**, n. 6, vol. 3, p. 271-315, 1997.

CLIFTON, C., Jr.; STAUB, A.; RAYNER, K. Eye movements in reading words and sentences. In: R. van GOMPEL (Ed.). **Eye movements: A window on mind and brain**. Amsterdam: Elsevier, 2007. p. 341-372. Disponível em:

<<http://people.umass.edu/astaub/CliftonStaubRayner2007.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura**: elaboração de instrumento avaliativo. Marília, 2012. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista ãJulio de Mesquita Filho.

_____; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura ó PROHMELE. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** n. 14, vol. 1, 2009, p. 56-68. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n1/11.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE**: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas: Junqueira & Marin Editores: 2012. Livro 3. p. 2882-2890. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, maio-ago. 2013. p. 57-67.

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

DUKE, Nell K.; PEARSON, P. David. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: A. E. FARSTRUP & S. J. SAMUELS (Orgs.) **What Research Has to Say About Reading Instruction**. Newark, Internacional Reading Association. 2002, p. 205-242. Disponível em: <http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/temp100/docs/effective_practices.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

DURKIN, Dolores. Schools don't teach comprehension. **Educational Leadership**. mar. 1981. p. 453-454. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198103_durkin.pdf>. Acesso em: 1 set. 2014.

ERICSSON, Karl Anders; SIMON, Herbert A. Verbal reports as data. **Psychological Review**. n. 87, maio 1980. Disponível em: <<http://doi.library.cmu.edu/10.1184/pmc/simon/box00067/fld05144/bdl0001/doc0001>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

_____. **Protocol analysis**: verbal reports as data. ed. rev. Cambridge/London: MIT Press, 1993 [1984].

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 2010. 667 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota. Estratégias de aprendizagens de línguas estrangeiras. In.: COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (Orgs.) **Línguas**: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 161-170.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura silenciosa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário do Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/CEALE Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIFFITHS, Carol. Strategies and good language learners. In: _____. (Ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Language teaching library.

GRIMM-CABRAL, Loni. Por que um laboratório de leitura. **Revista Ilha do Desterro** A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, n. 19, 1988. Florianópolis, Brasil. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11655/11236>>. Acesso em: 25 jan. 2013. p. 78-87

GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins (Org.). **Baú de práticas: socialização de projetos de letamentos**. Blumenau: Edifurb, 2013.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Houaiss eletrônico**. Versão monousuário 3.0. Editora Objetiva, junho de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010: mulheres são mais instruídas que homens e aumentam nível de ocupação**. 19 dez. 2012. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/pt/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2296&busca=1&t=censo-2010-mulheres-sao-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupacao>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2000:**

Relatório Nacional. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>.
Acesso em: 2 jun. 2009.

_____. **PISA 2009: Resultados.** Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso
em: 26 fev. 2013.

_____. **Itens.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa):**
resultados nacionais ó Pisa 2009. Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2012.

_____. **Relatório Nacional PISA 2012:** resultados brasileiros.
São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf>.
Acesso em: 30 maio 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **INAF**
Brasil 2011: Indicador de Alfabetismo Funcional ó principais
resultados. 2012. Disponível em:
<http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2013.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias
metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de
validade divergente. **Univ. Psychol.** 2007, vol. 6, n.3, p. 507-
522. Disponível em:
<<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v6n3/v6n3a04.pdf>>. Acesso em: 5
jul. 2013.

KARNAL, Adriana Riess. A atualidade da pesquisa sobre as
estratégias de leitura no Brasil. **(Con)textos linguísticos**, v. 8, n.
10, p. 3-23, 2014. Disponível em:
<<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6280/5797>>. Acesso em: 19 maio 2015.

KINTSCH, Walter. The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (Ed.) **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. Newark, Delaware: International Reading Associations, 2004. p.1270-1329

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.47-70.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicol. Esc. Educ.** 1997, vol. 1, n. 2-3, p. 59-67.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

_____. **Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa**. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicol. Esc. Educ.** 2002, vol.6, n.1, p. 67-80. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-85572002000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 jul. 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial: um universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

MATLAB. version 8.1. Massachusetts, USA: The MathWorks Inc., 2013.

MCGUINNESS, Diane. **Why our children cannot read and what we can do about it: a scientific revolution in reading**. New York: Touchstone, 1999.

MONTGOMERY, Douglas C. **Design and analysis of experiments**. 5. ed. New York: John Wiley & sons, 2001.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____; KOLINSKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: TOMITCH, L. M. B.; RODRIGUES, C. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 53-70

OECD. **Programme for International Student Assessment: Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathematical and scientific literacy**. 2002. Reproduced by permission of the OECD.

_____. **PISA 2000: relatório nacional**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **PISA 2009 Results: Learning to Learn ó Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)**, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. **PISA 2009 Technical Report**. OECD Publishing, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

_____. **PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know**, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. **PISA 2012 Results Volume I, What students know and can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science**, summarises the performance of students in PISA 2012. 2013, p. 5. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

PASQUALI, Luiz. Validade dos Testes Psicológicos: Será Possível Reencontrar o Caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 2007, vol. 23 n. especial, p. 99-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/18>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

PEARSON, P. David; GOODIN, Susie. Silent reading pedagogy: a historical perspective. In: HIEBERT, Elfrieda H.; REUTZEL, D. Ray. **Revisiting silent reading: new directions for teachers and researches**. Reading essentials reprint series. Santa Cruz, CA: TextProject, Inc., 2014. p. 3-23

PERRY JR., Fred L. **Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer**. 2. ed. Taylor & Francis e-Library, 2011.

PNAD 2008. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. In.: _____. (Org.) *Consciência, metacognição e o processo ensino/aprendizagem da linguagem. Letras de Hoje*. v. 33, n. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 5-12. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15114/10008>>. Acesso em: 12 maio 2015.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 11, n. 34, p. 971-996, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361017>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

RELATÓRIO INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

RELATÓRIO INAF 2011: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

RESOLUÇÃO N. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 12, 13 de jun. de 2013, p. 59.

ROBB, Laura. **Reading strategies that work: teaching your students to become better readers**. New York: Scholastic Professional Books, 1996.

RUMELHART, David. Schemata: de building blocks of cognition. In: SPIRO, B. BRUCE & W.F. BREWER (Eds.), **Theoretical Issues in Reading and Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

SAEB. **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. **Sistema de avaliação da Educação Básica.** 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SARAMAGO, José. Entrevista. **Memória Roda Viva.** Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/10/marxismo/entrevistados/jose_saramago_1992.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SCHARDOSIM, Chris R. **Compreensão leitora em alunos da 5ª série do ensino fundamental.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715>. Acesso em: 2 jul. 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Um exemplo de psicolinguística aplicada para minorar o insucesso escolar. **Perspectiva,** Florianópolis, n. 1(4), p. 73-86 jan./dez. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8931/9325>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. **Introdução à psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1991. Série Fundamentos. n. 71

_____. As necessidades da pesquisa experimental em psicolinguística no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, n. 40, p. 7-15, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://caminhosdoromance.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1644/1219>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Guia prático de alfabetização:** baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; MORETTI, Mérciles

Thadeu; PIGNATA, Maria Izabel Barnez; RABELO, Danilo; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II.** Florianópolis: UFSC, 2010.

_____; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa (Orgs.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.

SHIH, May. Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. **Tesol Quarterly**, vol. 26, n. 2, Summer 1992. p. 289-318. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3587007>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SILVA, Elza Maria Tavares; WITTER, Geraldina Porto. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. 2008, vol.25, n.3, p. 395-403. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300008>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **La psycholinguistique: lectures.** Paris: Editions Klincksieck, 1972.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de. **Leitura, metáfora e memória de trabalho:** três eixos imbricados. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) ó Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____; RODRIGUES, Cassio. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **ReVEL.** vol. 6, n. 11, ago. 2008. p. 1-13

_____; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor:** os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

_____. Stanislas Dehaene. 2012. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Porto Alegre, Penso (traduzido por Leonor Scliar-Cabral, título original: *Les neurones de la lecture*), 374 p. **Linguística.** Vol. 29 (1), jun. 2013, p. 245-252. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/29_1_linguistica_245_252.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

SOUZA, Luciana Sedano de. **Compreensão leitora nas aulas de ciências.** São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

TERZI, Sylvia Bueno. **Ruptura e retomada na comunicação:** o processo de construção de leitura por crianças de periferia. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Ciências) Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

_____. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Afinal, para quê ensinar a lingual escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da Faced.** Universidade Federal da Bahia. n. 7, 2003. p. 227-240

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Por que o aprendiz de leitura em lingual estrangeira precisa do professor? O papel do professor no ensino de leitura em LE. In.: COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta

Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (Orgs.) **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p.141-150

_____. **Reading: text organization perception and working memory capacity**. Florianópolis, SC: PGI/UFSC, 2003. Série ARES.

_____. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**. v. 32, n. 53, p. 42-53, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/244/197>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

_____. Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. In: _____. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru/SP: EDUSC, 2008. p. 13-18

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Overview**. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

VAN DIJK, Teun A. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse Processes**, vol. 2, 1979, p. 113-126

_____. Models in memory. University of Amsterdam, 1988. Tradução de Ingedore Koch. In: _____. **Cognição, discurso e interação** (organização e apresentação de Ingedore Koch), São Paulo: Contexto, 1992.

_____; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WAGNER, Richard K.; PIASTA, Shayne B.; TORGESEN, Joseph K. Learning to read. In: TRAXLER, Matthew J.; GERNSBACHER,

Morton Ann. (Ed.) **Handbook of Psycholinguistics**. 2. ed. San Diego: Elsevier, 2006. p. 1111-1142

WENDERS, Wim. Depoimento. In: JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da alma**. Documentário, 73 min. Brasil, 2001. 21min43s

WIESE, Harry. **Terra da fartura**. Ibirama: Edigrave, 2007.

WITTER, Geraldina Porto. Psicolinguística aplicada. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**. vol. 25, n. 3., jul./set. Rio de Janeiro, 1973. p. 5-12

_____. Educação no òDissertation Abstracts Internationalö (1992). **Rev. Fac. Educ.**, 1996, vol. 22, n.1, p. 193-207, 1996a. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1/v22n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade (1989/1994). **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol. 1, n. 1, p. 31-37, Campinas, 1996b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85571996000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____; OLIVEIRA, Francisco de A. F. Biblioteconomia e ciência da informação: delineamento de teses e dissertações brasileiras. **Transinformação**. v. 8, n. 2, p. 119-130, maio/ago., 1996.

