

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**NÚBIA DE ALMEIDA SOARES**

**LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO  
SOBRE A RELEVÂNCIA DA “INFORMATIVIDADE” PARA A CONSTRUÇÃO  
DA PROFICIÊNCIA LEITORA**

Vitória  
2023

NÚBIA DE ALMEIDA SOARES

**LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO  
SOBRE A RELEVÂNCIA DA “INFORMATIVIDADE” PARA A CONSTRUÇÃO  
DA PROFICIÊNCIA LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mayelli Caldas de Castro

Vitória

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S676L Soares, Núbia de Almeida.

Ler e compreender no ensino fundamental II : um estudo sobre a relevância da "informatividade" para a construção da proficiência leitora / Núbia de Almeida Soares. – 2023.

148 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Mayelli Caldas de Castro.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2023.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino fundamental. 4. Letramento informacional. 5. Compreensão na leitura. 6. Prática de ensino – Leitura. 7. Leitura (Ensino fundamental). I. Castro, Mayelli Caldas de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

**NÚBIA DE ALMEIDA SOARES**

**LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO SOBRE A  
RELEVÂNCIA DA "INFORMATIVIDADE" PARA A CONSTRUÇÃO DA  
PROFICIÊNCIA LEITORA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 24 de maio de 2023

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Mayelli C. de Castro*

Doutora Mayelli Caldas de Castro  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

g-b

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

*Souza*

Doutor Santinho Ferreira de Souza  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

## NÚBIA DE ALMEIDA SOARES

SOARES, Núbia de Almeida; CASTRO, Mayelli Caldas de. **O valor da informação**: um trabalho com a “informatividade” no desenvolvimento da leitura. Vitória: Ifes, 2023. 84 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 24 de maio de 2023

### COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO  
Data: 06/06/2023 12:40:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Letícia Queiroz de  
Carvalho Instituto Federal do  
Espírito Santo - IfesMembro  
Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 -  
Campus Vitória)



Doutor Santinho Ferreira de Souza  
Universidade Federal do Espírito  
Santo - UfesMembro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 -  
Campus Vitória)

## AGRADECIMENTOS

Eu poderia ter desistido de concluir meu sonho em vários momentos, mas aqui estou finalizando esta etapa, então eu não poderia deixar de agradecer primeiramente ao Deus criador, consolador e salvador, a quem eu atribuo a misericórdia, a força e todas as condições para eu finalizar o mestrado.

Eu devo, sim, agradecer a muitas pessoas, mas peço licença para agradecê-las por meio da oração que se segue ao Deus invisível, porém real.

És o alívio em momento de tristeza desmotivação e medo.

Tu me fazes entender e esperar que a alegria estará posta à mesa ao amanhecer.

Que os desafios podem ser superados em Ti, e que todas as vezes que estivermos bloqueados podemos contar contigo.

Tudo foi projetado por Ti, para que eu vencesse. Foi por isso que colocaste as pessoas certas em meu caminho durante este período.

Então, obrigada Senhor, por minha orientadora tão paciente, compreensiva e educada. Pude meditar por muitas vezes que a professora Mayelli de Castro era a pessoa perfeita para meu momento difícil. Nunca me desanimou, nem me deixou para baixo, mesmo quando eu não atendia suas expectativas. Sua parceria é tudo o que qualquer orientando gostaria de ter e foi escolhida por Ti para ser uma benção em minha vida. Agora, Senhor, recompense-a por toda a vida pelo bem que me fez.

Deus, obrigada pelas palavras incentivadoras da professora Letícia de Carvalho. Há um evento específico do qual me recordo com carinho, em agosto de 2022 em uma web conferência com os mestrandos. Ela pode não ter essa dimensão, mas suas palavras foram um bálsamo, um remédio para sarar os

meus medos e me dar ânimo para continuar. Graças te dou pela vida dela e peço que a retribua por mim.

Graças pelo professor Santinho de Souza que, juntamente com a professora Letícia de Carvalho, deram-me ricas contribuições para o aperfeiçoamento de minha investigação. Que tuas bênçãos o alcance com rapidez e durabilidade.

Eu te agradeço pelos amigos da escola, em especial pela Selminha que tanto me incentivou a tentar o mestrado.

Sou grata pelos colegas de turma, companheiros inesquecíveis.

Obrigada pelos meus pais, irmãos e cunhadas que me animam a conquistar coisas novas e celebram comigo cada degrau.

Agradeço-te pelo Júlio César, hoje meu esposo, que fez de tudo para que eu conseguisse estudar, priorizando minhas tarefas da pesquisa.

Não se esqueça, Deus, de nenhum deles, pois que foram muito importantes para mim. Abençoe-os por terem me apoiado.

Obrigada Senhor!

Enquanto eu viver cantarei louvores a Ti e testemunharei as tuas grandezas!

## RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras está inserida no campo de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e propôs analisar a relação entre o fator de textualidade “informatividade” e a eficácia da leitura em duas turmas de 9º ano do ensino Fundamental II, tendo como base a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Com o objetivo de gerar uma maior compreensão quanto à relevância do trabalho com ênfase na “informatividade”, no campo da leitura - uma vez que esse fator há tempos vem sendo trabalhado com foco na escrita - foi proposta uma sequência didática enfatizando a compreensão e a interpretação de textos para o grupo estudado. Por meio de uma análise metodológica quanti-qualitativa com observação participante, objetivou-se compreender em que medida a “informatividade” pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora. Além disso, este trabalho comprometeu-se com a produção de um *e-book* como produto educacional, resultado da aplicação da sequência didática baseada no fator de textualidade, produzida estrategicamente para a evolução das habilidades de leitura de textos escritos. Esta pesquisa está fundamentada, principalmente, nas discussões a respeito dos fatores de textualidade por Beaugrande e Dressler (1981), Costa Val (2006) e Koch (2009, 2014). Para o embasamento da leitura, o estudo parte das reflexões propostas por Cavalcante (2012), Marcuschi (2008), Geraldi (2006) e Kleiman (2004), bem como outros autores que discutem o processo de leitura e suas concepções. Observou-se no desenvolvimento do trabalho uma melhoria significativa nos resultados de leitura dos estudantes participantes da pesquisa, o que evidencia a relevância de trabalhos que relacionem os fatores de textualidade com a compreensão textual.

**Palavras-chave:** compreensão textual; ensino; “informatividade”; leitura.

## ABSTRACT

This research from the Professional Master Program in Letters (Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras) is inserted in the research line “Language Studies and Social Practices” and proposes to analyze the relation between the textuality factor “informativeness” and the effectiveness of reading in two 9th grade classes of Elementary School. Based on the sociointeractionist perspective of language, this research aims at generating a greater understanding of the relevance of working with an emphasis on the informativeness, for reading practices and proficiency - since this factor has been worked on with a focus on writing for some time – It was proposed here a didactic sequence emphasizing the understanding and interpretation of texts for the studied group. Through a quantitative and qualitative methodological analysis with participant observation, it is intended to understand the extent to which informativeness may contribute to the development of reading competence. In addition, this work was committed to the production of an e-book as an educational product, resulting from the application of the didactic sequence based on the textuality factor, strategically designed for the evolution of reading skills of written texts. This research is mainly based on discussions about textuality factors by Beaugrande and Dressler (1981), Costa Val (2006) and Koch (2009, 2014). Also, this study was based on theories about reading practices, thus, the study is also based on the reflections proposed by Cavalcante (2012), Marcuschi (2008), Geraldi (2006) and Kleiman (2004), as well as other authors who discuss the reading process and its conceptions. As main results, it was observed an improvement on the reading tests’ results from students who took part in this research, which demonstrates the relevance of working with the textuality factors related to reading practices and comprehension.

**Keywords:** textual comprehension; teaching; informativeness; reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de Descritores do SAEB por tópicos .....	91
Figura 2 - Capa do Produto Educacional .....	126

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista da área de entrada e frente da EMEF "José Modeneze" ..	80
Fotografia 2 - Vista das salas de aula da EMEF "José Modeneze" .....	81
Fotografia 3 - Vista das salas de aula da EMEF "José Modeneze" .....	81
Fotografia 4 - Vista do biblioteca da EMEF "José Modeneze" .....	82
Fotografia 5 - Vista do auditório da EMEF "José Modeneze" .....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1 do Questionário A1. ....	97
Gráfico 2 - Questão 4 do Questionário A1. ....	98
Gráfico 3 - Questão 6 do Questionário A1 .....	100
Gráfico 4 - Adequação da competência leitora para o Teste do Cloze - T1 ...	102
Gráfico 5 - Palavras com maior percentual de erros - Teste do Cloze (T1) ...	103
Gráfico 6 - Níveis de leitura para o Teste do Cloze – T1.....	104
Gráfico 7 - Erros por questão objetiva do T1.....	106
Gráfico 8 - Acertos para o Teste do Cloze - Pós-intervenção pedagógica.....	110
Gráfico 9 - Níveis de leitura para o Teste do Close Final - T2.....	113
Gráfico 10 - Acertos para o Questionário com Questões Objetivas – Pós-intervenção.....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização de aplicação das atividades da pesquisa .....	85
Quadro 2 - Escala de proficiência em leitura.....	90
Quadro 3 - Organização da Intervenção Pedagógica .....	93
Quadro 4 - Palavras retiradas para o Teste do Cloze .....	101
Quadro 5 - Descritores do SAEB para o Teste de Compreensão Leitora (T1) com questões objetivas.....	105

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1	POR QUE A “INFORMATIVIDADE”? .....	20
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	28
2.1	SOBRE A LEITURA.....	29
2.2	FATORES DE TEXTUALIDADE .....	35
<b>2.2.1</b>	<b>Sobre a “informatividade”</b> .....	35
2.3	SOBRE A COMPREENSÃO DE TEXTOS .....	41
<b>3</b>	<b>O TEXTO E O ENSINO DE LEITURA</b> .....	47
3.1	LEITURA NA ESCOLA .....	55
3.2	A LEITURA DO TEXTO ESCRITO .....	58
3.3	LEITURAS POSSÍVEIS E DIVERGÊNCIAS NA COMPREENSÃO ....	62
3.4	COMO AVALIAR A COMPREENSÃO DO ALUNO .....	68
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	74
4.1	9º ANO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	77
4.2	EMEF JOSÉ MODENEZE .....	79
4.3	APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	84
<b>4.3.1</b>	<b>Composição dos Testes</b> .....	87
<b>4.3.2</b>	<b>Intervenção Pedagógica</b> .....	91
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	96
5.1	QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO SOBRE LEITURA – A1 .....	96
5.2	QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO LEITORA – T1.....	100
<b>5.2.1</b>	<b>Teste do Cloze</b> .....	100
<b>5.2.2</b>	<b>Teste de Compreensão Leitora (T1) com Questões Objetivas</b> ....	105
<b>5.2.3</b>	<b>Questionário de Avaliação do Teste de Compreensão – A2</b> .....	107
5.3	TESTE FINAL DE COMPREENSÃO LEITORA – T2 .....	109

<b>5.3.1</b>	<b>Teste do Cloze – Pós-intervenção pedagógica .....</b>	<b>109</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Teste com Questões Objetivas – Pós-intervenção pedagógica..</b>	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>117</b>
<b>7</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>124</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
	APÊNDICE A – Carta de Autorização .....	135
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido e Termo de Assentimento.....	136
	APÊNDICE C – Questionário de Auto-avaliação sobre leitura – A1.....	137
	APÊNDICE D - Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora – T1 .....	138
	APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Teste de compreensão - A2...	143
	APÊNDICE F - Teste Final de Compreensão Leitora – T2 .....	144

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha formação escolar, e até mesmo em encontros com amigos, já ouvi muitas pessoas dizerem que tiveram a oportunidade de crescer em um ambiente cheio de inspiração artística, um mundo de livros, músicas e outras artes dentro de sua própria casa. Pais que liam histórias antes de dormir, e avós que também compartilhavam suas historinhas. Esse talvez seja um grande sonho de infância, mas definitivamente não era o meu mundo.

Cresci em um ambiente bastante humilde, pai e mãe praticamente analfabetos. Eles, com todo amor que podiam me oferecer, não dispunham de conhecimento para me orientar quanto à importância dos estudos, por isso mesmo fui para a escola pela simples exigência do estado. Mesmo assim, tive a oportunidade de aprender a ler aos sete anos de idade.

Quero compartilhar que me orgulho muito de dizer que sou formada em escola pública, assim como a maior parte dos brasileiros. Como a educação já era obrigatória, fui para a pré-escola aos cinco anos de idade. Confesso que não me lembro de muitos eventos literários marcantes que exaltem meus primeiros dois anos no ambiente escolar. Só me lembro mesmo do mingau com Toddy servido no intervalo.

Infância pobre, mas extremamente feliz.

Aprendi a ler rapidamente, quando entrei na primeira série do ensino fundamental. Dessa fase, sim, eu me recordo com saudades. Como esquecer a professora Fátima a quem chamávamos de “tia”. Com ela aprendi as primeiras sílabas e permaneci sob sua tutoria até que eu estivesse com uma leitura fluida no 1º, 2º e 3º anos, desfrutando de sua delicadeza e paciência ao ensinar e aplicar as lições.

Aos finais de tarde, essa amada professora passava no quadro negro, empoeirado de giz, alguns probleminhas de matemática; o prêmio era passar os últimos minutos da aula ao ar livre, lendo ou brincando na grama. Eu não sei

*por que calhas eu inventei de ler*, nunca fomos obrigados. Havia uma cesta com livros, os contos mais comuns do início do terceiro milênio; eram uma opção, assim como outras brincadeiras que as crianças poderiam escolher. Eu não via a hora de terminar aqueles pesados problemas (eram assim que eles me pareciam) para sair logo e me deleitar na leitura de algumas historinhas. Fazia tudo às pressas para me libertar rapidamente da sala, onde já tinha passado por volta de quatro horas.

Talvez eu lamentasse o fato de não ter escutado muitas histórias para dormir, assim, ler me parecia tão atraente quanto correr, pular... Acredito que o fato de uma cesta de livros ser colocada à disposição dos alunos em um momento de lazer demonstra uma inclinação do professor, ainda que silenciosa. Assim, mesmo sem ser pressionada, eu mergulhei no mundo da leitura. Jamais esquecerei o dia em que li “A feiurinha”. Esse foi o livro da minha vida, pois marcou minha história no mundo da leitura. Aquela foi a história que me despertou para o mundo fantástico, o mundo da leitura por puro prazer, onde eu podia viajar e me imaginar em diferentes lugares do mundo, lugares que poderiam nem existir.

Eu agora relendo “O fantástico mistério da feiurinha”, à procura de algo para compartilhar nesse memorial, não me contenho em lágrimas, pois revivi um dos momentos mais marcantes da minha vida. Eu não sei se eu me identifiquei com a personagem por me sentir sofrida – coisas da infância -, não importa, naquele momento, eu realmente nasci para a leitura em geral. Eu lia no banheiro, no quarto, onde quer que fosse.