WRIGHT, Gary; SHERMAN, Ross; JONES, Timothy B. Developmental considerations in transferring oral reading skills to silent reading. In: HIEBERT, Elfrieda H.; REUTZEL, D. Ray. **Revisiting silent reading**: new directions for teachers and researches. Reading essentials reprint series. Santa Cruz, CA: TextProject, Inc., 2014. p. 57-66

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. (Org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A ó Questionário de perfil leitor

Perfil leitor N.º

- 1 Identificação: 1.1 Nome _____ 1.2 Gênero () F () M
 1.3 Data de nascimento _____ 1.4 Local de nascimento _____
 1.5 Onde mora _____ 1.6 Há quanto tempo _____
 1.7 Escola: _____ 1.8 Língua materna _____
 1.9 Conhece outra(s) língua(s) além do português?__ Qual(is)? _____
 2 Família: 2.1. Escolaridade dos seus pais _____
 2.2 Naturalidade _____
 3 Hábitos de leitura:
 3.1 Antes de entrar para a escola, ouvia histórias e lia sozinho(a)? ____
 3.2 Antes de entrar para a escola, frequentou a educação infantil? ____
 Quanto tempo? ____
 3.3 Quando entrou para a escola, sabia ler e/ou escrever? _____
 3.4 Depois de entrar para a escola, você lia espontaneamente? O quê?

 3.5 Aproximadamente, quanto tempo por dia lê para estudar atualmente
 (suporte em papel)? _____
 3.6 Aproximadamente, quanto tempo por dia lê por lazer atualmente
 (suporte em papel)? _____
 3.7 Aproximadamente, quanto tempo por dia utiliza o computador para
 estudar? _____
 3.8 Aproximadamente, quanto tempo por dia utiliza o computador para
 lazer? _____
 3.9 Aproximadamente, quantos livros há na sua casa e quantos são seus?
 3.10 Em que ambientes e condições você costuma ler? _____
 4 Comportamento leitor:
 4.1 Leio somente se é necessário () sim () não
 4.2 A leitura é uma das minhas atividades favoritas () sim () não
 4.3 Gosto de conversar sobre livros () sim () não
 4.4 Tenho dificuldade em terminar uma obra literária () sim () não
 4.5 Gosto de receber livros como presente () sim () não
 4.6 Gosto de ir a livrarias e/ou bibliotecas () sim () não
 4.7 Tenho dificuldade em me concentrar para ler () sim () não
 4.8 Leio para ampliar meus conhecimentos () sim () não
 4.9 Leio para conhecer outras culturas () sim () não
 4.10 Leio para me divertir () sim () não
 4.11 Leio para estudar () sim () não
 4.12 Leio para ter melhor desempenho na escola () sim () não

APÊNDICE B ó Teste de compreensão em leitura do diagnóstico

1. Didático de geografia com tabela

Água potável

Apenas 3% das águas são doces

Ronaldo Decicino

A água potável é um recurso finito, que se espalha em partes desiguais pela superfície terrestre. Se, por um lado, seu ciclo natural se responsabiliza pela sua manutenção tornando-a um recurso renovável, por outro, suas reservas são limitadas.

A quantidade de água doce produzida pelo seu ciclo natural é hoje basicamente a mesma que em 1950 e que deverá permanecer inalterada até 2050. Essencial para a vida, a água doce tornou-se um problema em todos os continentes, levando a ONU (Organização das Nações Unidas) a criar em 2004 o Dia Mundial da Água - 22 de março.

Preocupar-se com a escassez de água em um planeta que tem 75% de sua superfície coberta por água parece absurdo. No entanto, a maior parte desse volume encontra-se nos mares e oceanos - água salgada, imprópria para o consumo humano e para a produção de alimentos.

Apesar de 75% da superfície do planeta ser recoberta por massas líquidas, a água doce não representa mais do que 3% desse total. Apenas um terço da água doce - presente nos rios, lagos, lençóis freáticos superficiais e atmosfera - é acessível. O restante está concentrado em geleiras, calotas polares e lençóis freáticos profundos, conforme mostra a tabela a seguir:

Local	Volume (km ³)	Percentual do total (%)
Oceanos	1.370.000	97,61
Calotas polares e geleiras	29.000	2,08
Água subterrânea	4.000	0,29
Água doce de lagos	125	0,009
Água salgada de lagos	104	0,008
Água misturada no solo	67	0,005
Rios	1,2	0,00009
Vapor d'água na atmosfera	14	0,0009

Fonte: R.G. Wetzel (1983)

Consumo de água

Embora seja uma substância abundante em nosso planeta, especialistas alertam para um possível colapso das reservas de água doce, que vêm se tornando uma raridade em vários países. A quantidade de água no mundo permanece constante, ao passo que a procura aumenta a cada dia e, somada a essa procura tem-se atitudes e comportamentos que vão do desperdício à poluição, resultando numa relação desigual entre natureza e seres humanos - enquanto as reservas de água estão diminuindo, a demanda cresce de forma dramática e em um ritmo insustentável.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/geografia/ult1701u80.jhtm>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

1.1 A água de quais locais é acessível e própria para consumo?

- A () água doce dos lagos e rios. chute
 B () água doce dos lagos, água misturada no solo, rios, lagos e vapor d'água na atmosfera. certa
 C () superfície do planeta cópia
 D () oceanos e calotas polares. contraditória

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: considerar um critério único para localizar uma ou mais partes independentes de informações explicitamente expostas.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

1.2 Por que a água tornou-se um problema mundial?

- A () Porque a quantidade de água doce produzida continuará sendo a mesma e o consumo aumentará, além da poluição e do desperdício. certa
 B () Porque seu ciclo natural se responsabiliza pela sua manutenção. cópia
 C () Porque existe muita água no planeta. contraditória
 D () Porque o mar é muito grande. chute

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: integrar diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

1.3 Que atitudes devemos ter para não piorar o problema da falta de água?

A () Desperdiçar água e jogar lixo na rua. contraditória

B () Beber menos água. chute

C () Uma relação desigual entre natureza e seres humanos. cópia

D () Não deixar torneiras abertas sem necessidade e não jogar lixo nos rios. certa

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: Fazer conexões entre o texto e seus conhecimentos.

Formato: Múltipla escolha simples.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa d = 1

Alternativas a, b, c = 0

1.4 O fato de a quantidade de água doce produzida naturalmente ser a mesma desde 1950 tem como consequência

A () ter diminuído a quantidade de água. chute

B () permanecer inalterada até 2050. cópia

C () faltar água doce para a população, que aumentou. certa

D () haver mais água doce disponível. contraditória

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: construir sentidos dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

2. História em quadrinhos



Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/ecokids/hq/ajudante.htm>>. Acesso em: 15 maio 2014.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

2.1 Quem preparou o bolo foi

- A () a Olívia. cópia
- B () a Flan. certa
- C () o menino. chute
- D () a mãe da Flan. contraditória

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar e reconhecer informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

2.2 Qual a reação de Flan no terceiro quadrinho?

- A () Ficou espantada com a atitude de Pepeu. certa
- B () Ficou preocupada com Pepeu. chute
- C () De alegria, já que o bolo estava ótimo. contraditória
- D () Pediu para Pepeu ajudar. cópia

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: avaliar uma característica do texto.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

2.3 O que aconteceu com o bolo depois do primeiro quadrinho?

- A () Está no forno. cópia
- B () Pepeu comeu todo sozinho. certa
- C () Ficou tempo demais no forno e queimou. chute
- D () Flan esqueceu de colocar no forno. contraditória

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, do dia-a-dia.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

2.4 Flan pediu a Pepeu para

A () ajudar a preparar o bolo. chute

B () esperar um minutinho. cópia

C () colocar o bolo no forno. contraditória

D () tirar o bolo do forno. certa

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: analisar um mínimo de informação que compete com a requerida.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa d = 1

Alternativas a, b, c = 0

3. Reportagem

Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2020317.xml&template=3898.dwt&edition=10195§ion=846>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

3 de julho de 2008 | N° 8119

Reportagem Especial

250 mil sem ônibus

Transporte coletivo

A greve dos motoristas e cobradores de ônibus de Florianópolis deixou ontem 250 mil usuários sem transporte coletivo na cidade.

A categoria parou às 7h30min por causa do que chamou de não-cumprimento do acordo firmado com as empresas no último dia 18, que previa aumento salarial.

No dia 17, o Ministério Público do Trabalho entrou com ação civil pública para evitar prejuízos aos usuários do transporte coletivo, considerado serviço essencial.

O Tribunal Regional do Trabalho (TRT) deu liminar para garantir atendimento mínimo, determinando que fossem garantidos 70% da

circulação usual dos ônibus por linha de transporte nos horários de pico, ou seja, das 5h30min às 9h e das 17h30min às 20h30min. Nos demais horários a circulação garantida deve ser de 30%. O descumprimento, pela liminar, implica em multa de R\$ 20 mil por dia ao Sindicato dos Trabalhadores do Transporte Urbano da Capital (Sintraturb).

O sindicato avisa que a determinação da categoria é não cumprir a decisão.

- Se houver multa, tantos dias de multa serão tantos dias parados. Enquanto as multas forem mantidas, os ônibus não circulam - disse Antônio Carlos Martins, assessor de imprensa do Sintraturb. Nem Ministério Público ou patrões procuraram o TRT, mas o juiz intimou os envolvidos na greve, dizendo que as determinações da liminar continuam valendo.

Passageiro pode ser ressarcido, diz PROCON

Além disso, informa a assessoria do TRT, o transporte coletivo é concessão pública em nome da prefeitura, que pode prestar o serviço ou ceder a empresas privadas, como é em Florianópolis. Ainda assim, em caso de interrupção na prestação do serviço, cabe à prefeitura tomar providências.

Há também a relação de consumidor e prestador de serviços entre passageiro e empresa. Portanto, lembra o TRT, se o passageiro for largado no Centro, pode recorrer ao PROCON.

Foi o caso de Tânia Mara de Oliveira, 42 anos. Moradora do Bairro Sambaqui, no Norte da Ilha, acordou às 6h30min, pegou dois ônibus para chegar até a Lagoa da Conceição, no Leste de Ilha, e ainda precisava ir ao Bairro Rio Tavares, onde trabalha. Não pôde continuar. Durante o percurso, a greve começou e ela ficou no meio do caminho. Às 9h30min esperava uma carona do ex-marido.

Além disso, Tânia demonstrava preocupação com os dois filhos, que estavam na aula e já pensava na volta deles. Porém pagar táxi, nem pensar.