Quando eu me lembro, eu reconheço que eu sei algo que nem todos podem definir em suas próprias vidas, mesmo aqueles com uma infância carregada de oportunidades e influências positivas, carregada de boa literatura. Eu sei o momento em que nasceu em mim o prazer da leitura.

Parafraseando Drummond, posso dizer que “nunca me esquecerei desse acontecimento, em minha humilde infância tão fascinada, no início do caminho tinha um livro, tinha um livro no início do caminho”.

Talvez, esse seja um dos maiores desafios dos professores da minha geração, despertar o prazer pela leitura nos alunos, sem impor a tarefa, aproximando-a de um trabalho penoso. Hoje, não faltam em minhas aulas momentos de leitura espontânea, saraus literários, e outros eventos mais que incentivem o ato de ler, pois também me reconheço como leitora, uma leitora que tem prazer no ato, e não poderia negar ou esconder esse privilégio de meus alunos.

Alguns anos depois, no Ensino Fundamental II, passei muitas horas na biblioteca escolhendo livros. Sorte a minha que não faltavam obras, mesmo tratando-se de escola pública de interior. Li todos os clássicos de Shakespeare, havia até uma coleção de capa dura todo ilustrado em minha escola. Apaixonei-me pelas histórias de Pedro Bandeira. *A droga da obediência* li em algumas horas durante uma madrugada no simples banheiro de minha casa. É que eu não podia deixar a luz do quarto acesa, tinha sete irmãos, portanto, nunca estava sozinha.

Em seguida, já no ensino médio permaneci me esbaldando na biblioteca. Aproveitava tudo o que tinha disponível e que fosse do meu interesse. De fato meu ensino médio foi uma fase muito importante, eu não encontrava muitas pessoas na biblioteca, além da bibliotecária, mas achava aquela porção de livros um paraíso. Faltavam professores que orientassem a leitura, por fases, quem sabe. Há alguns livros que li, e de que não gostei muito, mas de uma forma geral, a experiência foi ótima e marcou a minha vida.

Posteriormente, já na faculdade, compreendi que aquelas não eram obras para minha idade, por isso não entendia o vocabulário, nem a história em si, por desconhecer o contexto.

É bem verdade que não passava (nem de relance) por minha cabeça que eu seria uma professora um dia na vida. Àquela altura do campeonato eu desejava muito ir para a faculdade, mas outros cursos ocupavam minha mente. Mal sabia eu que minhas leituras não se converteriam em experiência para o mergulho em livros de direito ou medicina. Minhas leituras seriam minha

história, a história que eu passaria para os alunos desejando que eles também vivenciassem uma experiência tão maravilhosa quanto a minha, e da qual eles também jamais se esquecessem.

Depois de terminar o ensino médio percorri um longo caminho até me encontrar na educação. Iniciei Ciências Contábeis e, depois de desistir, comecei também Enfermagem. Decidida a trabalhar com algo que eu amasse, não concluí o curso de Enfermagem por falta de identificação. Posteriormente, comecei Letras, influenciada por um colega de escola de longa data. Eu realmente sou grata por sua vida, já que através dele eu encontrei minha missão. Sim, é assim que eu vejo meu trabalho, como uma missão a cumprir com dedicação e muito zelo.

No curso de Letras, eu não via a hora de poder entrar em sala de aula como uma verdadeira professora. Estava ansiosa por esse acontecimento. Nem mesmo a amargura de alguns colegas de trabalho que encontrei no estágio obrigatório, me fez desistir daquela missão. Afinal de contas seus argumentos baseavam-se majoritariamente em *status* financeiro. Embora a valorização dos profissionais seja importante, essa não era minha maior preocupação. Eu só queria fazer algo que eu gostasse de verdade, ser apaixonada pelo meu trabalho. E sou. Isso eu consegui e me orgulho muito.

Hoje, buscar um mestrado significa mais do que realizar uma pesquisa, significa dedicar tempo para aprender mais, para alcançar mais, para refazer e reavaliar práticas, se necessário, e para melhorar a mim mesma como profissional. A prática docente necessita ser aperfeiçoada, dia após dia. Não sabemos tudo e nunca saberemos, é sempre necessário ir além para alcançar nosso aluno. Nesse sentido, há uma inquietação que me faz buscar mais para, quem sabe, auxiliar melhor meus alunos, principalmente na área de leitura e compreensão de textos.<sup>1</sup>

### 1.1 POR QUE A “INFORMATIVIDADE”?

---

<sup>1</sup> Até esta parte do trabalho, usamos a primeira pessoa na escrita por tratar-se de um trecho de memórias da autora, destacando o caminho percorrido até o início desta pesquisa.

Os anos finais do ensino fundamental apresentam-se como um desafio no que diz respeito ao trabalho com textos, sobretudo na recepção dos diversos gêneros existentes. Percebem-se, rotineiramente, as dificuldades que os alunos apresentam em relação a não compreensão dos textos que a eles se apresentam. Tal problema, no âmbito da leitura, desencadeia outros tantos, dos quais se destaca nesse momento, em linhas gerais, o comprometimento da participação dos discentes em muitas práticas sociais, nas quais são requeridos letramentos distintos. Isso porque uma leitura eficiente é basilar, no que diz respeito à integração e atuação em práticas letradas diversas (KLEIMAN, 2004).

Reafirmando os problemas constatados pelos profissionais em seu trabalho diariamente, os indicadores externos<sup>2</sup>, há tempos, apontam para uma deficiência na leitura, o que é evidenciado pelo baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os testes e questionários de língua portuguesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm o objetivo de avaliar a leitura, conforme se observa a seguir:

O objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Nesse contexto, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar (INEP, 2017).

Constata-se que, embora sejam observadas as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a elaboração dos currículos e os objetivos do SAEB estejam de acordo com as habilidades selecionadas para o trabalho docente na educação básica, esses objetivos encontram dificuldades

---

<sup>2</sup>Como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a Prova Brasil. Site para checagem de alguns dados dos resultados de 2017: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>.

no que tange à superação dos problemas relacionados à leitura. De acordo com os gráficos divulgados pelo INEP a respeito do SAEB 2017, a proficiência média dos estudantes brasileiros do 9º ano não ultrapassou a marca de 270 pontos em uma escala que vai de 0 a 500 pontos.

Há uma defasagem relacionada à leitura, o que é evidenciado pelos resultados das provas. De alguma forma, os alunos estão saindo do Ensino Fundamental sem “compreender bem” o que leem (MARCUSCHI, 2006). Não se pode justificar esse problema de competência leitora transferindo a responsabilidade para os alunos, tampouco para os profissionais. No entanto, pode-se trabalhar em busca de novas descobertas em favor da mudança desse paradigma.

Por meio da observação da aplicação de atividades de leitura em sala de aula, sejam elas atividades discursivas, objetivas ou orais, percebe-se com constância as dificuldades que os alunos possuem. Essas dificuldades estão relacionadas à competência leitora. O que é evidenciado nos resultados das provas externas é diariamente percebido pelo professor em sala de aula. No entanto, ainda existe uma barreira interligada ao ensino de leitura, o que gera desmotivação no professor, pelo fato de muitas vezes não saber como resolver esse problema.

Ao observar essas dificuldades e frequentemente ouvir dos colegas de trabalho comentários como “Esses alunos não estudam?”, “Eles não entendem nada do que leem”, “Será que é preciso desenhar para eles?” ou “Esses alunos não sabem ler? Eles perguntam tudo”, referindo-se a não compreensão do que leem, logo se identifica a dependência gerada pela falta de leitura proficiente dos alunos. Ao não compreenderem os enunciados, os textos que leem, acabam por depender a todo tempo do professor para esclarecer o que o texto pode estar sugerindo.

Claramente, uma das funções do professor é auxiliar seus alunos na leitura, no entanto cabe ao docente também um trabalho que faça com que esses estudantes alcancem a autonomia, uma vez que a leitura não é necessária apenas no ambiente escolar. Sendo assim, ser proficiente nesse aspecto é

fundamental para que se tenha uma maior independência principalmente nos ambientes externos ao escolar, onde não se tem o professor para dar auxílio.

A partir das observações das dificuldades dos estudantes, e entendendo a importância da proficiência leitora para melhor qualidade de vida dos discentes, surge a preocupação com o planejamento escolar, no sentido de preparar material que atenda essas necessidades, isto é, que tenha a possibilidade de ensinar o estudante a ler competentemente. É claro que essa tarefa perpassa a formação profissional constante. Por esse motivo buscou-se, através dos estudos sobre o texto, respostas de como superar esses impasses.

Ao estudar as discussões trazidas pela Linguística Textual, lembrou-se os fatores de textualidade muito discutidos por Costa Val (2006) e Koch (2005, 2009), embasadas em Beaugrande e Dressler (1981), a saber, a *coerência*, a *coesão*, a *intertextualidade*, a *intencionalidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *aceitabilidade*. Esses fatores, por estarem diretamente ligados ao objeto texto, geraram o pensamento de que talvez neles residissem respostas para o ensino da leitura.

Assim, durante estas investigações, chegou-se ao entendimento de que de dois fatores de textualidade poderiam interferir, e muito, nos níveis de competência e proficiência leitora: a “informatividade” e a “aceitabilidade”. Esses fatores chamaram a atenção pelo fato de estarem intimamente ligados ao sujeito leitor/receptor, isso porque a “informatividade” relaciona-se ao nível/quantidade de informações em um dado texto e se essas informações são novas ou já conhecidas (COSTA VAL, 2006). Essa informação relaciona-se com a “aceitabilidade” que diz respeito

[...]à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor (COSTA VAL, 2006, p. 11).

Dessa forma, percebe-se que os dois fatores estão interligados, já que a depender do nível de “informatividade”, se o texto for muito inovador, por

exemplo, a “aceitabilidade” estará comprometida, pois o leitor não manterá interesse pelo texto por ele ser de difícil processamento.

Por isso, ao conhecer esses fatores e suas implicações no texto, chegou-se à compreensão de que a dificuldade de leitura dos alunos pudesse estar atrelada ao nível de “informatividade” dos textos escolhidos para as aulas. Essa compreensão se deu pelo fato de que, ao observar a recepção de textos dos mais diversos gêneros, aqueles escolhidos para o trabalho com leitura, foi e é possível perceber um comportamento que gera indagações e que pode estar relacionado com a ineficácia da leitura.

Os alunos recebem o texto, a princípio, com um olhar de desânimo e insatisfação, - ler não é a atividade que mais gostam de praticar -, mas a partir de certo tempo de leitura, após algumas informações sobre o texto que todo professor sente necessidade de compartilhar, até mesmo para intrigar os alunos, eles acabam deixando transparecer o contentamento gerado pela leitura.

Mas nem toda vez se pode concluir que a leitura foi uma experiência exitosa, pois em muitos momentos, nos quais a prática não fora tão positiva, é perceptível um distanciamento entre os leitores (os alunos) e o texto selecionado. Esse distanciamento pode ser fruto do desinteresse gerado pelo nível de “informatividade” dos textos.

Mas como solucionar esse problema? Como despertar o interesse do aluno pelo texto? Seria a solução escolher sempre textos com baixo nível de “informatividade” para que houvesse maior aceitação? Certamente que essa não é a saída, uma vez que, assim, os estudantes não progrediriam.

A partir dessas indagações, compreendeu-se que uma alternativa a ser testada seria o trabalho sistemático com o fator “informatividade”, no sentido de elevar o nível de conhecimento de informações desses alunos para verificar se dessa forma esses estudantes se interessariam mais pelos textos e conseqüentemente teriam uma leitura mais proveitosa. Isso porque uma das

hipóteses deste trabalho foi a ideia de que conhecimentos específicos textuais, ou pelo menos o conhecimento intuitivo sobre os elementos constituintes da textualidade, possam contribuir com o desenvolvimento de uma prática leitora mais satisfatória. Como hipótese defende-se aqui que o trabalho com esses fatores de textualidade, especialmente sobre níveis de “informatividade”, influenciem diretamente os resultados dessas práticas leitoras no 9º do ensino fundamental II.

A partir da observação em sala de aula, acredita-se que o nível de “aceitabilidade” dos textos, por parte dos estudantes, está totalmente relacionado ao nível de “informatividade” desse mesmo texto, o que gera reflexão sobre a importância dos fatores de textualidade para o desenvolvimento da leitura no ambiente escolar. Fundamentados nessa premissa, expõem-se os seguintes questionamentos centrais para a pesquisa que ora se apresenta: **Como os níveis de “informatividade” podem impactar a dinâmica de leitura/interpretação no ensino fundamental II? De que forma a aplicação de atividades que enfatizam o fator de textualidade “informatividade” podem trazer melhores resultados para uma leitura/interpretação mais eficaz e satisfatória no 9º do ensino Fundamental II? A intervenção pedagógica do professor por meio do trabalho com a “informatividade” tem o potencial de melhorar a qualidade da leitura dos alunos do 9º ano?**

O desejo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora nos alunos, possibilitando, assim, uma maior participação no meio social e diminuindo a exclusão inerente à incompletude de compreensão, constitui-se como fator impulsionador a investigar e trazer esclarecimentos norteadores para um trabalho de mudança.

Assim, discutir essa realidade e desenvolver estratégias de leitura e interpretação de textos no ensino fundamental é de suma importância, tendo em vista que uma leitura eficaz pode contribuir para a inserção dos alunos nas mais diversas práticas existentes, ampliando assim seus contatos com o mundo social e, conseqüentemente, seu repertório social e conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, apresentam-se como objetivos dessa pesquisa:

#### Objetivo geral

- Analisar o potencial da intervenção pedagógica por meio do trabalho com o fator de textualidade “informatividade”, visando melhorar os níveis de compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental II.

#### Objetivos específicos

- Verificar de que forma a “informatividade” pode impactar a dinâmica de leitura/interpretação no ensino fundamental II e contribuir para resultados mais eficazes.
- Analisar de que forma o trabalho com atividades que enfatizem o fator de textualidade “Informatividade” pode promover e melhorar o desenvolvimento e o incentivo à leitura de diversos gêneros textuais no EF II.
- Analisar se o fator de “informatividade” possui ou não um maior impacto nos resultados para uma leitura/interpretação mais eficaz no EF II.
- Elaborar material didático-pedagógico com base na proposta interventiva desta pesquisa, que vise um avanço na qualidade do trabalho com a leitura/interpretação no ensino fundamental II, baseada no trabalho com o fator de textualidade “informatividade”.

Este trabalho está distribuído em oito capítulos. Inicialmente a introdução e, em seguida, no segundo capítulo, produz-se um diálogo com produções acadêmicas com as quais esta pesquisa dialoga e que podem contribuir para o desenvolvimento desta investigação, esta é a seção de Revisão de Literatura. No terceiro capítulo, cujo título é “O texto e o ensino de leitura”, embasa-se esta pesquisa no referencial teórico sobre fatores de textualidade, leitura e compreensão de textos. Os principais autores usados como referências são

Beaugrande e Dressler (1981), através de Costa Val (2006), Cavalcante (2012), Geraldi (2006), Koch (2009), Kleiman (2004), Marcuschi (2008) e Solé (1998).

No quarto capítulo traçou-se todo o percurso metodológico da pesquisa, que se deu por meio de observação participante com nuances da pesquisa-ação e culminou em uma análise quanti-qualitativa dos dados coletados. Este capítulo é dividido em seções das quais fazem parte, além da metodologia, um breve apanhado sobre o 9º ano na educação básica, a descrição do cenário de pesquisa, etapas de seu desenvolvimento e, também, a descrição da intervenção pedagógica. No quinto capítulo, expõe-se a apresentação e análise de resultados, destacando a aplicação da intervenção pedagógica e os resultados gerados por meio da análise do material. Em seguida, no sexto capítulo, é possível observar a discussão dos resultados em consonância com a teoria apresentada. No sétimo capítulo, trata-se do produto educacional, produzido com base na intervenção pedagógica realizada durante a aplicação desta pesquisa e, por fim, no oitavo capítulo, serão trazidas as considerações finais desta pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A leitura atualmente é concebida como uma prática prioritária na sociedade escolar. Tal perspectiva parte dos documentos nacionais, como a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) para os currículos e, conseqüentemente, para sua efetivação nas salas de aula, tendo em vista a relevância da competência leitora na sociedade atual. Nesse contexto, mesmo que não oficialmente, o professor de língua portuguesa é tido como sujeito sobre o qual a responsabilidade ora citada se debruça, na maior parte das ocasiões, não é compartilhada pelos pares que deveriam abraçar esse dever, já que não há disciplina “em que não seja necessário ler” (SOLÉ, 1998, p.19).

Sobre a importância da leitura não há neste texto a pretensão de discutir, uma vez que já é evidência compreendida e compartilhada entre os interessados em educação. Esta pesquisa não objetiva a comprovação, nem mesmo a ratificação de tal façanha. O que é buscado neste estudo, por ser um impasse observado pelos professores, principalmente os de língua portuguesa, é a forma como a leitura é tida e dimensionada no ambiente escolar, para que se observe e trabalhe para melhoria dos resultados de leitura dos estudantes.

Mesmo assim, sem propósitos de comprovação da relevância da leitura, cabe, de forma breve, mencionar a contribuição de SOLÉ (1998), quando diz que

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

Atualmente, torna-se difícil a autonomia de pessoas que não dominam de alguma forma a leitura, uma vez que a sociedade estabeleceu-se com base na escrita, por isso, em todos os ambientes são transmitidas informações que necessitam ser lidas, interpretadas e compreendidas e as pessoas que não se atentam à aquisição dessas competências acabam por estar em desigualdade com as pessoas que dominam a leitura. Sobre o assunto, a mesma autora reforça que a ausência da aquisição da leitura “provoca uma desvantagem

profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32).

No decorrer da prática docente, é possível observar e vivenciar um processo complexo de inserção da leitura no ambiente escolar. As dificuldades enfrentadas pelos professores, que de uma forma geral demonstram interesse em praticar as diretrizes estabelecidas nos documentos relativos à educação, perpassam a falta de recurso e investimento sim, mas o maior agravante está assentado no despreparo dos profissionais, em se tratando do “como” trabalhar a leitura nas instituições de ensino. Ainda existe uma carência relacionada à prática de leitura na escola. Experiências positivas têm sido disseminadas nas últimas décadas, mas ainda há muito a se fazer no sentido de possibilitar um trabalho efetivo dentro do ambiente escolar.

Com o objetivo de fomentar as discussões necessárias e iluminar o caminho desta pesquisa intitulada "LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO SOBRE A RELEVÂNCIA DA "INFORMATIVIDADE" PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA", realizou-se a busca de trabalhos já realizados que pudessem dialogar com esta proposta, trazendo contribuições para a aplicação do projeto.

A pesquisa por trabalhos foi direcionada para as dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2015 e 2021, no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e também no banco de dissertações do programa PROFLETRAS. Os descritores considerados para o diálogo entre os trabalhos foram “leitura”, “informatividade” e “compreensão de textos”.

## 2.1 SOBRE A LEITURA

A respeito da leitura, muitas pesquisas são realizadas anualmente, mas dentre os trabalhos que mais se aproximavam desta pesquisa, expõe-se para esta discussão dois pesquisadores específicos, pois houve a percepção de que as

pesquisas por eles realizadas assemelhavam-se consideravelmente com o presente trabalho. Além disso, o contato com esses textos possibilitou um olhar antecipado sobre a pesquisa em desenvolvimento, de forma que novas hipóteses foram surgindo e ideias de atividades também. Não é de maneira alguma exagero mencionar que esses textos auxiliaram na melhoria do projeto desta pesquisa.

Os trabalhos aqui pontuados, embora se distanciem da atual pesquisa em alguns pontos, se aproximam em muitos outros, fazendo com que as leituras atentas gerassem inspiração e provocassem o aperfeiçoamento das etapas desta pesquisa. No que diz respeito à leitura, apresentam-se para a discussão dois trabalhos, o de Lacerda (2018), tese de doutorado, e o de Barcellos (2018), dissertação de mestrado do programa Profletras.

Primeiramente, a tese de doutorado de Lacerda (2018), intitulada “Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão” dialoga com este trabalho à medida que a autora desenvolve importantes reflexões sobre o trabalho com a leitura no ambiente escolar. A pesquisa em questão teve como objetivo verificar as práticas de leitura em Fóruns de discussão sobre o livro “Amor em Tempos de Blog” de Vinícius Campos, no 9º ano do ensino fundamental.

Por meio da observação, Lacerda (2018) pode verificar a constituição do sujeito leitor através da palavra sobre a leitura realizada. A visão de leitura concebida pela autora evoca os profissionais de educação, mais precisamente, os professores, a trazer à tona suas impressões e experiências como uma forma de unir a teoria à prática. Considera ainda que um dos problemas enfrentados nas escolas brasileiras, a dificuldade no processo de interpretação e compreensão do texto, deve ser encarado de forma ativa; convocando o profissional para um posicionamento responsivo, conforme se observa:

Focar caminhos para solucionar esta questão é uma escolha que pode transformar os resultados e certamente fazer parte do processo de transformação do ensino, ser ativo e positivamente responsivo pode ser o diferencial quando o assunto é educação. Conceber e utilizar o texto como lugar de resposta para as dificuldades destacadas por professores e alunos no ensino de leitura pode ser

um caminho frutuoso, pois não há fórmula para o desenvolvimento de práticas leitoras eficientes, mas há a experiência da prática de leitura em contextos diversos e a troca de vivências que trarão possibilidades reais e concretas do trabalho com a leitura (LACERDA, 2018, p.47).

Há um esforço constante da autora em incentivar o professor a se reconhecer como protagonista na implementação de projetos de leitura nas escolas. A responsabilidade social de cada educador para com seus alunos, e para com a sociedade de um modo geral, deve ser encarada e gerar em cada professor vivacidade e interesse pela melhoria da educação nas escolas brasileiras. Olhar para as dificuldades não traz solução, menos ainda gera produção de conhecimento.

Apesar das dificuldades, é necessária a ação conjunta da equipe escolar, sobretudo do professor, no sentido de não se fazer um profissional que aguarda por respostas, e, sim, que busca alternativas, faz experimentos, testa novas possibilidades. Essa é a atuação de quem abraça o ensino como uma forma de viver e de gerar sentido para a vida através de sua profissão, mesmo se constituindo um desafio.

A presente pesquisa torna-se, nesse sentido, uma busca pela melhoria do ensino, uma vez que, assim como destaca Lacerda (2018, p.47), é necessário “focar caminhos”, caminhos com o potencial de transformar a educação. Como “não há fórmulas para o desenvolvimento de práticas leitoras eficientes”, é preciso testar possibilidades, colocar-se no processo como um sujeito responsável por mudanças e que pode gerar transformações por meio das experiências testadas e compartilhadas.

Para a autora, analisar os textos produzidos pelos alunos, textos escritos em um ambiente confortável e estimulador, no caso os fóruns de discussão criados para falar sobre a leitura do livro, foi uma tarefa enriquecedora, à medida que a situação permitia uma espontaneidade dos alunos. A liberdade de colocar em discussão o que cada um pensava sobre determinada passagem do livro. Uma alternativa que deu certo, uma vez que o objetivo do trabalho foi plenamente alcançado.

A observação e análise dos dados referentes à fala dos alunos sobre o livro possibilitou novas descobertas e a indicação de formas a se testar e trabalhar com a leitura em sala de aula.

Os resultados obtidos por Lacerda (2018) contribuíram significativamente para a orientação deste trabalho que também foi realizado com turmas de 9º ano. Cabe ressaltar, no entanto, que a pesquisa de Lacerda (2018) aconteceu em uma escola particular, diferente da presente pesquisa que desde seu princípio foi concebida para realização em uma escola pública da cidade de Linhares, no estado do Espírito Santo.

Outro trabalho no campo da leitura que também chamou a atenção foi a dissertação de Barcellos (2018), intitulada “A formação do leitor crítico a partir de círculos de cultura freirianos: oficinas de leitura junto a estudantes da EJA”. O objetivo da pesquisa foi trabalhar a leitura e contribuir para a formação de leitores críticos.

A partir de círculos de leitura freirianos, e imbuída de um desejo de mudança e, sobretudo superação da realidade da educação no país, evidenciados, principalmente, pelos acontecimentos políticos dos anos de 2016 e 2017, a saber, o *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e posterior empossamento de Michel Temer, a pesquisadora elabora um detalhado trabalho com a finalidade de desenvolver o hábito de leitura e o pensamento crítico nos alunos. Assim, oficinas de leitura são planejadas e aplicadas.

Ressalta-se que o trabalho de Barcellos (2018) foi fundamental para orientar esta pesquisa no sentido de produzir oficinas coerentes com a realidade dos alunos e que despertassem neles o interesse pela leitura, não só por meio da fruição, mas também como ação necessária para seu próprio desenvolvimento. Produzir oficinas de leitura é um desafio e, naturalmente, quando se fala de objetivos específicos como os de uma pesquisa, há uma responsabilidade ainda maior. O trabalho de Barcellos com oficinas propiciou aos alunos a elucidação de suas realidades por meio da realização de diversas leituras.

Tais leituras, moldadas a partir do referencial freiriano, foram realizadas em oficinas planejadas minuciosamente. A autora leva em consideração o conhecimento de mundo dos alunos e traz à tona, nas discussões pós-leitura, a importância da leitura de mundo dos estudantes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho se aproxima desta pesquisa, agora realizada, uma vez que os alicerces principais deste trabalho são o sujeito leitor (no caso o aluno), com todas as suas bagagens de formação, assim como a convicção da importância da leitura como ponto inicial de uma jornada de transformação da sociedade, a iniciar-se pela mudança no olhar, na visão dos estudantes. A respeito do poder transformador da leitura e da escolha do tema, Barcellos (2018) destaca:

[...] o interesse por esse tema e pelo referencial teórico se justifica pela possibilidade de tratamento da leitura como forma de inclusão social, por meio do desvelamento da realidade. Nossa convicção é de que a leitura crítica pode formar leitores capazes de uma compreensão mais ampla das palavras e dos cenários de mudanças (des)favoráveis que perpassam a sociedade (BARCELLOS, 2018, p. 11).

Compreende-se, assim como Barcellos (2018), que o professor ocupa uma posição privilegiada e, por isso mesmo, de responsabilidade na orientação/formação desses discentes. É necessário assumir a missão de desbravar novos horizontes através do que uma leitura eficaz e consciente pode propiciar, mas não só desbravar para o próprio docente, anseia-se a ocupação de espaços de compreensão elevados para os estudantes. Certamente que o “desvelamento da realidade” resultará em uma participação social efetiva, ativa e transformadora.

O docente é chamado a assumir seu lugar de transformação responsabilizando-se por essa metamorfose na vida de cada um dos estudantes, pois não é possível que haja mudança e progresso em uma sociedade sem livre acesso ao conhecimento e sem preparação para recebê-lo. É preciso descamar os olhos dos injustiçados, para que reconheçam seu lugar social e atuem para modificá-lo. Ou mesmo para que participem efetivamente de tudo o que é possível dentro de uma sociedade letrada, sem

que haja desvantagem em relação aos demais que dominam a leitura. Conclui-se, portanto, que mais que decodificar letras e sílabas, é preciso compreender a leitura para que de fato haja transformação.

A pesquisa, ora mencionada, foi realizada através da aplicação da metodologia de pesquisa participante de Borda (1981) e baseou-se em referenciais do campo da leitura, e da formação de leitores da EJA, como Carrano (2005), Gadotti (2011), Geraldi (2016), Freire (1989) já mencionado, dentre outros.

Barcellos (2018) propôs a execução do projeto em turmas do quarto segmento da EJA (equivalente ao 8º e 9º ano do ensino regular), de uma escola municipal em Cariacica. Nesse ponto distancia-se da nossa pesquisa, pois o perfil do alunado é diferente. O trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos possui peculiaridades próprias da fase adulta, e também relacionadas às dificuldades e impedimentos que esses alunos tiveram durante sua formação para concluir a educação básica no período regular de ensino. Tais peculiaridades resultam em uma formação social diferenciada, e por isso mesmo esses alunos carregam bagagens de experiências e conhecimentos distintos dos alunos do ensino regular.

A atual pesquisa foi projetada e realizada tendo como público adolescentes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Linhares, no Espírito Santo, a saber, EMEF “José Modeneze”. Mas, neste caso, o enfoque foi no ensino regular, e por isso os alunos tinham uma faixa etária diferente: entre 13 e 16 anos de idade.

Apesar do distanciamento referente ao público alvo, o contato com a pesquisa da autora foi significativo para o desenvolvimento deste trabalho, pois proporcionou o enriquecimento através de suas reflexões sobre sua realidade escolar, além de possibilitar um olhar diferenciado sobre nosso próprio público. Além disso, no planejamento das oficinas, foram consideradas as observações da autora sobre sua produção e aplicação.

Após a aplicação do planejamento, Barcellos (2018) concluiu que o ensino de leitura na EJA, por meio da associação entre o conhecimento de mundo dos alunos e o conhecimento científico pode possibilitar uma releitura promissora. A autora pontua a importância da leitura em grupo no sentido de contribuir para a formação de leitores críticos, destaca a riqueza que existe na troca de experiências entre professor/aluno e conclui que essa interação pode proporcionar a construção de sentidos úteis à formação de leitores mais analíticos.