- Iria gastar tudo o que eu ganho num dia. É muita sacanagem fazerem isso com a gente!

Elcio Luiz Schmidt, diretor geral do PROCON de Palhoça, alerta que, nesses casos, pelo Código do Consumidor, o usuário teria direito de escolher entre exigir da empresa que providenciasse outro meio de completar o percurso ou que devolvesse o valor da tarifa, independentemente de haver sido pago em dinheiro ou cartão.

Outros prejuízos decorrentes do não-oferecimento do serviço, explica, devem ter seu ressarcimento baseado no Código Civil e em ações judiciais, que podem ser acatadas ou não pelo juiz. A greve de ontem interferiu no funcionamento das escolas da cidade (muitos alunos faltaram às aulas). O comércio registrou menos movimento do que o habitual. E o trânsito viveu um dia caótico, com filas acima do normal em todos os bairros.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

3.1 Qual foi o dia em que ocorreu a greve de ônibus?

- A () 17 de junho. chute
- B () 2 de julho. certa
- C () 3 de julho. cópia
- D () ontem. contraditória

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: realizar simples conexões entre fragmentos complementares de texto.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

3.2 Por que os trabalhadores de ônibus pararam?

- A () Porque não queriam trabalhar. contraditória
- B () Porque o Ministério Público do Trabalho entrou com ação civil. cópia
- C () Porque as empresas não cumpriram o acordo. certa
- D () Porque o salário é muito baixo. chute

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar uma informação que pode precisar de inferências e de condições variadas.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

3.3 O posicionamento do autor da reportagem sobre a greve é

A () ficar do lado das empresas de transporte. chute

B () exigir da empresa que providenciasse outro meio de transporte.
cópia

C () ser contra a greve porque prejudica os cidadãos. certa

D () ser a favor da greve porque beneficia as pessoas. contraditória

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: reconhecer o objetivo do autor num texto sobre um tópico familiar quando a informação requerida no texto é proeminente.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

3.4 Que direito tem o passageiro de ônibus em caso de greve?

A () Ir ao PROCON. certa

B () Ir de táxi. contraditória

C () Reclamar no jornal. chute

D () Esperar uma carona. cópia

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar uma simples informação situada em evidência em pequeno texto de baixa complexidade.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

APÊNDICE C ó Pós-teste de compreensão em leitura

1. Fábula

As árvores e o machado

Um lenhador foi até a floresta pedir às árvores que lhe dessem um cabo para seu machado. As árvores acharam que não custava nada atender ao pedido do lenhador e na mesma hora resolveram fazer o que ele queria. Ficou decidido que a cerejeira, que era uma árvore comum e modesta, daria o que era necessário. Mas, assim que recebeu o que tinha pedido, o lenhador começou a atacar com seu machado tudo o que encontrava pela frente na floresta, derrubando as mais belas árvores. O carvalho, que só se deu conta da tragédia quando já era tarde demais para fazer alguma coisa, cochichou para o cedro:

- Foi um erro atender ao primeiro pedido que ele fez. Por que fomos sacrificar nossa humilde vizinha? Se não tivéssemos feito isso, quem sabe viveríamos muitos e muitos anos!

Moral: Quem trai os amigos pode estar cavando a própria cova.

MOGENET, Jean-Philippe. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Julia Simões. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

Disponível em: <<http://metaforas.com.br/as-arvores-e-o-machado>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

1. Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

1.1 Quem decidiu que era a cerejeira a árvore melhor para fazer um cabo?

- A () A cerejeira. cópia
- B () As árvores. certa
- C () Os mais fracos. contraditória
- D () O lenhador. chute

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: considerar um critério único para localizar uma ou mais partes independentes de informações explicitamente expostas.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

1.2 O que o lenhador queria?

- A () Derrubar as árvores com o machado. certa
- B () Ir até a floresta fazer um pedido às árvores. cópia
- C () Afiar seu machado. chute
- D () Passear pela floresta para admirar as árvores. contraditória

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: integrar diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

1.3 Destruir as árvores da floresta é um mal porque

- A () a cerejeira é uma árvore comum. cópia
- B () com isso falta lenha para fazer fogo. chute
- C () assim protegemos a floresta. contraditória
- D () comprometemos o futuro do planeta. certa

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: Fazer conexões entre o texto e seus conhecimentos.

Formato: Múltipla escolha simples.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa d = 1

Alternativas a, b, c = 0

1.4 A tragédia da história foi que

- A () o carvalho cochichou para o cedro. cópia
- B () o lenhador ficou sem o cabo para seu machado. contraditória
- C () o lenhador derrubou muitas árvores da floresta. certa
- D () a cerejeira era uma árvore comum. chute

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: construir sentidos dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

2. Crônica

A Espada

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa.

O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: "É o cansaço." Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro, comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa. Tem que estar cansado.

- Quanto presente, hein, filho?

- É.

- E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

- Pai...

- E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo.

Quem foi que deu?

- Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. Solene assim. Coisa estranha...

O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

- Pai, eu sou Thunder Boy.

- Thunder Boy?

- Garoto Trovão.

- Muito bem, meu filho. Agora vamos pra cama.

- Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de história em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. "Eu a receberia..." O guri continua.

- Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa a um novo Thunder Boy a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.

O pai está impressionado. Não reconhece a voz do filho. E a gravidade do seu olhar. Está decidido. Vai cortar as histórias em quadrinhos por uns tempos.

- Certo, filho. Mas agora vamos...

- Vou ter que sair de casa. Quero que você explique à mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

- Nós nunca mais vamos ver você? - pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho enquanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

- Claro que sim. A espada do Thunder Boy está a serviço do bem e da justiça.

Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

- Ainda bem - diz o pai.

E não diz mais nada. Porque vê o filho dirigir-se para a janela do seu quarto, e erguer a espada como uma cruz, e gritar para os céus "Ramil!". E ouve um trovão que faz estremecer a casa. E vê a espada iluminar-se e ficar azul. E o seu filho também.

O pai encontra a mulher na sala. Ela diz:

- Viu só? Trovoada. Vá entender este tempo.

- Quem foi que deu a espada pra ele?

- Não foi você? Pensei que tivesse sido você.

- Tenho uma coisa pra te contar.

- O que é?

- Senta, primeiro.

VERÍSSIMO, Luiz Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

2.1 O que simboliza um Garoto Trovão?

A () O raio. chute

B () A espada. certa

C () O vale sagrado de Bem Tael. cópia

D () Um guerreiro. contraditória

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar e reconhecer informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

2.2 O menino recebeu a espada:

A () no aniversário de 7 anos. certa

B () na janela, do primeiro Garoto Trovão. cópia

C () no Natal, de seu pai. contraditória

D () no quarto, dos céus. chute

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar uma simples informação situada em evidência em pequeno texto de baixa complexidade.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

2.3 Quando o pai pergunta ao filho se nunca mais irá vê-lo, o pai está agindo de maneira:

A () irônica. certa

B () engraçada. chute

C () impressionada. cópia

D () irritada. contraditória

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: avaliar uma característica do texto.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 3

Pontuação:

Alternativa a = 1

Alternativas b, c, d = 0

- 2.4 No final da história, o pai pediu que a esposa se sentasse porque
- A () ela ficaria mais confortável. chute
- B () ela viu uma trovoadá. cópia
- C () ele estava muito cansado depois da festa. contraditória
- D () o assunto era muito sério. certa

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: analisar um mínimo de informação que compete com a requerida.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa d = 1

Alternativas a, b, c = 0

3. Reportagem

Disponível em: <<http://www2.livrariacultura.com.br/culturaneuws/rc30/index2.asp?page=cinema>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Luz, câmera, ação

por Bruna Lança



Na gravação, predomina a linguagem de documentário e as personagens são os moradores das comunidades

Iniciativas que buscam levar o cinema para um número maior de pessoas não são novidade: os centros culturais do Banco do Brasil e da Caixa Econômica Federal, entre outros, exibem filmes a preços acessíveis há anos. A diferença das ações que vêm surgindo é que estas, além de levar o cinema até a população, propiciam sua participação nas produções.

Pensando na falta de acesso à telona, projetos como CineB, da produtora Brazucah, em parceria com o Sindicato dos Bancários e com o Coletivo Vídeo Popular, que tem cerca de 20 grupos, levam os aparatos de

exibição para as comunidades e incentivam projetos locais.

O CineB, criado em 2007, tem o objetivo de apoiar e praticar ações comunitárias. ãA passagem pela comunidade mexe com a vida das pessoas. Quando a equipe de produção chega à entidade, sempre encontra ali voluntários para ajudar. Durante e depois da sessão, somos muito bem recebidos, conta Cidálio Vieira, coordenador de produção do CineB e da Brazucah Produções.

Iniciado em 2005 como Fórum de Cinema de Quebrada, o Coletivo Vídeo Popular leva esse novo nome desde 2007. Os grupos fazem vídeos em DVD, geralmente de 1 hora, tiram 30 cópias e cada qual vai para seu lado exibi-los. ãHoje, estamos no 12º programa, totalizando perto de 40 vídeos em aproximadamente 20 pontos de exibição.ö

O Nossa Tela surgiu de uma parceria com a ONG Nós do Cinema, no Rio de Janeiro, atual cinemanosso.org.br. Produz, entre outros, um vídeo sobre o centro de São Paulo. Realiza, também, oficinas cinematográficas em cinco escolas públicas. ãO movimento busca reunir os vários coletivos de vídeo que atuam em produção, exibição, formação e distribuição. Começamos exclusivamente com coletivos da capital paulista e hoje temos grupos de Jundiaí, Santo André, Araçatuba e do Rio de Janeiro, afirma Evandro Silva, fundador do projeto. ãAs ações são financiadas pela Secretaria Municipal de Cultura por meio do Programa Vaiö, diz Evandro.

Já o Mucca surgiu no bairro de Campo Limpo (SP) após uma oficina de cinema promovida pela Associação Cultural Kinoforum. Depois de uma delas, alguns jovens do bairro fizeram o curta *Debate sobre o ECA* com os jovens em Brasilândia e fundaram o grupo. Além de produzir filmes próprios, exibem títulos nacionais no espaço da ONG Casa dos Meninos.