Esta perspectiva é compartilhada e considerada nesta pesquisa. Acredita-se no potencial da leitura como gatilho para o início de uma transformação social na vida desses alunos do 9º ano que em breve estarão no ensino médio, no caso da atual pesquisa. O objetivo do pesquisador é gerar, nem que seja uma faísca nos olhos e na mente, o desejo de conhecer mais, de aprofundar-se nos sentidos da realidade através do ato de ler.

## 2.2 FATORES DE TEXTUALIDADE

Desde o período em que os estudos da Linguística Textual começaram a se destacar, em meados dos anos 60, a análise textual passou a ser realizada com um olhar diferenciado. Já na década de 80, dando sequência aos estudos, surgiram novos determinantes, os chamados fatores de textualidade: a coerência, a coesão, a intertextualidade, a intencionalidade, a situacionalidade, a “informatividade” e a aceitabilidade (COSTA VAL, 2006; KOCH, 2009). No próximo capítulo todos esses fatores serão tratados mais detalhadamente. Nesta parte, cabe-se apenas destacar os trabalhos que dialogam com esta pesquisa por trabalharem com o fator que mais se relaciona com a atual investigação: a “informatividade”.

### 2.2.1 Sobre a “informatividade”

Todos os fatores discutidos por Costa Val (2006) possuem relevância incontestável na avaliação de um texto, seja ele falado ou escrito, isto é, em qualquer situação em que sejam produzidos; mas um em especial é destacado

nesta pesquisa pelo fato de se vincular ao produtor/receptor por vias bastante íntimas, isto é, “mais diretas”, trata-se da “informatividade”. Isso porque a depender dos participantes de um discurso e do nível desse fator no momento da comunicação, a produção pode tornar-se completamente inviável e fora de propósito, ou seja, pode não ter êxito.

Assim, entende-se que esse fator merece uma análise mais aprofundada, pois através dele, hipoteticamente, presume-se que a compreensão leitora pode se elevar ou não alcançar nível adequado de proficiência. Como um dos principais gargalos no campo da leitura é exatamente problemas com a interpretação e compreensão dos textos, justifica-se, mais uma vez esta pesquisa, pela clara possibilidade de melhorias no alcance dessas habilidades pelos alunos, a partir das considerações adequadas do fator de textualidade “informatividade” no trabalho docente.

Torna-se claro, então, que o nível de “informatividade” é determinante para a boa compreensão e interpretação dos textos. No entanto, a respeito desse fator, poucas pesquisas foram realizadas. Geralmente os trabalhos que se dedicam a aprofundar-se nos fatores de textualidade voltam-se para a produção textual, debruçam-se no como fazer com que os alunos produzam textos mais informativos e, conseqüentemente, mais interessantes para o leitor, tornando evidente a urgência de pesquisas que relacionem a capacidade e a eficácia da leitura dos textos com esse fator de textualidade.

Assim, restou-se analisar trabalhos com enfoque na escrita, mesmo que nesse ponto, distanciem-se desta investigação. Acredita-se que mesmo com as diferenças, é possível identificar importante relação entre os trabalhos e alcançar um bom aproveitamento, através da observação do desenhar da pesquisa, das escolhas dos autores, e, sobretudo, dos resultados obtidos.

Nesse sentido, a respeito da “informatividade”, uma das pesquisas que dialoga com esta é o trabalho de Lira (2017), intitulado “A informatividade no texto do aluno: as contribuições da intervenção do professor no processo de produção textual do aluno do 9º ano do ensino fundamental II”.

Este trabalho é de importância inestimável para a pesquisa que aqui é apresentada, pois constitui e constituiu-se como uma inspiração durante todo o período da presente pesquisa, desde sua concepção até à aplicação das oficinas e análise dos resultados. Isso porque a atual investigação tem o enfoque na avaliação da relevância do fator de textualidade “informatividade” na melhoria da competência leitora, e a pesquisa de Lira (2017) estabelece um paralelo com esta, na medida em que trabalha com o mesmo fator enfocando o desenvolvimento da escrita. Pode-se dizer que a presente investigação constitui-se como uma contraface do trabalho de Lira (2017), e por isso mesmo contribuiu muito para a consecução desta pesquisa.

Conforme pode ser observado no título, a pesquisa foi realizada com alunos de 9º ano do EF, assim como se projetou esta. O contato com pesquisas realizadas com a mesma faixa etária que a escolhida, por si só já agrega valor, uma vez que possibilita o reconhecimento do perfil próprio da idade, além de abrir a visão para possíveis ações a serem aplicadas. Outro detalhe importante é que por tratar-se de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, o trabalho possibilitou a construção de produto educacional, que apreciado pelos pesquisadores, foi de grande ajuda.

Lira (2017), baseada nos referenciais de Costa Val (1991), Koch e Fávero (2000), Adam (2011), entre outros estudiosos, muitos dos quais também foram trazidos nesta pesquisa, apropria-se de uma visão de trabalho que valoriza o profissional educador como um agente de transformação social através do ensino, visão também concebida na aplicação desta investigação.

A autora justifica a escolha do fator de textualidade “informatividade” relembrando os comentários dos pares na escola onde lecionava Língua Portuguesa. Constantemente ouvia os colegas reafirmarem que os alunos não sabiam escrever e que não entendiam o motivo. Quando sabiam escrever melhor, não tinham conteúdo. Assim, um questionamento que também era dela foi criando as possibilidades da pesquisa quando, já no mestrado, teve contato com textos de Costa Val e de outros autores sobre os fatores de Textualidade.

Ao compreender que o nível de “informatividade” de um texto poderia interferir na recepção, influenciando os resultados de leitura, compreendeu a relevância de se escrever textos com o nível adequado de “informatividade” e por isso a decisão de focar neste fator em sua investigação.

De maneira semelhante, justifica-se a escolha desse mesmo fator de textualidade para o enfoque desta pesquisa. Assim como é importante a escrita de textos com nível ideal de “informatividade”, o que Costa Val (2011) chama de nível mediano, é possível que haja grande relevância no trabalho com esse fator no sentido de gerar leitores proficientes. Considera-se que, tendo o nível de conhecimento suficiente em relação ao texto, o estudante tende a demonstrar maior interesse, e possivelmente ter uma leitura mais satisfatória.

Dessa forma, identificou-se, assim como Lira (2017), a necessidade de um trabalho profundo e sistemático, no sentido de disponibilizar, discutir, refletir sobre o máximo de informações com os estudantes, por meio de oficinas dinâmicas, para que estes se tornassem mais receptivos aos textos. A partir desse trabalho de intervenção pedagógica, testar se o enfoque na “informatividade” nas oficinas teria o potencial de melhorar os níveis de leitura dos estudantes.

A constituição do trabalho de Lira (2017) desenvolveu-se na aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica nos textos escritos dos alunos do 9º ano com o objetivo de torná-los escritores mais claros e competentes. O desejo de pesquisa originou-se através da verificação da falta de “informatividade” nos textos produzidos.

Para a pesquisadora, o papel do professor como orientador no trabalho com os textos é fundamental, por isso mesmo, na mesma pesquisa, pontua como um dos objetivos analisar se a intervenção sistemática do professor pode gerar progressos no desenvolvimento da escrita, através do processo de reescritas contínuas, até que se chegue a um texto que atenda as necessidades de quem produz e de quem lê.

Assim como neste trabalho, há uma preocupação da autora com a “informatividade” dos textos produzidos. Apesar de esta pesquisa dar enfoque na competência leitora, no alcance de um nível mais elevado de compreensão, o desenvolver da pesquisa de Lira (2017) aponta caminhos e ratifica a importância desse fator de textualidade.

No caso de sua pesquisa, a ideia era testar a produção textual antes e pós-intervenção. Assim, algumas etapas foram seguidas, a primeira tratava-se de uma escrita sem intervenções (fase inicial), na qual os alunos escreveriam considerando apenas o que já sabiam sobre o assunto. Suas percepções, seu conhecimento de mundo, isso era o que estava disponível aos estudantes nessa primeira etapa. É interessante ressaltar que em nenhum momento, a autora teve a intenção de desvalorizar a produção de texto baseada apenas na bagagem de conhecimentos que traziam consigo, mormente porque já sabemos a relevância que possuem todos esses conhecimentos de formação, próprios de cada indivíduo, no desenvolvimento escolar.

A segunda etapa (módulo) tratava-se de uma intervenção detalhada com o objetivo de promover o contato dos alunos com uma quantidade significativa de informações sobre o tema. A proposta foi pensada para execução dinâmica através de aulas com a utilização de audiovisual, trabalho com gêneros diversos, oficinas de leitura e debates. O objetivo dessa segunda fase era ampliar, através do contato com textos sobre o assunto, o conhecimento relativo ao tema escolhido e, conseqüentemente, à “informatividade” nos textos dos alunos. Assim, a partir da experimentação, a autora pode observar a realidade do ditado popular que se ouve por aí, que “ninguém escreve bem sobre o que não sabe nada”. Pelo menos, não de forma satisfatória.

Posteriormente, e a partir do trabalho aprofundado do tema escolhido, foi realizada a terceira etapa, que consistia em uma nova produção de texto, com novas informações sobre o tema. Conhecendo novos pontos de vista, que não os seus apenas, depois do contato com discussões e críticas construtivas e às vezes negativas sobre o assunto, uma escrita diferenciada surgia.

Cabe salientar que a pesquisa apresentada aqui seguiu um planejamento similar ao de Lira (2017). As etapas e as oficinas realizadas comparam-se às aplicadas pela autora, conforme pode ser verificado no Quadro 1 do capítulo de Percurso Metodológico desta pesquisa.

O propósito da presente busca consistia em, por meio do contato com textos diversos sobre determinado assunto<sup>3</sup>, de variadas formas possíveis, principalmente utilizando o meio tecnológico, ampliar o repertório dos estudantes, não para escrever, a princípio, mas para que compreendessem melhor os textos e, assim, concluíssem tarefas demonstrando uma capacidade e facilidade superior à apresentada antes do contato com os textos informativos e das discussões sobre eles.

Lira (2017) realiza reflexões profundas sobre o desenvolver do trabalho e conclui que a ênfase na “informatividade” é uma tarefa urgente, caso se pretenda que os alunos escrevam melhor, construam textos que gerem maior interesse no leitor, textos ricos e profundos. A autora mostra que os resultados de cada versão dos textos foram melhorando, na medida em que se aplicava um módulo de intervenção produzido para tentar sanar os problemas identificados na versão anterior.

No entanto, outro ponto de destaque na conclusão de Lira (2017) é a constatação de que o trabalho com a “informatividade” sozinha não é capaz de elevar a escrita dos alunos em todos os sentidos, isto é, em seu aspecto estrutural, os textos permaneciam com fragilidades, ou seja, embora apresentassem informações, a estrutura do texto carecia de melhorias que concorreriam para facilitar a produção de sentido nos textos escritos. E por isso diversos módulos foram produzidos para se melhorar os textos dos alunos em outros aspectos.

---

<sup>3</sup> O tema escolhido para as oficinas da intervenção pedagógica foi “Adolescência e sociedade” e pode ser visto no capítulo de metodologia, no quadro 1 deste texto, e mais detalhadamente no produto educacional desta pesquisa, intitulado “O valor da informação: um trabalho com a “informatividade” no desenvolvimento da leitura”.

Os escritos pós-segunda etapa apresentaram, sim, maior “informatividade”, mas ainda apresentavam falhas no nível de construção, entrelaçamento de ideias, por exemplo. Tal observação da autora traz à luz a ideia de que, sim, a “informatividade” é elemento essencial para uma melhor produção, no entanto, é fundamental que outros elementos/fatores sejam trabalhados detalhadamente.

Esta pesquisa baseia-se não na escrita, mas na leitura dos textos, como já mencionado; o objetivo é aplicar intervenção que gere possibilidades de melhorar o nível de compreensão dos alunos por meio dos fatores de textualidade. Com este trabalho é possível identificar também em qual medida a intervenção do professor pode melhorar a proficiência leitora dos alunos.

Apesar desse ponto de distanciamento, o enfoque na escrita e não na leitura, considerou-se que o trabalho de Lira (2017) foi esclarecedor para o aperfeiçoamento da proposta de intervenção pedagógica inicial desta pesquisa, no sentido de ampliação das perspectivas e probabilidades de resultados favoráveis e também na construção das oficinas de intervenção. Afinal, entende-se que com esta pesquisa tem-se grande potencial para confirmar experiências que devam ser replicadas e aperfeiçoadas para que haja progresso no sistema de ensino, nas práticas de maneira geral, e em especial no ensino de língua portuguesa e leitura.

### 2.3 SOBRE A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária ainda, a busca por trabalhos voltados para o campo da compreensão de textos, descritor sobretudo relevante para esta investigação. Dessa forma, a partir das buscas no repositório do Profletras, foram selecionadas duas dissertações por meio das quais se travaram novos conhecimentos, uma vez que auxiliaram, em muitos aspectos, na melhoria da pesquisa. São as recentes pesquisas de Barros (2018) e de Socoloto (2019).

Na dissertação de Barros (2018), que pode ser localizada a partir do título “Metáfora Conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação”, podem ser observados pontos marcantes que conversam com a presente pesquisa. O foco da pesquisadora foi definido através da observação de uma realidade que não se distancia da que dispõe a atual busca, na cidade de Linhares, a saber, os problemas diretamente ligados à leitura, a compreensão dos textos com os quais os alunos têm contato.

Indagações do tipo “Por que esses alunos não entendem o que leem?”, “O que acontece na hora da leitura que eles (os estudantes) não conseguem entender nada?” e afirmações constantes como “É porque estão ‘viajando’”, “Não prestam atenção”, possibilitaram o entendimento sobre essa realidade e fez com que essa necessidade de aprofundar nesse campo de estudo com o objetivo de encontrar alternativas para amenizar essas dificuldades fosse abraçada com maior ímpeto.

Sabe-se que nenhuma realidade é mudada de uma hora para outra, é de conhecimento também que esta pesquisa não pode gerar uma transformação radical e imediata, ainda que os objetivos fossem sobretudo positivos. No entanto, não se pode deixar que esses impasses perpetuem o comodismo e impeçam a realização de buscas que gerem mudanças, mesmo que de forma lenta, ainda que no decorrer dos anos.

Compreende-se a “responsividade” de Bakhtin (2010), afinal há frutos no agir. Respostas surgem quando os agentes transformadores propõem-se a buscá-las, quando se assumem como responsáveis pela transformação que tanto desejam. Espera-se que as indagações gerem respostas que apontem para um futuro melhor na educação.

Em sua pesquisa, cujo objetivo principal foi buscar novas possibilidades para o ensino de língua portuguesa, no que tange à leitura e interpretação de textos, Barros (2018) desenvolveu um trabalho a partir do seguinte questionamento “Como potencializar a interpretação de textos com alunos das séries finais do

Ensino Fundamental?” para entender “o que” e “de que forma” poderia superar esse problema.

Este questionamento pode ser comparado às indagações da pesquisa agora apresentada, no sentido de que também é buscada a potencialização da leitura e interpretação de textos dos alunos do Ensino Fundamental II. A necessidade e tentativa do trabalho de intervenção pedagógica enfocando a “informatividade” surgiu, sobretudo da observação da dificuldade dos alunos ao lerem textos dos mais diversos gêneros, já que não demonstravam a proficiência em leitura, esperada para a série.

Barros (2018), baseada em autores como Rojo (2004), Leffa (2012), Eco (2012), Dascal (2006), Lakoff e Johnson (2003), desenha seu projeto de pesquisa voltando-se para o trabalho com a metáfora como potencializadora de capacidades interpretativas e conseqüentemente facilitadoras de uma leitura eficaz.

Embora o projeto da pesquisadora tenha sido aplicado em uma turma de 8ª ano, e ela dê relevância e ênfase na pesquisa através, especificamente, do uso da metáfora, este trabalho muito se assemelha ao dela, uma vez que a faixa etária dos alunos de 8ª e 9º anos é a mesma. Além disso, entende-se e assume-se que a busca por procedimentos e experiências de prática de leitura escolar que concorram para uma leitura mais fluida e significativa para o aluno também é um propósito de todos os docentes.

Após a aplicação da sequência didática planejada, período que teve a duração de oito semanas, a pesquisadora concluiu que através de um trabalho detalhado e consistente, pensado para cada grupo em específico, com suas particularidades, e com foco nas metáforas, é possível obter resultados muito satisfatórios, como pode ser observado em sua própria experiência no decorrer da pesquisa que realizou.

Outro ponto importante sobre os resultados da mesma pesquisa, é que a professora pode observar uma evolução no sentido da recepção das

atividades. Tarefas que, a princípio, antes das oficinas, pareciam cansativas e chatas, isto é, não despertavam o interesse dos alunos, após o trabalho passaram a ser recebidas com uma aceitação maior. Tornaram-se atividades que despertavam maior interesse da classe. Esta observação foi posteriormente corroborada com a aprovação de 100% dos alunos da classe com a qual a pesquisa foi desenvolvida.

Por fim, outra pesquisa que também dialoga com esta última, e por isso mesmo, é importante destacar, trazendo para a discussão é o trabalho de Socoloto (2019), que recebeu o título de “Estratégias de ensino de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa no ensino fundamental II”.

O objetivo do trabalho foi verificar prováveis fatores que preestabeleciam as dificuldades que os alunos de sua escola apresentavam em relação à leitura, interpretação e compreensão de textos, mais especificamente, a autora definiu seu ponto de partida, visando à identificação de causas para a compreensão de enunciados de língua portuguesa. Após a identificação e mapeamento das dificuldades, propunha-se intervenção para melhoria e superação dos pontos de fragilidade. Para isso, usou como embasamento teórico as obras de Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2008), Kleiman (1989), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2008), dentre outros.

O projeto foi realizado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, e iniciou-se com a aplicação de um questionário socioeconômico e outro para levantamento das habilidades de leitura dos estudantes da turma. Um ponto de especial atenção na pesquisa de Socoloto (2019), que se relaciona diretamente com a presente pesquisa, assenta-se nos resultados da aplicação dos questionários. Segundo a autora, os dados obtidos permitiram compreender, tendo em vista a abordagem qualitativa, que uma das principais causas da má compreensão dos enunciados justificava-se pelo reduzido conhecimento prévio e pelo limitado vocabulário desses discentes.

Para a pesquisa aqui apresentada, esta informação possui valor incalculável, pois ratifica a importância desta pesquisa, uma vez que a principal hipótese deste trabalho é exatamente a de que há uma necessidade urgente de trabalho sistemático com foco na “informatividade”, para suprir eventuais carências de informações de que os alunos necessitam para ler e compreender os textos de forma satisfatória.

Entende-se que à medida que se tem mais informações sobre o mundo, sobre assuntos diversos, ou sobre um tema específico, têm-se maiores condições de compreender e responder às indagações sobre eles formuladas. Assim também funciona com os alunos, que ainda estão em seu processo de formação. Cabe ao professor planejar e oportunizar ao estudante a ampliação de seu conhecimento de mundo dentro do ambiente escolar. Vivencia-se um período no qual o excesso de possibilidades nas redes acaba por dificultar a seleção de informações, portanto, cabe à escola oferecer ao aluno condições adequadas para a construção de conhecimentos outros, diferentes daqueles a que estão acostumados em seus ambientes externos à escola.

Vale ressaltar, ainda, que uma das perguntas do questionário da pesquisadora, a respeito do que “tornava a leitura difícil” na visão dos alunos, obteve 64% das respostas como sendo “palavras desconhecidas e estruturas gramaticais complexas”. De fato, é possível perceber que os alunos da EMEF “José Modeneze”, escola onde se realizou a pesquisa presente, também apresentam essa fragilidade. A dificuldade de compreensão é ampliada, sobretudo, por esse motivo, uma vez que não conhecendo as palavras usadas nos textos, não conseguem compreender o sentido do texto como um todo. Afinal, para que a leitura seja satisfatória é fundamental o entendimento das palavras e expressões que o constituem.

É de conhecimento que uma das habilidades trabalhadas na escola é a assimilação do sentido através do contexto, no entanto, se o estudante não sabe o significado de muitas palavras, essa compreensão contextual é dificultada, torna-se praticamente impossível, ou se faz de maneira incompleta.

Essa incompletude impacta diretamente nos resultados negativos dos testes de compreensão de textos.

Socoloto (2019), conclui em seu trabalho que:

A falta de hábito de leitura e o acesso limitado aos meios que veiculam informações, como a internet, por exemplo, acarretam o restrito vocabulário e o reduzido conhecimento prévio necessário para que os alunos compreendam os textos que circulam pelas esferas sociais, destacando neste trabalho, os enunciados de exercícios (SOCOLOTO, 2019, p. 92).

Dessa forma, conforme fala da pesquisadora, compreende-se que há uma carência na formação desses adolescentes a qual se materializa nos resultados de trabalhos com a leitura. Por isso, evidencia-se a necessidade de intervenção educacional, com o objetivo de ampliar esses conhecimentos de mundo e de vocabulário dos alunos. Assim, a presente pesquisa busca, por meio do trabalho com a “informatividade” em oficinas de leitura, elevar os níveis de aceitação e interesse pelos textos e, conseqüentemente, melhorar os índices de compreensão real dos textos, o que poderá ser evidenciado nos resultados dos testes de compreensão.

Ademais, resta mencionar que, a partir de todos os trabalhos com as quais houve contato, e que neste espaço foram trazidos para discussão, abriram-se os horizontes para o desenvolvimento da atual pesquisa de forma a auxiliar na construção deste trabalho como um todo. Por vezes, o debruçar sobre os textos dos pesquisadores aqui mencionados modificou a perspectiva de aplicação do projeto para muito melhor. As atentas leituras realizadas até aqui permitiram a compreensão da relevância e necessidade de se continuar buscando respostas e trazendo alternativas e possibilidades para a melhoria da educação neste país.

### 3 O TEXTO E O ENSINO DE LEITURA

A partir da década de 60, a visão do texto como um amontoado de frases foi sendo absorvida por uma nova perspectiva que abraçava o estudo textual, com nuances particulares e inovadoras (INDURSKY, 2006). Esse novo período culminou no desenvolvimento de muitos e variados estudos. A Linguística Textual, ciência que consagra o texto como seu objeto de estudo (KOCH, 2009), veio se estabelecendo, apontando para a importância de se avançar para além da frase, isto é, considerar novas análises do texto.

A tomada do texto como objeto de estudo, em detrimento da Análise Transfrástica, foi um grande avanço no sentido de possibilitar compreensões mais abrangentes a respeito do estudo do texto, o que posteriormente gerou impactos significativos nos documentos normativos, nos currículos, e na forma de planejamento escolar.

De acordo com Koch (2009, p. XII), várias concepções de textos engendraram os estudos da Linguística Textual, dentre as quais pode-se citar a concepção de base gramatical, que tomava o “texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico”; a concepção de base discursiva, que encarava o “texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva”, e a concepção de base sociocognitiva-interacional, em cujo texto era visto “como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos”.

Para esta pesquisa assume-se esta última concepção de texto. Acredita-se na produção de sentido a partir da interação que a comunicação possibilita. Não se prende ao sentido contido no texto, uma vez que essa vertente discursiva delinea a existência de apenas uma leitura, com a impossibilidade de diferentes compreensões, pois abriga a concepção de texto como um produto finalizado, sobre o qual não há ação do leitor (KOCH, 2009). Também não se optou neste trabalho pela visão de base gramatical, pois se entende o texto como um produto que suplanta as considerações gramaticais em direção a

atividades cognitivas complexas, importantes para a produção de sentido (KLEIMAN, 2004).

Além disso, como bem ressalta Cavalcante (2016), o texto é produto de um meio social, e para sua produção e compreensão são consideradas questões como o contexto sociocomunicativo dos agentes enredados nesse evento comunicativo. Agentes porque são vistos, a partir da concepção sociointeracionista, como seres ativos, por meio dos quais é possível a produção de significado nos textos. Observa-se o que ressalta a autora:

Hoje, o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto então é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos (CAVALCANTE, 2016, p. 19).

Com os avanços relacionados às mudanças na concepção de texto, claramente fez-se necessário o repensar as práticas de ensino nas instituições, uma vez que considerando o texto a partir da interação entre os agentes no evento discursivo, em sala de aula, os estudantes ganharam um lugar de destaque, no sentido de que agora, todo o planejamento escolar fundamenta-se no objetivo de estabelecer comunicação efetiva entre docente e aluno. Além disso, o estudante tornou-se ser ativo nas aulas, o que trouxe dinamismo ao planejamento e execução pedagógicos.

Nesse sentido, constata-se ainda mais a necessidade de uma base educacional, ou seja, uma estrutura escolar e curricular que dê conta de orientar os estudantes, a fim de que eles aprendam a ler, compreender e interpretar os textos com que tiverem contato, pois como mostrou a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (AMORIM, 2008) já em 2008, a escola é o principal local de incentivo e ensino à leitura.

Cabe ressaltar, porém, que a mesma pesquisa em 2021, em sua quinta edição, revelou uma redução significativa no percentual de leitores, entre os anos de 2015 e 2019 (FAILLA, 2021), o que pode estar relacionado ao ensino de leitura no país. Esse ensino deve ser pautado na consideração do texto como “lugar

de interação” (KOCH, 2009, p. XII), sendo assim, o conhecimento de mundo, e o contexto do próprio aluno não devem ser ignorados, talvez essa seja a chave para a elevação do número de leitores no Brasil.

Como esta pesquisa relaciona-se diretamente com o objeto texto, afinal de contas, não é possível falar de leitura sem falar dos textos, considera-se a definição do que seria texto para Costa Val (2006, p.3): “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

A partir do que pontua a autora, texto é todo aquele material escrito, sobre o qual se apoia na educação tradicional, mas também se constitui texto o que é falado, isto é, as conversas também são textos, mas textos falados. Outro detalhe importante é que não depende da extensão e sim da possibilidade de comunicação, da existência de um sentido e de uma estrutura formal.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista, na qual este trabalho é embasado, defende um modelo de processamento do texto baseado em operações mentais complexas que ocorrem no momento da comunicação (KOCH, 2009). Assim, a leitura e, por extensão, a compreensão e interpretação de textos são vistas como atividades que demandam amplo esforço mental, e por isso mesmo não podem ser consideradas tarefas elementares. É necessário que a leitura, sobretudo, o ensino da leitura na escola, seja compreendido como uma atividade que exige preparação com um planejamento adequado e formação dos profissionais para que sejam mais conscientes no trabalho.

Traçada a concepção de texto proveniente da Linguística Textual, e da corrente de pensamento Interacionismo discursivo (BRONCKART, 1999, 2006), escolhidos para esta pesquisa, deve-se ponderar que esses estudos continuaram pelos anos posteriores à década de 60, originando, em meados da década de 80, estudos mais conclusivos que culminaram na eclosão do que hoje é conhecido como “fatores de textualidade” (COSTA VAL, 2006).

Costa Val (2006), fundamentada em Beaugrande e Dressler (1981), destaca e faz uma análise mais aprofundada dos fatores de textualidade, sendo eles: *coerência*, *coesão*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade*. De acordo com a autora, esses fatores são responsáveis pela *textualidade* de um texto, isto é, são responsáveis pela identificação de um ato comunicativo como sendo um texto de fato, ou um simples amontoado de frases incompreensíveis. A esse respeito, Koch (2004, p.11) também declara “O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

A *coerência* e a *coesão* são os principais fatores de textualidade, e também os mais discutidos na escola como ambiente de trabalho com textos e em pesquisas da área de linguística. Esses dois fatores relacionam-se diretamente com a parte “conceitual e linguística do texto”, conforme afirma Costa Val (2006, p. 5). O primeiro diz respeito ao sentido do texto, que perpassa conceitos subentendidos através da estrutura textual. Em conformidade com a visão sociocognitivo-interacionista, a coerência depende de fatores voltados para os sujeitos do evento comunicativo, ou seja, a produção de um texto, para ser coerente, deve considerar o conhecimento de mundo dos recebedores e ser compatível com esse conhecimento.

Por outro lado, a *coesão* está mais relacionada à parte estrutural, isto é, às relações estabelecidas e visíveis na superfície do texto. Dessa forma, para estabelecer a *coesão* é muito comum o uso de elementos coesivos responsáveis por demarcar/orientar, na estrutura textual, as possibilidades semânticas tencionadas pelo produtor do texto. Assim como destaca Costa Val (2006, p. 6):

A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (COSTA VAL, 2006, p.6)

Para estabelecer a coesão dentro de um texto existem várias grupos de palavras, cujo uso em determinada construção tem o potencial de orientar a

produção de sentido e de facilitar a compreensão através da clareza no texto. Os mais usados são as próprias conjunções e pronomes, a reiteração, a substituição etc., que se subdividem em mecanismos gramaticais e lexicais.

Koch (2009, p. 35), com base em Beaugrande e Dressler (1981), descreve os cinco fatores restantes (*situacionalidade*, *informatividade*, *intertextualidade*, *intencionalidade* e *aceitabilidade*) como critérios “centrados no usuário”, pois para esses autores base, a coerência e a coesão são admitidas como critérios “centrados no texto”. Já Costa Val (2006, p. 10) enfatiza esses cinco fatores como “fatores pragmáticos”, que se relacionam diretamente com o processo sociocomunicativo e são mais centrados nos sujeitos.