O Cine Favela é um projeto da comunidade de Heliópolis (SP) em parceria com a Associação Cultural Artística de Heliópolis e Sacomã (ACAHS). Eles fazem oficinas de cinema com aulas de roteiro, direção, fotografia e literatura. As aulas têm o objetivo de instruir os alunos, torná-los capazes de criar uma história e com ela produzir curtas-metragens de 15 minutos. Atualmente, estão produzindo *Excluídos da sociedade*. O filme quer mostrar como é a vida do jovem que mora

numa periferia onde não há investimento em infraestrutura, lazer ou chance de trabalho. Toda a produção é feita pela ACAHS junto com a comunidade. As maiores dificuldades são técnicas: falta de equipamento e infraestrutura. Por isso, buscam parcerias com organizações e empresas.

Os filmes sempre são feitos por pessoas da comunidade. Predomina a linguagem do documentário e os personagens são os próprios moradores, explica Evandro.

A maioria das obras é feita com recursos próprios e baixo custo; contando, às vezes, com apoio financeiro público. A produção se faz com equipamentos digitais ó HD e Minidv ó e a edição é feita em computador com programas próprios e placas de captura. Quando o grupo não tem equipamento, empresta de outros, ou utiliza os de órgãos municipais, conclui Evandro. ©

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

3.1 Qual o principal objetivo dos novos projetos de cinema?

A () Divertir as pessoas que moram na periferia para que não consumam drogas. chute

B () Envolver as comunidades da periferia em todas as atividades da produção cinematográfica. certa

C () Preparar e formar novos atores da comunidade para a televisão. contraditória

D () Conseguir financiamento da Secretaria Municipal de Cultura. cópia

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: realizar simples conexões entre fragmentos complementares de texto.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1b

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

3.2 Quem conta sobre a boa recepção da equipe de filmagem na comunidade?

- A () A comunidade. contraditória
- B () A equipe de produção. cópia
- C () O coordenador de produção do Cine B. certa
- D () A equipe de filmagem. chute

Aspecto: Localizar e recuperar

Objetivo: localizar uma informação que pode precisar de inferências e de condições variadas.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 2

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

3.3 O artigo mostra, sobretudo, que:

- A () há bastante incentivo para a produção cinematográfica. contraditória
- B () é importante apoiar e praticar ações comunitárias. cópia
- C () mais pessoas estão vendo filmes e participando de sua produção. certa
- D () há vários lugares para a exibição dos filmes. chute

Aspecto: Integrar e interpretar

Objetivo: reconhecer o objetivo do autor num texto sobre um tópico familiar quando a informação requerida no texto é proeminente.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa c = 1

Alternativas a, b, d = 0

3.4 São feitas oficinas de cinema para

- A () ensinar os jovens a atuar. chute
- B () produzir um vídeo. cópia
- C () distrair os jovens. contraditória
- D () ensinar a elaborar roteiros, produzir e dirigir um filme. certa

Tarefa textual: Reflexão e avaliação

Gabarito: D

Aspecto: Refletir e analisar

Objetivo: fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, do dia-a-dia.

Formato: Múltipla escolha.

Nível de dificuldade: 1a

Pontuação:

Alternativa b = 1

Alternativas a, c, d = 0

APÊNDICE D ó Análise de variância

Projeto de experimento fatorial completo:

Variável de resposta: Pontuação total.

Fatores Controláveis:

Aspecto (A) com 3 níveis: localizar (A1), interpretar (A2) e refletir (A3)

Dificuldade (B) com 4 níveis: 1A (B1), 1B (B2), 2 (B3) e 3 (B4)

Associado com o fator controlável Aspecto, temos $j = 3$ níveis fixos de controle. Para Dificuldade, $k = 4$ níveis. E $n_{jk} = 15$ medidas para cada célula. O primeiro passo é calcular o termo de correção (TC) definido pela Equação 1:

$$TC = \frac{\left[\sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 \sum_{k=1}^4 X_{jki} \right]^2}{N_{jk}} = 69.69 \quad (1)$$

Onde N_{jk} é o número total de medidas, ou seja, $N_{jk} = j * k * n_{jk} = 180$ e X_{jki} é cada uma das respostas. Depois, é necessário calcular as somas parciais, definidos pelas Equações 2-8:

$$T_{\text{Aspecto_Localizar}}_{j=1} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{k=1}^4 X_{jki} = 38 \quad (2)$$

$$T_{\text{Aspecto_Interpretar}}_{j=2} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{k=1}^4 X_{jki} = 46 \quad (3)$$

$$T_{\text{Aspecto_Refletir}}_{j=3} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{k=1}^4 X_{jki} = 28 \quad (4)$$

$$T_Dificuldade_1A_{k=1} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 Xjki = 26$$

$$T_Dificuldade_1B_{k=2} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 Xjki = 21 \quad (6)$$

$$T_Dificuldade_2_{k=3} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 Xjki = 28 \quad (7)$$

$$T_Dificuldade_3_{k=4} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 Xjki = 37 \quad (8)$$

E as somas quadráticas estão definidas nas Equações 9-13:

(9)

$$SQA = \frac{T_Aspecto_Localizar^2 + T_Aspecto_Interpretar^2 + T_Aspecto_Refletir^2}{k.njk} - TC = 2.71$$

(10)

$$SQD = \frac{T_Dificuldade_1A^2 + T_Dificuldade_1B^2 + T_Dificuldade_2^2 + T_Dificuldade_3^2}{j.njk} - TC = 2.97$$

(11)

$$SQAD = \frac{\sum_{j=1}^3 \sum_{k=1}^4 TA_j D_k^2}{njk} - TC - SQA - SQD = 9.95$$

(12)

$$SQ_{total} = \sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^3 \sum_{k=1}^4 X_{jki}^2 - TC = 42.31$$

(13)

$$SQ_{error} = SQ_{total} - SQA - SQD - SQAD = 26.66$$

APÊNDICE E ó Descrição dos encontros da oficina

Encontro 1: Pré-leitura

1. Definição dos objetivos da leitura

Neste primeiro encontro vamos pensar: para que lemos? Por que lemos?

Foram apresentados aos participantes os seis textos a serem trabalhados nesta oficina: uma fábula, uma crônica, uma reportagem, um poema musicado, uma história em quadrinhos e um texto didático de geografia.

A ideia da oficina foi brevemente apresentada: trabalhar com estratégias de leitura a partir de atividades com esses seis textos. Essas atividades foram organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme o questionário de estratégias que eles responderam.

Os seis textos foram entregues impressos a cada um dos participantes para que se familiarizem com eles. Os estudantes foram orientados a pensar no porquê de ler cada um desses textos e expressar em voz alta, imaginando um contexto.

Após ouvir as respostas, foi explicado o tipo de cada um desses gêneros: fábula, uma crônica, poema musicado, história em quadrinhos ó fruição; texto didático de geografia e reportagem ó busca de informações/estudo do texto. Salientando que os objetivos podem variar conforme o contexto, isto é, um mesmo gênero textual pode ser lido para busca de informações estudo do texto ou fruição.

Os textos foram recolhidos e foi dada continuidade no próximo encontro.

Encontro 2: Pré-leitura

2. Predição, e ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante. 3. Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura

Neste segundo encontro os seis textos foram novamente distribuídos a todos os participantes. Foram lembrados quais os objetivos apontados para a leitura desses gêneros e agora os participantes foram separados em quatro grupos: dois com textos para fruição e dois com textos para busca de informações. Os participantes deverão analisar de forma panorâmica os textos, observando títulos, subtítulos, gravuras, estrutura do texto, tamanho, formato e tudo o que lhes chamar a atenção. Devem fazer anotações sobre o que já sabem

sobre o tema e o gênero, o conteúdo que esperam encontrar e a estrutura do texto. Toda a análise foi guiada pela pesquisadora principal e pela pesquisadora auxiliar.

As anotações foram verbalizadas ao grande grupo e foram discutidas as conclusões a que cada um chegou.

Encontro 3 ó Pré-leitura

2. Predição, ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante 3. Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura

Neste terceiro encontro os seis textos foram novamente distribuídos a todos os participantes. Foram lembrados [mostrando nos slides] quais os objetivos apontados para a leitura desses gêneros e as contribuições que cada grupo sistematizou no encontro anterior sobre o tema e o gênero, o conteúdo que esperam encontrar e a estrutura do texto.

As anotações foram expostas no quadro ao grande grupo e foram discutidas as conclusões a que cada um chegou, comparando e complementando as respostas.

Nesse encontro foi encerrada a pré-leitura, para no próximo iniciar a leitura dos textos. Foi destacado que essa preparação para a leitura é fundamental para a compreensão do texto.

Encontro 4: Leitura

4. Reconhecimento da palavra

5. Construção do sentido

Este encontro foi dedicado à leitura propriamente dita dos textos. O grupo de estudantes foi separado em duas salas de aula e em pequenos grupos distribuídos pela sala para que haja um ambiente tranquilo, mais propício à leitura silenciosa.

Foi orientado que cada participante leia primeiro os três textos que não estavam no teste de compreensão: a fábula, a crônica e o poema musicado. Esses textos devem ser lidos em silêncio e individualmente. Após a leitura, os participantes foram orientados a ler os outros três textos já conhecidos: a reportagem, os quadrinhos e o didático.

Foi destacado que essa leitura foi feita tendo em mente os objetivos discutidos e toda a análise estrutural realizada desses textos.

Após a realização da leitura silenciosa o grupo foi novamente reunido para discutir oralmente sobre os sentidos construídos visualizando os textos em slides.

Encontro 5

6. Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais e 7. Localizar informações relevantes

Os participantes foram orientados a, individualmente, ler novamente três textos, à sua escolha, para focalizar os segmentos principais e localizar as informações relevantes. Os trechos principais e as informações relevantes devem ser anotadas em outra folha para posterior socialização com o grande grupo.

Encontro 6: 8. Sublinhar e 9. Anotações/paráfrases

Os participantes foram orientados a, individualmente, ler novamente dois textos: didático de geografia e reportagem. A proposta é sublinhar trechos importantes e fazer paráfrases. Foi explicitado que as paráfrases não são como as anotações das informações principais realizadas no encontro anterior e sim que deveriam escrever algo do texto com as suas palavras. As paráfrases devem ser anotadas em folha separada e socializadas com o grande grupo.

Encontro 7: 10. Inferência e 11. (Auto)questionamento.

É retomado o tópico do encontro anterior, ressaltando a diferença entre paráfrase e cópia. Foram mostrados os exemplos das paráfrases realizadas pelos estudantes, indicando que não se deve copiar um trecho do texto.