A *situacionalidade* faz referência ao contexto no qual o discurso se insere. Trata-se da relevância desse texto na circunstância em que ocorre. Essa situação comunicativa deve orientar a produção e a recepção do texto. Esse fator de textualidade permeia a faculdade de interpretação quanto ao contexto discursivo, assim, um dado estilo de texto, pode ser aceito e interpretado tranquilamente em certa situação comunicativa e em outra, ser considerado inviável.

Outro fator discutido por Costa Val (2006) é a *intertextualidade*, que diz respeito à sujeição de um texto a outros tantos já produzidos. Considerando que a comunicação, seja produção oral ou escrita, sempre está relacionada a outras produções, e essa relação se dá por meio de retomadas, por exemplo, a noção de intertextualidade é fundamental para a compreensão de muitos textos, que só fazem sentido quando o interlocutor está a par de informações anteriores ao evento comunicativo atual.

Sobre esse critério de textualidade, Koch (2009) declara:

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende dos conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2009, p. 42).

Compreender e interpretar textos, nessa perspectiva, tornam-se ações que supõem o sujeito como participante, mentalmente ativo e conhecedor de muitos assuntos imprescindíveis para a assimilação satisfatória de cada evento discursivo. Tendo em vista que a cada momento de comunicação são reclamados novos outros conhecimentos e informações.

A *intencionalidade* é outro fator responsável pela compreensão do texto como sendo de fato um texto. Refere-se ao esforço do produtor, no momento de sua produção, para criar um texto que seja significativo e importante para o receptor. Ainda de acordo com Costa Val (2006), a depender dos objetivos traçados para a construção textual, o produtor é orientado a construir um texto capaz de corresponder às expectativas e necessidades do receptor, pois assim ele alcançará a relevância.

Cada um dos fatores explicitados anteriormente possui relevância indiscutível na análise de um texto, e são altamente recomendáveis no trabalho com a escrita, pois interferem significativamente nas produções textuais. Já há algum tempo pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de gerar avanços no desenvolvimento da escrita a partir das considerações dos fatores supracitados, dentre os quais, os mais comuns, nem por isso de simples análise, destacam-se a *coerência* e a *coesão*. Tais trabalhos investigativos têm gerado bons frutos. Nota-se, entretanto, que em raras buscas, é possível deparar-se com pesquisas que relacionem os fatores de textualidade com a leitura.

Nesta pesquisa, no entanto, acredita-se na existência de alto potencial no trabalho de leitura baseado nos fatores de textualidade, pois a leitura envolve os mesmos componentes, o sujeito com sua bagagem de conhecimento e o texto produzido por um ser social. A diferença mais significativa, neste caso, é que o processo de interação se dá entre leitor/texto/autor, não mais entre produtor/texto. Se bem que a leitura também produz significado e conhecimento, assim, não há razões para demarcar separações tão contundentes entre produtor/texto e leitor/texto. Mas, por ora, mantenham-se

claras as diferenças consideráveis entre a ação de escrever e o ato de ler, mesmo que os dois sujeitos tenham participação ativa.

Continuando, todos os fatores de textualidade são relevantes nas pesquisas de escrita, e igualmente o seriam nesta pesquisa de leitura. Apesar disso, o trabalho com todos eles ao mesmo tempo seria inviável para o que se propõe no momento, por isso, delimitou-se esta pesquisa, direcionando o foco para apenas um dos fatores, a saber, a “informatividade”, sobre a qual se passa a discutir mais propriamente.

A “informatividade” por sua vez, “diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada” (KOCH, 2009, p. 41). Dessa maneira, fundamentados na autora, compreende-se que há necessidade de um equilíbrio entre a informação nova e a informação já conhecida na produção de texto. Caso o produtor se comunique com dados puramente conhecidos o texto não poderá gerar progressão, e no caso contrário, se a produção se der com foco em apenas informações novas, segundo a autora, o processamento desse texto será impossível. Nesse caso, o receptor não disporá de conhecimentos que servirão de base para a compreensão e assimilação de novas ideias. Conclui-se assim a conveniência de certa harmonia entre as várias ideias trazidas em um texto.

Observa-se o que diz Costa Val (2006) sobre a “informatividade” e, posteriormente sobre a “aceitabilidade”, que é um fator estritamente ligado ao destacado nesta pesquisa:

O interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de “informatividade” de que o último é portador. [...] diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. Entretanto, se o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. Assim o ideal é o texto se manter num nível mediano de “informatividade”, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade (COSTA VAL, 2006, p. 14).

Sobre a “aceitabilidade”, a mesma autora pontua:

O outro lado da moeda é a aceitabilidade, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor (COSTA VAL, 2006, p. 11).

A “aceitabilidade” é um fator que se liga diretamente ao receptor do texto, no sentido de esperar que a produção com que se depara seja um texto significativo. No entanto, percebe-se claramente, através das palavras da autora, que os dois critérios de textualidade, a “aceitabilidade” e a “informatividade” estão ligados em uma relação de dependência. Isto é, o nível de um pode interferir consideravelmente nos níveis do outro. Em outras palavras, a seleção de um texto para trabalho em sala de aula deve considerar os níveis e a quantidade de informações no texto, a quantidade e o conhecimento que o aluno já possui sobre o assunto para que os níveis de aceitação da turma sejam adequados para uma aula proveitosa. É preciso estar atento a todas essas observações, sob pena de já iniciar uma “aula falida”, ou seja, sem a menor possibilidade de dar certo.

Não se pode deixar de assinalar aqui, que uma aula de leitura bem sucedida é uma aula em que há aceitação do texto lido e continuidade dessa aceitação. Uma aula na qual os alunos se deparem com os conhecimentos que já possuíam, mas que a partir destes, novos conhecimentos sejam construídos, por meio do processo de compreensão das informações presentes nas obras. Faz-se referência à “alternância de ocorrências” entre o que é comum e o que é novo.

Não deve ser esquecido que um texto com apenas informações conhecidas não gera crescimento para o aluno, além disso, como bem destaca Costa Val (2006), há uma alta probabilidade de esse texto ser rejeitado. Em contrapartida, se o texto for informativo demais, certamente haverá o desprezo, gerado pela incapacidade de processamento.

Embora o fator com o qual essa pesquisa se estabeleceu tenha sido a “informatividade”, não é possível falar desse fator sem trazer para a discussão

os demais fatores, sobretudo a “aceitabilidade” que é a contraface da “informatividade”, como se pode observar na contribuição de Costa Val (2006).

### 3.1 LEITURA NA ESCOLA

Para começo de conversa, a leitura e tudo que se relaciona a ela é um tema problemático, embora, para quem não está familiarizado com o cotidiano no ambiente escolar, falar sobre isso na escola pareça algo simples, comum e até mesmo fácil. Na verdade, os sujeitos que vivenciam essa realidade sabem que os desafios para a tão sonhada conquista da leitura proficiente, eficaz e crítica envolvem diversos aspectos, muitos deles, de difícil superação.

Apesar da realidade da leitura em nossas escolas ser conhecida, não se constitui objetivo aqui nesta pesquisa aprofundar nas dificuldades que permeiam o trabalho com leitura, muito menos encontrar e apontar culpados pela situação. Interessa-se discutir os impasses da leitura, a fim de, através de uma visão mais aprofundada e realista dos fatos, compreender melhor as possíveis causas e propor intervenções. Porém, para o planejamento de propostas interventivas, é necessário que se assuma a existência de um problema e analisá-lo.

Vale destacar que há a compreensão dos agentes desta pesquisa do papel fundamental da escola no fomento à leitura, não só como meio para a realização de atividades escolares, mas também para a formação de leitores permanentes após a fase de educação obrigatória. Sobre isso, de acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, era a “escola quem fazia o Brasil ler” (AMORIM, 2008, p.74), conforme se observa a seguir:

O Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social. A escola pública forma a maioria da população – 85% dos entrevistados. É lá que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, é pela escola que se lê, não apenas para atender as tarefas escolares, mas também por prazer. Depois da mãe, a professora é a principal incentivadora da leitura, confirmando o papel central da escola, mas ressaltando a importância e possível correlação entre as políticas de alfabetização de adultos e a promoção da educação das crianças e adolescentes (AMORIM, 2008, p.74).

A escola é a principal porta de entrada da leitura na vida dos brasileiros, conforme se observa nos resultados da pesquisa. Esses resultados relacionam-se diretamente com a formação de uma visão problemática que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compartilham sobre o assunto, a saber, pela postura dos profissionais envolvidos em educação, esse é um impasse que cabe ao professor de língua portuguesa resolver. Sob a ótica da comunidade escolar, esse é um problema inexistente, e igualmente insignificante para a maior parte das famílias é o deleitar-se em um texto e, a partir da visão do aluno, leitura só está relacionada à linguagem verbal. A linguagem não verbal é totalmente ignorada e abstraída do ato de ler. Isso sem mencionar a prescindibilidade que conferem à leitura e aos textos de uma forma geral. Todos esses entendimentos são frutos de uma cultura de desvalorização da educação no país, onde as responsabilidades não são partilhadas, são transferidas.

A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada a partir de setembro de 2020 demonstra que o Brasil não avançou muito no que diz respeito à leitura, na verdade houve uma queda no percentual de leitores entre os anos de 2015 e 2019. A pesquisa esclarece também que desde sua primeira edição em 2007, pesquisa citada anteriormente, o percentual de leitores no país permanece ao entorno de apenas 50% da população, sem que houvesse avanços consideráveis nesses mais de dez anos. Tais resultados são atribuídos, principalmente, ao desafio da “formação do leitor na escola”, (FAILLA, 2021, p.16).

Volta-se a ponderar a relevância do ambiente escolar para a promoção da leitura, mesmo sabendo que a escola não é ou pelo menos não deveria ser, o único lugar de incentivo, e os professores os principais agentes dessa promoção. Mas encarando essa responsabilidade que também é assumida pelo pesquisador, delineou-se esta pesquisa com o objetivo de traçar algumas considerações que concorram para a evolução da leitura no país, de uma forma geral, mas, principalmente, quando se trata da leitura na vertente de compreensão e interpretação dos textos.

Investigar a leitura de textos nas duas versões, escritos e falados, por si só já é uma tarefa árdua. No entanto, ainda há outra dimensão que sobrepuja a leitura desses dois tipos de texto, trata-se das outras leituras que se pode realizar. Considera-se aqui, que toda forma de comunicação exige uma capacidade leitora, ou seja, as imagens, os sons, os desenhos e símbolos, por exemplo, também comunicam, passam uma mensagem, e por isso mesmo, demandam a competência de ler, interpretar, e compreender essas informações. Veja-se o que diz Scliar (2008) sobre a leitura:

Costumamos associar a palavra leitura a um texto escrito. Lemos um livro, lemos um jornal, lemos uma carta, lemos uma bula de remédio, e de fato, nas 13 acepções registradas no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, a maioria tem este sentido, de ler textos. Mas, no sentido figurado, diz Houaiss, a palavra leitura quer dizer “maneira de compreender, de interpretar, um texto, uma mensagem, um acontecimento” (SCLIAR, 2008, p. 31).

Assim como é observado pelo autor quando se refere ao “sentido figurado”, compreende-se a leitura como uma forma, não apenas de decodificar o que está escrito em determinado idioma, mas como uma maneira de enxergar, de compreender o texto com o qual se tem contato. Debruçar-se sobre o objeto texto, ultrapassa a ação de juntar letras, sílabas e acertar na entonação, no caso da leitura em voz alta, na verdade, como é presenciado nas escolas, a leitura, nesse aspecto de alfabetização, não se constitui o maior desafio<sup>4</sup>, pelo menos não no ensino fundamental II. Presencia-se, no decorrer das aulas, a “leitura<sup>5</sup> fluida”, sem muitas pausas, mas que muitas vezes não desenvolve significação alguma para quem está lendo.

Tal perspectiva é desafiadora à medida que se depara com uma situação problemática, não se ignora o impasse, mas não se tem chaves exatas para solucioná-la, pois se sabe que a leitura com construção de significado não pode ser alcançada através da repetição de sílabas iguais. Não há a intenção

---

<sup>4</sup> Os maiores desafios em língua portuguesa no ensino fundamental II são relacionados à leitura crítica, considerando a interpretação e compreensão dos textos lidos. Não se assentam no aspecto da alfabetização, embora esse também seja um desafio, mas de menor proporção. Os alunos da região Sudeste encontram-se no nível cinco, em uma escala de 1 a 8, que mede a alfabetização e proficiência em leitura como pode ser observado nos relatórios do SAEB 2019:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf)

<sup>5</sup> Aqui faz-se referência à simples junção de sílabas, trabalhada na alfabetização do ensino fundamental II.

de menosprezar a tarefa de alfabetizar, afinal de contas é a necessidade basilar das leituras posteriores de textos escritos. Mas chama-se atenção aqui para o fato de que ter alunos alfabetizados não é o mesmo que ter alunos leitores, e que a existência de estudantes que leem não significa que eles apresentem proficiência na leitura.

### 3.2 A LEITURA DO TEXTO ESCRITO

Sobre os tipos de leitura possíveis, ressalta-se que nesta pesquisa compartilha-se da visão de que a leitura perpassa uma competência do leitor, necessária mediante toda e qualquer forma de comunicação, não somente os textos escritos e falados. Até mesmo porque a leitura de imagens, símbolos e desenhos representa uma grande dificuldade dos alunos e um obstáculo para os professores, sobretudo no 9º ano do ensino fundamental, série na qual se desenvolve esta pesquisa, e fase na qual estes alunos deveriam apresentar proficiência nas habilidades relacionadas à leitura de uma forma geral, é o que prevê a BNCC.

No entanto, cabe desde o princípio pontuar que para esta investigação delimitou-se o campo de pesquisa como sendo a leitura apenas de textos escritos, uma vez que não seria possível dar conta de abarcar as mais diversas leituras possíveis apenas neste trabalho.

Sobre a leitura de textos escritos, Kleiman (2004) destaca:

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar a criança a compreender o texto escrito (KLEIMAN, 2004, p. 7).

A leitura é a base para a concretização de diversos outros saberes. Como destaca a autora, é impossível se chegar a determinados processos da linguagem sem a possibilidade de ler, uma vez que esta confere ao indivíduo a interação com outras pessoas, com outras visões, com outros mundos. Sem a leitura, sobretudo a leitura crítica, não é possível desfrutar de práticas sociais imediatamente ligadas, e que muitas vezes possuem como fonte principal a leitura. Destaca-se ainda que a interação é fundamental para o processo de desenvolvimento do aluno como um cidadão e para a construção do conhecimento inerente a práticas sociais baseadas na leitura.