Após, foi iniciado o tópico deste encontro. Para realizar a inferência e o (auto)questionamento foram realizadas perguntas (oralmente) aos estudantes para que estes as respondam também oralmente, de acordo com o texto ãA Bolaö. As perguntas foram:

- localizadoras: quais são as personagens? Quem deu a bola? Quem recebeu a bola? Quem gostava de jogar bola?
- de compreensão: o que aconteceu quando o menino recebeu a bola? O que ele fez com a bola? o que o pai fez com a bola?

- de estabelecimento de relações entre partes do texto: qual a reação do pai ao ver o desinteresse do menino? Qual a reação do menino em relação ao pai?

- de estabelecimento de relações entre o texto e o conhecimento do estudante: por que o menino brincou com a bola do videogame e não com a bola de verdade? Você gosta de jogar videogame? Gosta de jogar bola de verdade? O que você faria se ganhasse uma bola como a do menino? Por que a bola precisaria de um manual de instruções? Por que o pai pensa que o manual de instruções deveria ser em inglês?

Foi ressaltado que é importante que esses questionamentos sejam realizados por eles no momento da leitura, mentalmente, buscando as respostas no texto para realizar a compreensão.

Encontro 8: 12. Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura. 13. Recobrimento da atenção e 14. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas

Neste encontro foram retomadas as estratégias de leitura vistas até agora:

Antes da leitura: definição os objetivos, predição, análise da estrutura.

Durante a leitura: construção do sentido, localização de informações, sublinhar e fazer anotações/paráfrases, (auto)questionamento.

Após essa retomada, foi realizada a última leitura dos textos, buscando prestar atenção quando há pausas ou distrações na leitura, ou ainda quando uma falha na compreensão for detectada.

Os participantes foram colocados individualmente e distantes uns dos outros para que haja mais silêncio e foram solicitados a ler um texto, à sua escolha, tentando se concentrar e voltar à leitura cada vez que houver alteração no foco e a se questionar quando perceber que não entendeu algo.

A pesquisadora principal e a auxiliar ajudarão os participantes, individualmente, a voltar à leitura do texto quando uma distração for percebida.

Ao final, foi solicitado que os participantes relatem como foi retomar a atenção e o que fizeram para não perder o foco.

Foi enfatizado que esta estratégia de tomada de atitude quando uma falha é percebida exige atenção e foco do leitor, além de consistir em um exercício que somente pode ser realizado por ele.

Encontro 9: Pós-leitura

15. Releitura e 16. Avaliar a informação. 17. Representação visual do texto e 18. Resumo

Neste penúltimo encontro foi proposta a releitura de um dos textos, à escolha do participante, para realizar a representação visual ou resumo do texto. Cada participante irá decidir qual texto reler e se irá fazer uma representação visual (desenho, esquema, diagrama, mapa, entre outros) ou um resumo do mesmo.

Encontro 10: Ler um texto buscando utilizar o maior número de estratégias possível, anotando o momento de cada uma delas.

Neste último encontro os participantes foram orientados a escolher um dos seis textos e realizar a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, aplicando o maior número de estratégias trabalhadas na oficina. Além disso, foi solicitado que anotem em folha separada as estratégias utilizadas e o momento de cada uma delas.

Antes da leitura: definição os objetivos, predição, análise da estrutura.

Durante a leitura: construção do sentido, localização de informações, sublinhar e fazer anotações/paráfrases, (auto)questionamento, retomada de atenção.

Após a leitura: releitura, representação visual/resumo.

APÊNDICE F ó Respostas do questionário de perfil leitor

Perfil leitor GC

Gênero	11 meninas e 4 meninos
Idade	Os participantes têm 12 anos, somente uma tem 13.
Localidade	11 nasceram em Ibirama e atualmente todos os 15 residem na cidade
Escola	13 participantes frequentaram 2 escolas até o 6º ano
Língua materna	2 participantes têm contato com o idioma alemão em casa, além do português
Contato com outro idioma	Todos têm contato com outro idioma, sendo: 12 inglês, 8 alemão e 3 espanhol
Perfil dos pais	A maioria das mães possui fundamental completo, enquanto entre os pais a maioria possui o fundamental incompleto. Quase todos os pais nasceram em SC.
Hábitos de leitura antes de entrar na escola	Quase todos ouviam histórias dos pais e 7 afirmavam ler.
Educação infantil	12 crianças fizeram por dois anos ou mais
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	9 já sabiam ler e 6 sabiam escrever
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	Todos, exceto 1, lia. A maioria (8), contos infantis
Tempo de leitura estudo em papel por dia	Dentre os 15 estudantes, 4 liam menos de 1 hora ao dia, 6 liam diariamente por 1 hora, 3 estudantes liam até 2 horas e 2 estudantes declararam mais de 2 horas diárias de leitura.
Tempo de leitura fruição em papel por dia	6 estudantes liam menos de uma hora, 5 liam por prazer por até 1 hora e 4 estudantes por cerca de 2 horas.
Tempo de uso do computador para estudo por dia	9 não possuem computador em casa. 2 não o utilizam nos estudos. Somente 4 estudantes utilizam o computador para estudar por cerca de 1 hora.
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	3 estudantes utilizam diariamente o computador para lazer por menos de 1 hora e 3 estudantes o utilizam por até 2 horas.

Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	9 estudantes possuem menos de 10 livros, 2 estudantes possuem até 20 livros, 4 estudantes relataram possuir até 50 livros. A grande maioria dos livros é dos próprios estudantes ou compartilhados com os irmãos.
Ambientes que os estudantes costumam ler	14 estudantes leem na cama do seu quarto ou numa mesa.
Leem somente quando é necessário	12 responderam que leem somente quando é necessário.
A leitura é uma das suas atividades preferidas	13 estudantes responderam que sim.
Gosta de conversar sobre livros	9 estudantes responderam que sim.
Possuem dificuldade em terminar uma obra literária	5 afirmam possuir dificuldade.
Gostam de receber livros de presente	Todos gostam.
Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	Somente 1 estudante disse que não.
Possuem dificuldade em concentração para ler	6 estudantes afirmaram que sim.
Leem para ampliar os seus conhecimentos	Somente 1 estudante disse que não.
Leem para conhecerem outras culturas	Todos disseram sim.
Leem para se divertir	13 disseram sim.
Leem para estudar	Somente 1 estudante disse que não.
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	Somente 1 estudante disse que não.

N = 15

Perfil leitor GE

Gênero	11 meninas e 4 meninos.
Idade	A maioria tem 12 anos, 4 têm 13 anos, 1 estudante tem 14 anos e 2 têm 11 anos.
Localidade	A grande maioria nasceu em Ibirama e região, 4 nasceram no Paraná. Atualmente todos os 15 residem na cidade.
Escola	14 dos participantes estudaram em 2 escolas até o 6º ano.
Língua materna	Todos têm o português como língua materna.
Contato com outro idioma	12 estudantes possuem contato com outras línguas, sendo 10 com a língua inglesa e 2 com a alemã.
Perfil dos pais	A metade (15) dos pais possui ensino fundamental incompleto. 2 casais possuem ensino superior. A maioria dos pais (21) nasceu em SC.
Hábitos de leitura antes de entrar na escola	12 estudantes ouviam histórias e 6 liam antes de entrar para a escola.
Educação infantil	13 estudantes frequentaram a educação infantil.
Sabia ler e/ou escrever antes do 1º ano	6 afirmaram saber ler e 9 afirmaram saber ler e escrever.
Lia espontaneamente depois de entrar para a escola	Somente 2 não liam espontaneamente.
Tempo de leitura estudo em papel por dia	A maioria lê em torno de uma hora, somente 1 não lê para estudar.
Tempo de leitura fruição em papel por dia	Menos de 1 hora 7 estudantes, até 1 hora 2, até 2 horas 3 e não lê por lazer 3.
Tempo de uso do computador para estudo por dia	7 estudantes não possuem computadores. Menos de 1 hora 5 estudantes, 1 hora 1 e 2 não utilizam o computador como fonte de estudo.
Tempo de uso do computador para lazer diariamente	7 estudantes não possuem computadores. Menos de 1 hora 3, e 5 utilizam entre 1 a 5 horas.
Quantidade de livros existentes nas casas. E quantos desses livros pertencem aos estudantes	8 estudantes possuem menos de 10 livros, os demais possuem entre 20 e 50 livros e são compartilhados com a família.

Ambientes que os estudantes costumam ler	13 estudantes costumam ler no quarto e na cama.
Leem somente quando é necessário	8 leem somente o necessário.
A leitura é uma das suas atividades preferidas	5 tem a leitura como uma das atividades preferidas.
Gosta de conversar sobre livros	8 gostam de conversar sobre livros.
Identificam possuir dificuldade em terminar uma obra literária	4 afirmam ter dificuldade em terminar uma obra literária.
Gostam de receber livros de presente	11 gostam de receber livros de presente.
Gostam de ir a livrarias ou bibliotecas	11 gostam de ir a livrarias e bibliotecas.
Possuem dificuldade em concentração para a ler	6 afirmaram possuir dificuldade de concentração para ler.
Leem para ampliar os seus conhecimentos	12 disseram sim.
Leem para conhecerem outras culturas	12 disseram sim.
Leem para se divertir	12 disseram sim.
Leem para estudar	12 disseram sim.
Leem para ter um melhor desenvolvimento na escola	Todos disseram sim.