Compreende-se a importância, a necessidade e, sobretudo, as dificuldades de se empenhar para a desenvolvimento das habilidades leitoras, entretanto chega-se à mesma indagação de Kleiman (2004), como se pode ensinar um estudante a compreender o texto escrito? Levá-lo a essa compreensão, criar caminhos para seu desenvolvimento, significa proporcionar experiências extras e essenciais para sua formação escolar integral. Mas como realizar tal façanha? De que maneira pode-se abrir os olhos dos alunos para a compreensão.

São perguntas difíceis de serem respondidas. O que já se tem construído por inúmeros outros pesquisadores são alternativas para minimizar o problema. Neste trabalho, propõe-se mais uma intervenção, com o objetivo de avançar mais um degrau e auxiliar os alunos no sentido de tornar possível sua inserção no mundo social e em muitas práticas sociais nas quais a leitura seja requisito para efetiva participação.

Baseando-se ainda no que diz Kleiman (2004), quando responde às indagações sobre a possibilidade de ensino da compreensão, processo cognitivo complexo, sobre o qual não se tem domínio exato, assume-se o posicionamento de gerar possibilidades, analisar e reavaliar a prática docente no sentido de avançar e melhorar os resultados da leitura para os alunos do ensino fundamental II. Esse trabalho tem o potencial de gerar impacto no ensino médio e em toda a formação escolar dos alunos, até mesmo no ensino superior, pois as dificuldades carregadas, os problemas não resolvidos

aparecem nas próximas fases e etapas da existência, podendo provocar problemas maiores e impedir o indivíduo de vivenciar experiências que seriam relevantes para sua vida.

É preciso trabalhar para a promoção da competência leitora. Assim, Kleiman (2004) afirma:

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos (KLEIMAN, 2004, p. 7).

Criar oportunidades, eis o trabalho do professor na visão da autora e também na visão abraçada nesta investigação. Tendo em vista as implicações da ausência de um trabalho com a leitura para a vida do aluno e, considerando a complexidade do processo de compreensão dos textos, não é possível que a atuação do professor seja improvisada, sem metas e objetivos específicos. É fundamental o planejamento detalhado de cada ação a ser executada, posteriormente, faz-se necessário a avaliação e reavaliação da prática em sala de aula. Não se faz alusão a avaliações externas<sup>6</sup>, que só objetivam gerar tensão no profissional que já tem problemas suficientes.

Refere-se, nesse caso, a autoavaliação, que cada professor, responsável por suas escolhas e assumindo seu papel social de responsividade (BAKHTIN, 2011), deve realizar em relação a si mesmo e às suas práticas. Reavaliar significa identificar ganhos e fragilidades provenientes de um processo de experiências. Já que não há respostas que solucionem de uma vez por todas as adversidades, é preciso caminhar a passos lentos, mas caminhar. Somente a partir da avaliação contínua das ações na escola é que é possível traçar novos objetivos, divulgar ações de sucesso e compartilhar aprendizados da trajetória.

É desafiador o papel de um docente na atualidade, indo de encontro com as realidades, muitas vezes desvantajosas, difíceis e até desanimadoras, mas

---

<sup>6</sup> As avaliações externas aqui mencionadas são as que analisam o desenvolvimento profissional individual, por isso são voltadas aos professores especificamente.

convicto de seu papel de orientador, transformador das vidas que dependem de seu trabalho árduo para assumirem seus papéis sociais como cidadãos ativos responsáveis e conscientes.

Para quem escolheu ser professor, não é possível dissociar o trabalho na escola, o ensino de língua portuguesa, ou de qualquer outra disciplina, da formação social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O docente é afetado (e afeta) pelo outro o tempo inteiro (BAKHTIN, 2010). É assim que se dá a construção através do contato e da experiência com o outro. Para um aluno, ainda em formação social, mais ainda essa afirmação se sustenta, pois o tempo todo o professor forma outros seres e é formado por eles, mas docentes, como adultos que são, têm a possibilidade de selecionar suas ações e moldá-las a fim de que concorram para um objetivo de libertação desse aluno, que necessita cada vez mais da competência leitora para se empoderar e vivenciar ativamente as realidades da vida tendo a possibilidade de transformá-la.

Ainda, como bem destaca a autora supracitada, a partir do momento em que se faz parte do processo, evolui-se dia após dia nas práticas, pois as “oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido” (KLEIMAN, 2004, p.7). Respostas não são encontradas se as perguntas certas não são feitas, nos momentos certos e nos lugares adequados. Somente no desenvolver do trabalho é que novas indagações surgem, assim como novas propostas e intervenções de sucesso.

A respeito das práticas escolares promissoras, todas são concebidas a partir de estratégias. Estas são fruto de uma experiência constante no campo de atuação, porque as vivências do dia a dia apresentam informações e produzem conhecimentos importantes para o planejamento e o replanejamento. Assim, é fundamental, para o professor, a observação no desenrolar de seu trabalho, na aplicação de seus planos de aula em qualquer disciplina. No campo da leitura, compreensão e interpretação de texto, que é um campo vasto, mas que muitas vezes é deixado de lado como lugar de subjetividade, ainda mais se faz necessária a visualização sistemática e posterior reflexão sobre a práxis.

Outro ponto de importância é a necessidade do entendimento, por parte do docente, de que a compreensão de textos envolve muitas e variadas nuances e níveis de dificuldade distintos. A realidade de cada sujeito não pode ser desconsiderada, e o professor não pode ver a turma como um todo homogêneo, onde todos aprendem da mesma forma, com a mesma velocidade e no mesmo momento. As diversidades devem ser consideradas no processo de leitura e compreensão, sobretudo porque o conhecimento de mundo, o círculo familiar de cada discente constitui-se ponto de influência nos resultados de uma leitura individual.

É preciso estar coberto com um olhar de diversificação e sabedoria e, assim, agir com consciência frente às diversidades de pontos de vista. O foco do trabalho deve ser o avanço de cada aluno como parte de um grupo, mas que é considerado também individualmente, e por isso mesmo respeitado e, sobretudo acreditado.

### 3.3 LEITURAS POSSÍVEIS E DIVERGÊNCIAS NA COMPREENSÃO

Outro fator que interfere nos resultados das aulas de leitura no ambiente escolar, e que deve ser encarado com responsabilidade e consciência no planejamento do profissional, é a existência de diferentes objetivos de leitura. As leituras não produzem o mesmo significado para todos os leitores, e a depender dos objetivos traçados pelo professor ou pelo próprio leitor, tomará caminhos coerentes com essas escolhas. Geraldi (2006, p. 92) pontua algumas relações que o leitor pode ter com o texto, sendo elas consequências de um trabalho com leitura com o objetivo de “busca de informações”, “estudo do texto”, “pretexto” e “fruição do texto”.

Cada uma dessas possibilidades arroladas anteriormente tem o potencial de orientar a leitura para determinados espaços de compreensão. A visão de um leitor que lê o texto apenas com o objetivo de encontrar informações explícitas ou implícitas talvez, por certo será bem diferente da leitura de quem se deleita

no texto para prazer; pura fruição. É possível que ambos gerem conhecimento, mas esses conhecimentos serão distintos e servirão a propósitos diferenciados.

Assim, para o trabalho na sala de aula, cabe ao professor selecionar a melhor postura para o momento, a concepção que melhor se enquadre na situação, a depender dos objetivos que se espera da leitura. Não é possível alcançar a satisfação de uma leitura plena quando o único propósito concebido, *a priori*, para a prática, tenha sido o desenvolvimento da habilidade de localização de informações explícitas<sup>7</sup>. Cada atividade tem sua importância, inclusive a tarefa de identificação de informações no texto, e para que os objetivos sejam alcançados, é preciso considerar que para cada finalidade é necessário que se adote uma postura diferenciada e coerente com a prática, dessa forma a probabilidade de se alcançar plenamente os resultados esperados torna-se muito maior.

A intervenção do professor deve ser no sentido de mediar o procedimento de leitura, pois, como afirma Geraldi (2006, p.92), “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis”. Observa-se claramente que, para o autor, não deve existir a prática pedagógica que entenda o professor como “detentor de todo o saber”; assim como o aluno, nesse momento, o docente torna-se também um leitor.

Em uma visão mais tradicionalista, se o sentido do texto fosse restrito à sua estrutura física, talvez sua compreensão e interpretação fossem fechadas, únicas e exclusivas de cada texto. Assim, o professor poderia, facilmente, apreender essa significação e entregá-la ao aluno como a única possibilidade de diálogo com o texto. Essa visão respaldaria o exercício pedagógico nas antigas comunidades escolares, nas quais ‘o conhecimento era transmitido pelo professor que nunca errava e não podia ser indagado’. Qualquer

---

<sup>7</sup> Descritor D1 do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o 9º ano. A saber, “Localizar informações explícitas em um texto”, pertencentes ao campo “procedimentos de leitura”.  
Endereço para acesso:  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf)

compreensão distinta deveria ser veementemente rechaçada, pois era inadmissível outra visão para apenas um texto.

O conhecimento e “aceitação” de que há diversas e diversificadas leituras fez tombar a imposição de um único ponto de vista superior sobre o texto, pois é vivenciado na sala de aula a inexistência de uma leitura única. A perspectiva de leitura singular, concebida nas escolas brasileiras, e no mundo nos séculos passados, está longe de ser a realidade das leituras, como considera o mesmo autor “Mais do que os textos definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós leitores mantivemos e mantemos, que o definem” (GERALDI, 2006, p.93).

A leitura que cada aluno faz está totalmente ligada à relação estabelecida entre leitor/texto, e mesmo assim, com uma mesma relação orientada pelo docente no momento de seu planejamento didático - se é que isso é possível - através dos comandos que orientaram o leitor, muitas leituras surgirão, frutos da relação íntima de cada um com o texto, pois como já mencionado “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto”, assim cada sujeito trata de travar seu diálogo com o escrito de maneiras distintas. É possível, por isso mesmo, que a leitura do aluno gere compreensões distintas das leituras arroladas pelo professor, como numa espécie de “prováveis respostas” para os questionários.

Marcuschi (2008, p. 228) mostra a complexidade do ato de compreender textos. Para o autor, compreender é uma tarefa que envolve várias ações por meio das quais um sujeito chega à determinada compreensão. Longe de ser uma atividade simplificada de apenas decodificação, considera e mantém relação de dependência com os conhecimentos de mundo, um “sistema sociocultural internalizado ao longo da vida”. Observa-se ainda o que diz o autor em seguida:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo

de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos - o que se repete em muitas situações da vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 229,230).

Através das considerações do autor, é possível ressaltar a necessidade deste trabalho investigativo, no sentido de possibilitar melhorias no que diz respeito à compreensão de textos dos alunos do ensino fundamental II do grupo participante da pesquisa, uma vez que os alunos estão saindo da escola com essa deficiência e permanecem com ela no decorrer da vida. A escola deve ter como preocupação base a superação dessas dificuldades, pois é o órgão principal responsável pelo ensino.

Entende-se ainda que ler e compreender - foco desta investigação no ensino fundamental II – é um trabalho que exige um planejamento que considere toda a complexidade da ação de compreender textos. Acredita-se que pelo fato de não se tratar de algo com justificativas genéticas, um trabalho planejado pode auxiliar na melhoria, até mesmo porque Marcuschi (2008, p. 229) justifica que a boa compreensão trata-se de algo que depende de fatores como “habilidade, interação e trabalho”. Defende-se aqui que todo ser humano, em condições normais, já nasce com a habilidade do aprendizado, que todas as relações durante a vida e, também na própria escola, geram interações úteis para o desenvolvimento de um trabalho de auxílio para que os alunos desenvolvam a compreensão dos textos. Além disso, como bem destaca o autor, a construção de sentidos é fruto do “esforço dos falantes” (MARCUSCHI, 2008, p.228).

O pesquisador leva a reflexão sobre a qualidade da compreensão na medida em que enfatiza a possibilidade de “compreender bem”. Através da leitura, pode-se extrair informações que serão úteis em determinados aspectos e ao mesmo tempo não compreender o texto, isto é, não chegar a um nível de compreensão sobre o texto como um todo. Isto acontece porque “compreender não é extrair conteúdos de um texto” (MARCUSCHI, 2008, p.229). É possível a existência de diferentes níveis de compreensão, e mais, é possível a existência de diferentes compreensões de um mesmo texto, assim como discutido por Geraldi (2006) quando se refere a “leituras possíveis”.

Os profissionais de um ambiente educativo têm o dever de fomentar e dedicar-se a um ensino que contribua para a leitura e compreensão em níveis elevados. Tem-se a favor uma infinidade de textos escritos que podem ser usados na promoção de novas experiências de interação entre os estudantes. Outro fator que coopera no ambiente escolar é o formato coletivo, que pode facilitar as interações das quais podem ser geradas compreensões que, segundo o autor, não são atividades individuais e sim trabalho social. Nesse sentido, acredita-se que a função docente de “criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo” – a compreensão - como bem destaca Kleiman (2004, p. 7), deve ser uma atuação constante, respeitosa e bem planejada, para promover a evolução sem criar traumas nos alunos que porventura não responderem aos estímulos no mesmo tempo que os demais.

Ainda em se tratando de compreensão é necessário pontuar que Marcuschi (2008) também destaca a diversidade de leituras conforme se observa a seguir:

É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

As divergências na compreensão decorrem da relação que cada leitor tem com o texto, e que são construídas por fatores como o objetivo da leitura, o contexto da leitura, o conhecimento do leitor, o gênero, etc. Na visão de compreensão como inferência, entende-se a leitura compreensiva como um processo de interação que envolve o autor, texto e leitor num acordo de colaboração. Assim, a depender de cada leitor, suas experiências e conhecimentos prévios, a leitura terá um resultado que pode ser diferente da leitura do outro que é e possui formação diferente.

Outro ponto a se observar é que a concepção de texto já tratada anteriormente neste mesmo capítulo, é muito importante para o desenvolver de um trabalho

com leitura e compreensão. Já se destacou a infinidade de textos escritos disponíveis para a leitura na escola, no entanto, se o texto for entendido pelo profissional como algo pronto, acabado, haverá uma incompatibilidade no trabalho, uma vez que a produção de sentido será cerceada ou incompreendida, isto é, essa concepção de texto abriga a visão de que o sentido está contido e finalizado no texto, e que o leitor não tem um papel na construção de sentidos. Marcuschi (2008, p.241) observa que “[...]a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de textos) é sempre uma atividade de coautoria” na qual há uma relação de cooperação autor e leitor ou ouvinte, o que mostra claramente que o texto deve ser concebido com um olhar diferenciado.

Sobre a concepção de texto que orienta os trabalhos na escola o autor pondera:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se "entra" para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008, p. 241/242).