N=15

APÊNDICE G ó Respostas do questionário de estratégias GC pré-teste

Estratégia	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG
1.	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
2.	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	raramente	às vezes	frequentemente
3.	às vezes	às vezes	raramente	frequentemente	às vezes	raramente	frequentemente
4.	frequentemente	às vezes	raramente	frequentemente	raramente	às vezes	frequentemente
5.	raramente	frequentemente	raramente	raramente	raramente	raramente	frequentemente
6.	raramente	raramente	raramente	às vezes	raramente	raramente	às vezes
7.	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
8.	às vezes	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
9.	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	raramente
10	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
11	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
12	frequentemente	raramente	frequentemente	às vezes	às vezes	raramente	frequentemente
13	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente
14	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
15	frequentemente	frequentemente	raramente	às vezes	às vezes	raramente	frequentemente
16	frequentemente	raramente	raramente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes
17	frequentemente	às vezes	raramente	frequentemente	raramente	raramente	frequentemente

PH	PI	PJ	PL	PM	PN	PO	PP
às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes
frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	raramente	frequentemente	raramente
frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
às vezes	raramente	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	raramente
às vezes	raramente	raramente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	raramente
frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	raramente	às vezes
raramente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	raramente	às vezes	às vezes
às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
às vezes	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
raramente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes
às vezes	raramente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	raramente	às vezes	raramente
às vezes	raramente	frequentemente	raramente	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes
às vezes	raramente	raramente	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente

APÊNDICE H ó Respostas do questionário de estratégias GE pré-teste

Estratégia	P2	P3	P10	P11	P13	P16	P19
1	Às vezes	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	às vezes	frequentemente
2	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	raramente	frequentemente
3	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
4	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Raramente	Frequentemente	raramente	raramente
5	Às vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	raramente	raramente
6	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	raramente	raramente
7	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
8	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	raramente	às vezes
9	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
10	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	raramente	frequentemente
11	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
12	Às vezes	Raramente	Às vezes	Às vezes	Frequentemente	raramente	raramente
13	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
14	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
15	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	frequentemente	frequentemente
16	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Raramente	frequentemente	frequentemente
17	Frequentemente	Raramente	Às vezes	Raramente	Frequentemente	raramente	raramente

APÊNDICE I ó Respostas do questionário de estratégias GC pós-teste

Estratégia	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG
1.	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	raramente
2.	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	raramente	às vezes	às vezes
3.	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	raramente	às vezes	raramente
4.	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
5.	raramente	às vezes	raramente	raramente	raramente	frequentemente	raramente
6.	raramente	raramente	raramente	às vezes	raramente	frequentemente	às vezes
7.	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
8.	raramente	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente
9.	às vezes	raramente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
10	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
11	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes
12	às vezes	frequentemente	raramente	às vezes	às vezes	raramente	raramente
13	frequentemente	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
14	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	raramente
15	às vezes	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
16	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
17	às vezes	às vezes	raramente	às vezes	raramente	raramente	frequentemente

PH	PI	PJ	PL	PM	PN	PO	PP
frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
frequentemente	às vezes	frequentemente	raramente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes
às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes
frequentemente	raramente	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
às vezes	raramente	às vezes	frequentemente	às vezes	raramente	frequentemente	frequentemente
raramente	frequentemente	frequentemente	raramente	às vezes	raramente	às vezes	raramente
às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente
frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente
raramente	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes
frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
raramente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente
às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes
frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente
raramente	às vezes	frequentemente	raramente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
às vezes	às vezes	frequentemente	raramente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente

APÊNDICE J ó Respostas do questionário de estratégias GE pós-teste

Estratégia	P2	P3	P10	P11	P13	P16	P19
1 ↕	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
2 ↕	Raramente	Frequentemente	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Às vezes
3 ↕	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Raramente	Frequentemente
4 ↕	Às vezes	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente
5 ↕	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
6 ↕	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
7 ↕	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
8 ↕	Frequentemente	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Às vezes
9 ↕	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente
10	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente
11	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente
12	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Às vezes
13	Frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
14	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente
15	Às vezes	Frequentemente	Às vezes	Às vezes	Raramente	Às vezes	Frequentemente
16	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente
17	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente

P20	P21	P22	P23	P24	P27	P29	P30
Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	As vezes	As vezes	Frequentemente
Frequentemente	Frequentemente	Raramente	As vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
As vezes	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	As vezes	As vezes	Frequentemente
Raramente	Raramente	As vezes	Raramente	Frequentemente	As vezes	As vezes	Raramente
Frequentemente	As vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
As vezes	As vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	As vezes
Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	As vezes	Frequentemente
Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	As vezes
Raramente	As vezes	Frequentemente	Raramente	As vezes	As vezes	Raramente	Frequentemente
Raramente	As vezes	Raramente	Raramente	As vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	As vezes	Raramente	Frequentemente
Raramente	As vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	As vezes	Frequentemente
Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	As vezes	Raramente	As vezes
Raramente	As vezes	Frequentemente	As vezes	As vezes	Frequentemente	As vezes	As vezes
Frequentemente	As vezes	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	As vezes	Frequentemente
Raramente	As vezes	As vezes	As vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente

APÊNDICE L ó Resultado comparativo da frequência de estratégias do GE por participantes

	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS	PRE	PÓS		
	P2	P3	P10	P10	P11	P11	P13	P13	P16	P16	P19	P19	P20	P20	P21	P21	P22	P22	P23	P23	P24	P24	P27	P27	P29	P29	P30	P30	P30	P30	P30	P30	P30	P30				
1.	A	F	A	F	F	F	F	F	F	A	F	F	F	F	F	F	A	R	R	R	A	F	A	F	A	F	A	R	F	A	R	F	A	R	F			
2.	F	R	A	F	R	A	F	R	R	F	F	F	F	F	F	F	A	R	R	A	A	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F			
3.	R	R	A	R	A	R	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	R	A	R	A	R	F	F	F	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
4.	F	A	A	R	A	F	R	R	R	R	R	R	R	R	F	R	F	A	A	R	R	F	F	F	F	F	A	R	A	R	A	R	A	R	A			
5.	A	R	R	A	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R	F	A	R	R	R	R	A	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R		
6.	A	R	R	R	F	F	F	F	R	R	R	R	R	R	F	A	R	R	R	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R		
7.	F	F	R	R	F	F	F	F	R	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
8.	F	F	R	R	F	A	F	R	R	A	A	F	F	F	F	F	A	F	A	R	A	F	A	F	A	F	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	R	
9.	F	F	A	A	F	A	F	F	F	A	F	F	R	R	F	A	A	F	A	R	A	A	A	A	A	F	F	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	
10.	A	A	F	F	F	F	F	F	R	A	F	F	R	R	F	A	A	R	R	R	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
11.	F	F	R	R	F	F	F	R	R	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
12.	A	R	R	A	R	A	F	R	R	R	A	A	R	A	F	R	A	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
13.	F	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F	A	R	A	A	A	F	R	R	F	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
14.	F	F	A	A	A	F	F	R	R	F	F	R	F	R	F	F	A	R	F	F	R	F	F	F	F	F	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R	A	A
15.	F	A	A	F	F	A	F	F	F	F	F	F	R	R	F	A	R	F	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
16.	F	F	A	F	R	A	R	F	F	F	R	R	F	R	F	A	A	F	A	F	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
17.	F	F	R	A	R	R	R	R	F	R	R	R	R	R	F	A	A	R	A	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
	2	7	3	3	7	7	1	3	1	5	5	5	5	5	0	7	6	6	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
	9	9	6	6	9	8	8	8	10	9	9	9	9	9	9	5	5	5	4	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
	6	1	8	1	8	1	8	6	2	3	3	3	3	3	8	5	6	6	4	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	

Legenda: F = Frequentemente A = Às vezes R = Raramente P = Participante

APÊNDICE M ó Respostas pré-teste de compreensão GC

	ASPECTO											
	LOCALIZAR				REFLETIR				INTERPRETAR			
	1A	1B	2	3	1A	1B	2	3	1A	1B	2	3
PA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CÓPIA	CHUTE	CERTA
PB	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CÓPIA
PC	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CONTR	CÓPIA	CERTA
PD	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CONTR	CÓPIA	CERTA
PE	CONTR	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CÓPIA	CERTA
PF	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CHUTE	CHUTE	CÓPIA	CÓPIA
PG	CHUTE	CHUTE	CÓPIA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CÓPIA	CÓPIA
PH	CHUTE	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CONTR	CÓPIA	CERTA
PI	CERTA	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CÓPIA	CÓPIA
PJ	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CERTA	CHUTE	CÓPIA	CÓPIA	CERTA	CHUTE	CÓPIA	CERTA
PL	CÓPIA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CÓPIA	CÓPIA	CÓPIA
PM	CHUTE	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CONTR	CERTA
PN	CERTA	CERTA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CÓPIA	CÓPIA	CERTA	CERTA
PO	CHUTE	CÓPIA	CÓPIA	CERTA	CERTA	CONTR	CÓPIA	CERTA	CHUTE	CERTA	CONTR	CERTA
PP	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CÓPIA

APÊNDICE O 6 Resultados ANOVA

Tabela ANOVA Experimento 1

Fator controlável	Soma Quadrática	Graus de Liberdade	Média Quadrática	F _{Calc}	F _{Tab}	Conclusão
ASPECTO	2.71	2	1.36	8.54	0.0003	Significativo
DIFICULDADE	2.97	3	0.99	6.25	0.0005	Significativo
ASPECTO*DIFICULDADE	9.95	6	1.66	10.45	0	Significativo
ERRO	26.67	168	0.16	-	-	-
TOTAL	42.31	179	-	-	-	-

Tabela ANOVA Experimento 2

Fator controlável	Soma Quadrática	Graus de Liberdade	Média Quadrática	F _{Calc}	F _{Tab}	Conclusão
GRUPO	0.05	1	0.05	0.27	3.86	Não Significativo
TESTE	0.05	1	0.05	0.27	3.86	Não Significativo
ASPECTO	10.936	2	5.468	29.73	3.00	Significativo
DIFICULDADE	1.5	3	0.5	2.72	2.62	Significativo
GRUPO*TESTE	0	1	0	0	3.86	Não Significativo
GRUPO*ASPECTO	1.158	2	0.579	3.15	3.00	Significativo
GRUPO*DIFICULDADE	0.761	3	0.253	1.38	2.62	Não Significativo
TESTE*ASPECTO	1.008	2	0.504	2.74	3.00	Não Significativo
TESTE*DIFICULDADE	9.583	3	3.194	17.37	2.62	Significativo
ASPECTO*DIFICULDADE	11.708	6	1.951	10.61	2.11	Significativo
GRUPO*TESTE*ASPECTO	0.475	2	0.237	1.29	3.00	Não Significativo
GRUPO*TESTE*DIFICULDADE	0.522	3	0.174	0.95	2.62	Não Significativo
GRUPO*ASPECTO*DIFICULDADE	1.864	6	0.310	1.69	2.11	Não Significativo
TESTE*ASPECTO*DIFICULDADE	7.925	6	1.320	7.18	2.11	Significativo
GRUPO*TESTE*ASPECTO*DIFICULDADE	0.8369	6	0.139	0.76	2.11	Não Significativo
ERRO	123.6	672	0.183	-	-	-
TOTAL	171.978	719	-	-	-	-

APÊNDICE P ó Respostas pós-teste de compreensão GC

	ASPECTO											
	LOCALIZAR			REFLETIR			INTERPRETAR					
	1A	1B	2	3	1A	1B	2	3	1A	1B	2	3
PA	CHUTE	CERTA	COPIA	CHUTE	CERTA	CONTR	COPIA	COPIA	CONTR	CERTA	CERTA	CONTR
PB	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CONTR	COPIA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA
PC	CHUTE	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	CERTA	CONTR	CERTA	COPIA	CERTA	COPIA	COPIA
PD	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	COPIA
PE	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CHUTE	CERTA	CERTA
PF	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA
PG	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CONTR	COPIA	CERTA
PH	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	COPIA
PI	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CONTR	CONTR	CHUTE	COPIA
PJ	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	CERTA	CERTA
PL	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	COPIA	CHUTE	COPIA
PM	CHUTE	CERTA	CONTR	CERTA	COPIA	CERTA	COPIA	COPIA	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE
PN	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	COPIA	CERTA	CERTA
PO	CERTA	CONTR	CERTA	CHUTE	COPIA	CERTA	CERTA	CHUTE	COPIA	CERTA	CONTR	COPIA
PP	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CERTA	CHUTE	CONTR	COPIA	CERTA	COPIA

APÊNDICE Q ó Respostas pós-teste de compreensão GE

ASPECTO												
LOCALIZAR				REFLETIR				INTERPRETAR				
1A	1B	2	3	1A	1B	2	3	1A	1B	2	3	
P16	CERTA	CERTA	COPIA	CONTR	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CHUTE	CERTA	CERTA
P2	CERTA	CONTR	CONTR	CHUTE	CERTA	COPIA	CERTA	CONTR	CONTR	COPIA	CHUTE	CERTA
P3	COPIA	CERTA	CHUTE	CHUTE	CERTA	CERTA	COPIA	CONTR	CONTR	CERTA	CHUTE	CERTA
P19	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	COPIA
P20	CHUTE	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	COPIA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	COPIA
P21	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	CHUTE	CERTA	COPIA
P22	CHUTE	CERTA	CHUTE	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA
P23	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	COPIA	CERTA	CERTA	CERTA
P24	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	COPIA	COPIA	COPIA	CERTA	CERTA	CERTA
P10	CHUTE	CERTA	CONTR	CHUTE	COPIA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA
P11	CERTA	CERTA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA
P27	CERTA	CERTA	COPIA	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	COPIA	CONTR	CERTA	COPIA
P13	CERTA	CERTA	CONTR	CERTA	CERTA	CHUTE	COPIA	CONTR	CONTR	CERTA	CERTA	BRANCO
P29	CHUTE	CERTA	COPIA	CERTA	CHUTE	CERTA	CERTA	CONTR	CONTR	COPIA	CERTA	CERTA
P30	CERTA	CERTA	CHUTE	CONTR	CERTA	CERTA	CERTA	COPIA	COPIA	CHUTE	CERTA	CERTA

ANEXO A ó Autorização da Direção da EEB Eliseu Guilherme



ESTADO DE SANTA CATARINA
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 14º - SDR - SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL
 14ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO - IBIRAMA
 778000241390 - EEB ELISEU GUILHERME
 e-mail: seriesd14eguilherme@sed.sc.gov.br
 FONE / FAX 47-3357-8974

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprerei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulado "Estratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental".

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências das salas de aula de 6º ano da EEB Eliseu Guilherme e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Ibirama, 10 de setembro de 2014.

Assinatura e carimbo da responsável institucional
 Marina Cristine Souza
 Diretora de Escola
 Matr 195.406-7

Escola de Educação Básica
 Eliseu Guilherme
 Código - 778000241390
 Ibirama - Santa Catarina
 Autorização - Portaria EEB 026/14

ANEXO B ó Termo de Assentimento dos participantes
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO | CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você, após autorização de seu responsável legal para participar como voluntário(a) da pesquisa òEstratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, sob responsabilidade da pesquisadora Chris Royes Schardosim, da Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail chrisletras@gmail.com, telefone (47) 97275659.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que você entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que esteja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é da pesquisadora responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, pelo e-mail ou telefone, sem nenhum prejuízo.

Informações sobre a pesquisa: o principal objetivo é fazer uma investigação com estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEEB Eliseu Guilherme, em Ibirama, Santa Catarina, sobre as estratégias para a produção de sentidos em leitura. Serão coletados dois questionários, um teste escrito e será realizada uma oficina. O participante pode solicitar esclarecimento de qualquer procedimento ou instrumento de pesquisa a qualquer momento. Haverá um grupo controle e um grupo experimental, sendo que todos os participantes realizam os questionários e as entrevistas, mas somente o grupo experimental participa da oficina. Todos os dados gerados poderão ser utilizados na pesquisa. A pesquisa ocorrerá no segundo semestre de 2014, de agosto a dezembro, com encontros semanais na escola, combinados com a professora da turma. Este tipo de pesquisa não traz nenhum tipo de prejuízo ou desconforto

para vocês, ao contrário, pode propiciar benefícios, que é a melhoria na qualidade no processo de compreensão em leitura.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação do participante, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nas entrevistas e gravações em áudio ficarão armazenadas somente com a pesquisadora responsável em seu computador pessoal pelo período de 5 anos. Nem você ou seus pais pagarão nada, nem receberão nada para participar desta pesquisa.

Este documento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável ou com o próprio comitê: (11) 4798-7085, Av. Cândido Xavier de Almeida Souza, 200, Prédio II, Sala 21-21, Universidade de Mogi das Cruzes, e-mail: cep@umc.br

Prof.^a Me. Chris Royes Schardosim
Pesquisadora Responsável

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, estudante da escola Eliseu Guilherme, matrícula número _____, do 6º ano em 2014, portador do RG _____ declaro que, em ____/____/____, concordei em participar como voluntário da pesquisa **Estratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental**, após estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação, assino este termo de assentimento.

Ibirama, _____ de outubro de 2014.

(Voluntário)

ANEXO C ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
para os responsáveis legais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO | CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Chris Royes Schardosim, doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, convido os estudantes de 6º ano do ensino fundamental da EEEB Eliseu Guilherme a participar da pesquisa que será realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristiane Lazzarotto-Volcão, em atividade extraclasse, de acordo com os horários agendados entre o(a) estudante e a doutoranda, ao longo do semestre 2014/1 e 2014/2.

A pesquisa intitula-se "Estratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental" e tem por principal objetivo fazer uma investigação com estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEEB Eliseu Guilherme, em Ibirama, Santa Catarina, sobre as estratégias para a produção de sentidos em leitura. Os procedimentos metodológicos envolvem dois questionários, um teste escrito e uma oficina. O participante pode solicitar esclarecimento de qualquer procedimento ou instrumento de pesquisa a qualquer momento. Haverá um grupo controle e um grupo experimental, sendo que todos os participantes realizam os questionários e as entrevistas, mas somente o grupo experimental participa da oficina. Todos os dados gerados poderão ser utilizados na pesquisa.

Este tipo de pesquisa não traz nenhum tipo de prejuízo ou desconforto aos participantes, ao contrário, pode propiciar benefícios, que é a melhoria na qualidade no processo de compreensão em leitura. Também não há previsão de despesas nem danos na participação. Toda a pesquisa será acompanhada pela orientadora, pela pesquisadora e pela pesquisadora auxiliar.

O sigilo e a privacidade do(a) estudante serão preservados em todas as publicações ou divulgações através de codificação. A participação nessa pesquisa não implica nenhuma avaliação positiva ou negativa na escola. O(a) estudante pode se recusar a participar ou retirar

o consentimento a qualquer momento sem nenhuma penalização, nem prejuízo através do e-mail chrisletras@gmail.com.

Eu, _____, responsável legal pelo (a) estudante _____ da escola Eliseu Guilherme, em Ibirama, matrícula número _____, do 6º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2014, portador do RG _____ e-mail _____ declaro que, em ____/____/____, concordei com a participação do menor no projeto de pesquisa intitulado **Estratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental**, após estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos da participação. Assino o presente TCLE em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim e a outra à pesquisadora.

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser feito com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa: (11) 4798-7085, Av. Cândido Xavier de Almeida Souza, 200 ó Prédio II ó Sala 21-21 ó Universidade de Mogi das Cruzes ó UMC, e-mail: cep@umc.br

As informações fornecidas às pesquisadoras serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade das proponentes do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer ônus financeiro em função do meu consentimento espontâneo em participar deste estudo. Independentemente deste consentimento, fica assegurado o direito de retirar da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão à pesquisadora acima citada.

Ibirama, _____ de outubro de 2014.

(Pesquisadora Responsável)

(Nome e assinatura do Responsável Legal)

ANEXO D ó Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias para a produção de sentidos em leitura: pesquisa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Pesquisador: Cristiane Lazzarotto Volcão

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 34474114.7.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 829.987

Data da Relatoria: 13/10/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de Tese de Doutorado submetido pela Doutoranda Chris Royes Schardosim ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do Grau de Doutor em Linguística consiste em :

- realizar um diagnóstico dos processos de compreensão em leitura através do delineamento do perfil leitor de um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Ibirama/SC, aplicando um questionário de perfil leitor, um questionário de estratégias de leitura e um teste de compreensão;

- a partir do perfil como leitor destes estudantes, será elaborada uma oficina de leitura, com instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura, de modo a incitar uma atitude estratégica em relação à compreensão leitora, visando contribuir para a mudança positiva do desempenho.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é investigar se o ensino de estratégias de leitura causa alguma modificação na compreensão leitora de um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Ibirama/SC.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 829.987

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa são aqueles inerentes às atividades pedagógicas de sala de aula, ou seja: cansaço por esforço intelectual e físico, em razão da permanência durante as atividades propostas.

Benefícios:

Propiciar a melhoria na qualidade no processo de compreensão em leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e por utilizar um método de pesquisa como o PISA que tem como foco alunos de 8 anos no Brasil a pesquisadora propõe um corte no teste focando na compreensão leitora com foco na leitura contínua em anos de 6 ano do ensino fundamental;

Para ilustrar o quão importante é o foco na leitura e o quanto estamos carentes de pesquisas nesta área que foque os motivos, destaco que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação do PISA, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Um dos problemas brasileiros detectados pela pesquisa é o fato de que muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita ao longo do Ensino Fundamental.

Mas deve-se ter cautela na leitura de indicadores evitando comparações desnecessárias e considerando o contexto cultural dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto havia ficado em pendência devido a incongruências no calendário apresentado, e a pesquisadora o readequou para que este tenha início a partir do dia 20/10/14, assim sendo as pendências foram acolhidas e revistas, respondidas em carta anexa.

Recomendações:

Esclarecemos a pesquisadora que a segunda pendência se deu pelo calendário e que o segundo parecer solicitou resposta por este denotar o início da pesquisa anterior a aprovação deste comitê, o que não se recomenda haja vista que se de fato a pesquisa iniciou o comitê não poderá se pronunciar sobre a mesma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram atendidas e o calendário refeito e a pesquisadora afirmar

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 829.987

que não iniciou os procedimentos quando coloca que a mesma iniciará 20/10, indicamos a aprovação do presente projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 13 de Outubro de 2014

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO E ó Questionário de estratégias de leitura

Olá, este questionário é um complemento à atividade que você acabou de realizar. Por favor, pense no seu comportamento ao ler um texto e assinale uma das opções para cada atividade. Obrigada.

Antes da leitura:

1. Examina ligeiramente o texto inteiro.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

2. Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

3. Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

4. Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

Durante a leitura:

5. Sublinha ideias ou palavras principais.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

6. Toma notas.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

7. Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

8. Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

9. Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

10. Para e reflete se compreende bem ou não o que está lendo.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

11. Relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

Após a leitura:

12. Faz uma releitura do texto.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

13. Volta ao texto e relê os pontos mais significativos.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

14. Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

15. Avalia quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

16. Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

17. Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.

Frequentemente () Às vezes () Raramente ()

ANEXO F ó Os seis textos utilizados na oficina

FÁBULA

O galo e a raposa

Empoleirado em um alto galho de árvore, o galo estava de sentinela, vigiando o campo para ver se não havia perigo para as galinhas e os pintinhos que ciscavam no solo à procura de minhocas.

A raposa, que passava por ali, logo os viu e imaginou o maravilhoso almoço que teria se comesse um deles.

Quando viu o galo de vigia, a raposa logo inventou uma historinha para enganá-lo.

- Amigo galo, pode ficar sossegado. Não precisa cantar para avisar às galinhas e aos pintinhos que estou chegando. Eu vim em paz.

O galo, desconfiado, perguntou:

- O que aconteceu? As raposas sempre foram nossas inimigas. Nossos amigos são os patos, os coelhos e os cachorros. Que é isso agora?

Mas a espertalhona continuou:

- Caro amigo, esse tempo já passou! Todos os bichos fizeram as pazes e estão convivendo em harmonia. Não somos mais inimigos. Para provar o que digo, desça daí para que eu possa lhe dar um grande abraço!

O que a raposa queria, na verdade, era impedir que o galo voasse para longe. Se ele descesse até onde ela estava, seria fácil dar-lhe um bote.

Mas o galo não era bobo. Desconfiado das intenções da raposa, ele lhe perguntou:

- Você tem certeza de que os bichos são todos amigos agora? Isso quer dizer que você não tem mais medo dos cães de caça?

- Claro que não! ó confirmou a raposa.

Então o galo disse:

- Ainda bem! Porque, daqui de cima estou avistando um bando que vem correndo para cá. Mas, como você disse, não há perigo, não é mesmo?

- O quê?! ó gritou a raposa, apavorada.

- São os seus amigos! Não precisa fugir, cara raposa. Os cães estão vindo para lhe dar um grande abraço, como esse que você quer me dar.

Mas a raposa, tremendo de medo, fugiu em disparada, antes que os cães chegassem.

"Muitas vezes, quem quer enganar acaba sendo enganado."

Fábula de Jean de La Fontaine. Disponível em:

<http://www.contandohistoria.com/o_galo_e_a_raposa.htm>. Acesso

em: 15 ago. 2014.

REPORTAGEM

Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2020317.xml&template=3898.dwt&edition=10195§ion=846>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

3 de julho de 2008 | N° 8119

Reportagem Especial

250 mil sem ônibus

Transporte coletivo

A greve dos motoristas e cobradores de ônibus de Florianópolis deixou ontem 250 mil usuários sem transporte coletivo na cidade.

A categoria parou às 7h30min por causa do que chamou de não-cumprimento do acordo firmado com as empresas no último dia 18, que previa aumento salarial.

No dia 17, o Ministério Público do Trabalho entrou com ação civil pública para evitar prejuízos aos usuários do transporte coletivo, considerado serviço essencial.

O Tribunal Regional do Trabalho (TRT) deu liminar para garantir atendimento mínimo, determinando que fossem garantidos 70% da circulação usual dos ônibus por linha de transporte nos horários de pico, ou seja, das 5h30min às 9h e das 17h30min às 20h30min. Nos demais horários a circulação garantida deve ser de 30%. O descumprimento, pela liminar, implica em multa de R\$ 20 mil por dia ao Sindicato dos Trabalhadores do Transporte Urbano da Capital (Sintraturb).

O sindicato avisa que a determinação da categoria é não cumprir a decisão.

- Se houver multa, tantos dias de multa serão tantos dias parados. Enquanto as multas forem mantidas, os ônibus não circulam - disse Antônio Carlos Martins, assessor de imprensa do Sintraturb. Nem Ministério Público ou patrões procuraram o TRT, mas o juiz intimou os envolvidos na greve, dizendo que as determinações da liminar continuam valendo.

Passageiro pode ser ressarcido, diz PROCON

Além disso, informa a assessoria do TRT, o transporte coletivo é concessão pública em nome da prefeitura, que pode prestar o serviço ou ceder a empresas privadas, como é em Florianópolis. Ainda assim, em

caso de interrupção na prestação do serviço, cabe à prefeitura tomar providências.

Há também a relação de consumidor e prestador de serviços entre passageiro e empresa. Portanto, lembra o TRT, se o passageiro for largado no Centro, pode recorrer ao PROCON.

Foi o caso de Tânia Mara de Oliveira, 42 anos. Moradora do Bairro Sambaqui, no Norte da Ilha, acordou às 6h30min, pegou dois ônibus para chegar até a Lagoa da Conceição, no Leste de Ilha, e ainda precisava ir ao Bairro Rio Tavares, onde trabalha. Não pôde continuar. Durante o percurso, a greve começou e ela ficou no meio do caminho. Às 9h30min esperava uma carona do ex-marido.

Além disso, Tânia demonstrava preocupação com os dois filhos, que estavam na aula e já pensava na volta deles. Porém pagar táxi, nem pensar.

- Iria gastar tudo o que eu ganho num dia. É muita sacanagem fazerem isso com a gente!

Elcio Luiz Schmidt, diretor geral do PROCON de Palhoça, alerta que, nesses casos, pelo Código do Consumidor, o usuário teria direito de escolher entre exigir da empresa que providenciasse outro meio de completar o percurso ou que devolvesse o valor da tarifa, independentemente de haver sido pago em dinheiro ou cartão.

Outros prejuízos decorrentes do não-oferecimento do serviço, explica, devem ter seu ressarcimento baseado no Código Civil e em ações judiciais, que podem ser acatadas ou não pelo juiz. A greve de ontem interferiu no funcionamento das escolas da cidade (muitos alunos faltaram às aulas). O comércio registrou menos movimento do que o habitual. E o trânsito viveu um dia caótico, com filas acima do normal em todos os bairros.

DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COM TABELA

Água potável**Apenas 3% das águas são doces**

Ronaldo Decicino

A água potável é um recurso finito, que se espalha em partes desiguais pela superfície terrestre. Se, por um lado, seu ciclo natural se responsabiliza pela sua manutenção tornando-a um recurso renovável, por outro, suas reservas são limitadas.

A quantidade de água doce produzida pelo seu ciclo natural é hoje basicamente a mesma que em 1950 e que deverá permanecer inalterada até 2050. Essencial para a vida, a água doce tornou-se um problema em todos os continentes, levando a ONU (Organização das Nações Unidas) a criar em 2004 o Dia Mundial da Água - 22 de março.

Preocupar-se com a escassez de água em um planeta que tem 75% de sua superfície coberta por água parece absurdo. No entanto, a maior parte desse volume encontra-se nos mares e oceanos - água salgada, imprópria para o consumo humano e para a produção de alimentos.

Apesar de 75% da superfície do planeta ser recoberta por massas líquidas, a água doce não representa mais do que 3% desse total. Apenas um terço da água doce - presente nos rios, lagos, lençóis freáticos superficiais e atmosfera - é acessível. O restante está concentrado em geleiras, calotas polares e lençóis freáticos profundos, conforme mostra a tabela a seguir:

Local	Volume (km ³)	Percentual do total (%)
Oceanos	1.370.000	97,61
Calotas polares e geleiras	29.000	2,08
Água subterrânea	4.000	0,29
Água doce de lagos	125	0,009
Água salgada de lagos	104	0,008
Água misturada no solo	67	0,005
Rios	1,2	0,00009
Vapor de água na atmosfera	14	0,0009

Fonte: R.G. Wetzel (1983)

Consumo de água

Embora seja uma substância abundante em nosso planeta, especialistas alertam para um possível colapso das reservas de água doce, que vêm se tornando uma raridade em vários países. A quantidade de água no mundo permanece constante, ao passo que a procura aumenta a cada dia e, somada a essa procura tem-se atitudes e comportamentos que vão do desperdício à poluição, resultando numa relação desigual entre natureza e seres humanos - enquanto as reservas de água estão diminuindo, a demanda cresce de forma dramática e em um ritmo insustentável.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/geografia/ult1701u80.jhtm>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

QUADRINHOS





Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/ecokids/hq/ajudante.htm>>.
 Acesso em: 15 maio 2014.

POEMA MUSICADO

Bola de Meia, Bola de Gude
 (Milton Nascimento)

"Há um menino, há um moleque,
 morando sempre no meu coração.
 Toda vez que o adulto balança
 ele vem pra me dar a mão.

Há um passado no meu presente,
 o sol bem quente lá no meu quintal.
 Toda vez que a bruxa me assombra
 o menino me dá a mão.

Ele fala de coisas bonitas
 que eu acredito que não deixarão de existir.

Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor,
 pois não posso, não devo,
 não quero viver como toda essa gente
 insiste em viver.

Não posso aceitar sossegado
 qualquer sacanagem
 ser coisa normal.

Bola de meia, bola de gude,
 o solidário não quer solidão!
 Toda vez que a tristeza me alcança,
 o menino me dá a mão.
 Há um menino, há um moleque
 morando sempre no meu coração.
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão.ô

CRÔNICA

A Bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem migoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

ô Como é que liga? ô perguntou.

ô Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

ô Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

ô Não precisa manual de instrução.

ô O que é que ela faz?

ô Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

ô O quê?

ô Controla, chuta...

ô Ah, então é uma bola.

ô Claro que é uma bola.

ô Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

ô Você pensou que fosse o quê?

ô Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os

controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

ô Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.