De fato a escola, mesmo a atual, ainda carrega resquícios dessa visão do texto. É preciso considerar que houve uma evolução na visão de língua e de textos e que as pesquisas das últimas décadas contribuíram para a reciclagem do planejamento de aula, principalmente de aula de leitura, entretanto muito ainda deve ser realizado. Como profissionais, ainda há carência de experiências e formação continuada no sentido de entender como é preciso trabalhar a leitura e compreensão de textos.

O modo como o texto é concebido interfere diretamente na elaboração, não só de um projeto de leitura que é algo em dimensões um pouco maiores, mas também na estruturação das atividades diárias, que também concorrem para uma boa compreensão dos textos de uma forma geral. Ao considerar as habilidades destacadas na BNCC, que embora constitua documento problemático pelas inúmeras críticas que sofreu, é o documento oficial que

norteia o desenvolvimento dos currículos em todo o Brasil, podem ser encontradas muitas habilidades<sup>8</sup> no campo da leitura que podem colaborar para o aperfeiçoamento dos níveis de leitura de uma forma geral. Porém, esse trabalho precisa estar respaldado em uma visão que considera o texto como um evento comunicativo e que entenda a produção de sentido como dependente do próprio leitor, conforme preconiza Marcuschi (2008).

### 3.4 COMO AVALIAR A COMPREENSÃO DO ALUNO

A visão de texto como um evento comunicativo, assim como se pode depreender das ponderações de Geraldi (2006) e Marcuschi (2008), torna aceitável a possibilidade de diferentes compreensões de um mesmo objeto texto. Tal perspectiva gera “complicações” para o profissional uma vez que nem sempre a visão do aluno coincidirá com a do professor.

E então o que fazer quando surge um novo ponto de vista, uma nova opinião a respeito do texto?

O profissional deve estar preparado para ouvir as variadas palavras que a leitura pode provocar no aluno, e dessas discussões pode-se orientar/surgir reflexões bastante proveitosas. A leitura do texto em conjunto pode suscitar diversas falas que contribuirão para o desenvolvimento dos alunos, em seu potencial de criticidade, oralidade e de posicionamento diante de um fato ou ideia discutida. A capacidade de defesa de ideias e pontos de vista pode ser trabalhada com êxito a partir das oportunidades que as divergências na leitura podem gerar.

Não se está, com isso, abraçando a ideia de que todas as interpretações possíveis são permitidas. Não se defende tal acepção, mas há a compreensão de que a relação de cada leitor com o objeto texto é diferente das demais. Nisto

---

<sup>8</sup> Como a habilidade (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

reside a riqueza da leitura, em poder se estabelecer um diálogo com o próprio texto, nesse caso, nem mesmo o autor domina as relações de sentido. É claro que na escrita, cada um faz escolhas que visam orientar o entendimento do texto para as mensagens que se deseja transmitir ao possível interlocutor. Entretanto, essas escolhas são limitadas à estrutura textual, e a partir da visão de cada um, em tempos diversos, o objeto texto pode assumir outras significações, destacando assim a realidade das “leituras possíveis” mencionadas por Geraldi (2006).

Como neste trabalho assume-se a concepção de língua como lugar de interação, o sujeito autor não tem o poder de definir integralmente o sentido do texto. A relação na leitura se dá de forma que, por um lado o autor tem um papel fundamental, no que diz respeito à orientação de sentido, já que está em suas mãos a escolha e o uso dos recursos linguísticos com alto potencial de direcionar a compreensão de seu texto, estabelecendo limites. Por outro lado, com igual importância, se encontra o leitor que, mesmo que já receba o texto pronto, construirá seu sentido apenas no momento e para a leitura. Observe o que diz Koch (2005, p.17) sobre a interação leitor/texto:

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de uma mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo...

E prossegue:

O sentido de um texto é, portanto, *construído* na interação textos/sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação (KOCH, 2005, p. 17).

Com base no que diz a autora, pode-se entender que a compreensão é um evento dinâmico, que só se concretiza com a realização da leitura. O sentido que tanto é procurado no texto é estabelecido no ato de ler, não está contido no texto, e não é estabelecido exclusivamente por ele e por seu autor. Assim, conclui-se que sob o texto não reside um sentido único e por isso mesmo, torna-se inaceitável a concepção de compreensões únicas e homogêneas,

como em inúmeras vezes se presencia nas aulas. É infeliz a constatação de que muitos dos planejamentos realizados até então desconsideraram esse conhecimento. Planejam-se atividades diárias, leituras e avaliações que só aceitam uma resposta como sendo correta. Até as discussões de textos selecionados para debates, por exemplo, são baseadas e orientam para uma resposta única quando, na verdade são possíveis outros olhares. Outros gabaritos também seriam aceitos, pelo menos gerariam discussões enriquecedoras, se existisse um olhar um pouco menos conservador.

Não se pode ignorar o fato de que o processo de compreensão baseado na atividade de leitura do texto escrito é uma tarefa complexa. Em se tratando da produção de sentido, considera-se ainda mais complexa a ideia de ensino da compreensão de textos em turmas irregulares, com níveis de aprendizado distintos. Aplicar atividades de leitura é complicado, e na realidade das escolas brasileira esse desafio é multiplicado.

Há, porém, um ponto de iluminação que gera reflexão positiva sobre a prática escolar, aqui se faz referência, especificamente, ao ensino de compreensão. É necessário compreender a existência de “possíveis e variadas leituras”, mas essas leituras não são de todo ilimitadas. O que confere um pouco de esperança. É bem verdade que a necessidade de lidar com as diversidades de compreensão amplia os desafios, o que deixa apreensivos os profissionais. Mas segundo Koch (2005), a produção de sentidos está vinculada aos “elementos linguísticos presentes na superfície textual” (KOCH, 2005, p. 17).

Tal consideração pode significar a existência de uma delimitação para as compreensões de textos, o que concorre para a possibilidade de melhor gerenciamento do trabalho docente, no sentido de projetar aulas de leitura, cujas discussões provenientes destas não se tornem um emaranhado de “tudo pode”, “tudo é aceito”, onde não há limites.

Aqui, com base ainda no que prevê Koch (2005), é possível compreender que apesar da possibilidade de múltiplas leituras e olhares sobre o texto, as compreensões precisam estar respaldadas no que compete à estrutura textual

e na própria forma de organização do texto. Como já foi ponderado anteriormente, ao escrever, o interlocutor realiza escolhas lexicais, opta pela colocação de uma palavra em detrimento de outra, talvez de sentido mais genérico, seleciona o melhor formato para o texto, e assim vai construindo um objeto que apresente marcas linguísticas que orientem um provável leitor para determinadas visões.

Dessa forma, mesmo que a significação seja fruto da interação leitor/texto, existe o estabelecimento de padrões e limites demarcados pela/na estrutura textual através das decisões autorais no momento de produção. Assim, com base no arranjo do texto é possível identificar e selecionar colocações que apresentem uma maior concatenação com a estrutura textual (KOCH, 2005).

A noção de que há limites para a compreensão é ratificada por Marcuschi (2008) quando diz:

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão textual [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Embora haja a possibilidade de mais de uma leitura, existem princípios de compreensão que devem nortear o trabalho docente no sentido de garantir a liberdade no pensamento do aluno ao mesmo tempo em que estabelece diretrizes para a compreensão textual, para que essa não seja ilimitada e, por isso mesmo impossível de ser trabalhada sistematicamente.

O autor destaca a importância das inferências no processo de compreensão dos textos, pois elas são construções semânticas que se ligam diretamente ao texto principal. Outro tópico de valor na discussão de Marcuschi (2008) é o contexto, já que é a partir dele que o leitor faz novas acepções e constrói novos significados chamados de inferências. Exatamente pelo fato de o leitor ter disponível um texto e um contexto a que a compreensão deve se prender é que elas não são ilimitadas. Já lembrava o autor que o leitor pode se equivocar na leitura “Um texto pode ter coerências diversas, ao carecer de evidências, o

leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nesta atividade e não raro falseia informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Tendo em vista que a compreensão deve estar respaldada no texto e no contexto para que a inferência faça sentido e seja justificável, o profissional tem a missão de orientar seus alunos, ajudando-os na percepção desses limites textuais. Cabe ressaltar aqui, que esse é um trabalho árduo do docente, uma vez que exige repetidas leituras de um mesmo texto no sentido de evitar injustiças, ao deliberar inaceitável uma compreensão que o texto pode proporcionar, mesmo que subjetivamente. O que não pode ser realizado de maneira alguma é a eleição de respostas corretas, com fim, exclusivamente, de facilitar o trabalho do professor.

Trabalhar com textos é sempre um desafio, mas um desafio necessário para a formação de leitores proficientes. Não é aceitável, como profissionais ativos em um período de descaso com a educação, privar os alunos do desenvolvimento intelectual por meio do amadurecimento como leitor simplesmente porque o trabalho é pesado. É responsabilidade de cada docente o trabalho incansável com textos, na luta pela autonomia intelectual dos discentes.

Compreender textos, como já foi discutido, é uma tarefa multifacetada, por isso mesmo, exige que os profissionais reinventem-se, no sentido de tentar novas alternativas para superação desses desafios.

Esta pesquisa projetou uma sequência metodológica de análise quantitativa para avaliar a compreensão leitora de alunos de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, em um bairro periférico da cidade de Linhares. Após a análise inicial, foi proposta uma intervenção pedagógica baseada no fator de textualidade “informatividade”. Acredita-se que o trabalho com esses elementos, a saber, os fatores de textualidade, tão estudados na produção de texto, e que já trouxeram grandes avanços para o ensino nas atividades de escrita, podem também influenciar e convergir na evolução de habilidades relacionadas à leitura do texto.

Para o trabalho, foram utilizados dois tipos de avaliação, um teste com questões objetivas, baseadas nos descritores do SAEB sobre leitura e também um teste com a Técnica do Cloze, criado por W. Taylor em 1953, com o objetivo de analisar a competência leitora por meio do preenchimento de lacunas de um texto curto, conforme Adalberto; Razek (1984) in Costa, De Aquino et al. (2005). Sobre esses testes e sobre toda a sequência metodológica tratar-se-á mais detalhadamente no próximo capítulo, na seção de metodologia desta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Gil (2002, p.17) “A pesquisa é desenvolvida mediante o curso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Assim, entende-se que seguidas várias etapas dentre as quais se pode citar a escolha de um tema específico, a formulação de um problema, hipóteses e posteriormente análise de dados para a articulação da conclusão, toda pesquisa científica deve seguir e ter bem estabelecidas técnicas e métodos que orientarão o trabalho durante toda a execução do projeto.

Assim, cabe explicitar que este estudo insere-se no campo das Pesquisas Aplicadas e foi desenvolvido através da técnica de observação participante, com abordagem quanti-qualitativa. Há de se considerar também algumas características próprias da pesquisa-ação, já que essa perspectiva também pôde contribuir na desenvolvimento desta pesquisa.

Este trabalho pode ser considerado uma Pesquisa Aplicada, pois de acordo com Gil (2002), esse tipo de busca tem sido disseminado como aquele que objetiva a produção de conhecimentos que concorram para a resolução de problemas específicos, mas de ordem prática. Tal observação harmoniza com esta pesquisa, já que a finalidade é exatamente a busca de conhecimentos que contribuam com a atuação do professor em sala de aula, a saber, a melhoria dos resultados de leitura no ensino fundamental II. Já a escolha da pesquisa participante se deu pelo fato de que este tipo de trabalho humaniza a experiência científica através da proximidade do pesquisador com o grupo estudado. Flick (2009), sobre esse tipo de pesquisa, ressalta:

As principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação (FLICK, 2009, p. 207).

Assim, esta pesquisa se orientou pela possibilidade de observação da realidade escolar a partir de uma visão profissional e projetou, por isso mesmo, a intervenção na realidade de forma a possibilitar a produção de conhecimentos que serão reconduzidos aos próprios investigados. Isso se

torna possível, uma vez que por meio da análise objetivou-se a compreensão de como aperfeiçoar o ensino de leitura, para embasamento da aplicação do trabalho, o que concorrerá para o exercício da cidadania dos alunos.

Brandão (1999, p. 72), sobre o tipo de pesquisa participante, destaca:

Existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção do conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política (BRANDÃO, 1999, p. 72).

Como pesquisa realizada em ambiente escolar, acredita-se que agir sobre e para o grupo em investigação é fundamental. Toda pesquisa é um processo, como bem saliente Gil (2002), por esse motivo, entende-se que a participação ativa na comunidade, neste caso junto ao grupo, é importante para que sejam efetuadas as devidas intervenções. Além disso, é compreensível que esse método investigativo possibilita uma análise mais aprofundada da realidade, o que pode refletir em intervenções mais assertivas.

Embora a pesquisa participante muitas vezes seja tomada como sinônimo de pesquisa-ação, muitos autores, como Brandão (1999), estabelecem diferenças entre os dois tipos. No caso da participante, o foco é na inserção do investigador no grupo investigado, de forma que as ações do grupo selecionado não sejam influenciadas pela presença de “alheios”. Já na pesquisa-ação o foco é no agir dos sujeitos sobre a realidade observada.

Compreende-se, contudo, que independente dessa dissociação dos dois tipos de pesquisa, esta investigação possui característica das duas, uma vez que se buscou a participação na realidade escolar, mas essa participação não foi estática. Como já observado, fez parte do projeto e aplicação de pesquisa a transformação da realidade escolar, através da análise e intervenção didática. Esta pesquisa distancia-se da pesquisa-ação no sentido de não compartilhar seu planejamento com os sujeitos envolvidos, isto é, os alunos. Toda a delimitação da pesquisa é de cunho exclusivo dos pesquisadores, uma vez que

os alunos não possuem a maturidade necessária para esse tipo de discussão (CHISTÉ, 2016).

Este trabalho também foi executado considerando a abordagem quanti-qualitativa, que ressalta a convergência entre a abordagem quantitativa e a qualitativa, constituindo, assim, outra possibilidade de estudo que agrega características das duas abordagens principais.

É de conhecimento que grande parte das pesquisas em educação é realizada considerando e aplicando apenas a atuação qualitativa, com foco em uma análise mais interpretativa da realidade, observando as subjetividades próprias das ciências humanas. Como bem destaca Esteban (2010, p.127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

As pesquisas em educação estão diretamente ligadas a essa “compreensão em profundidade”, não somente dos resultados das investigações, como também do próprio ato de investigar, isto é, do processo. Essa análise é realizada por meio da observação e da interpretação das subjetividades antes, durante, e depois da investigação. Assim, esta pesquisa, que também se insere no campo da educação, não poderia desconsiderar esta abordagem, que constitui na prática o cerne deste estudo.

No entanto, observando a abordagem de caráter quantitativo, por um tempo abandonada das pesquisas em educação (SOUZA; KERBAUY, 2017), compreende-se que pelo caráter desta investigação havia a necessidade de utilizá-la como uma espécie de complementariedade da abordagem qualitativa. De acordo com Gatti (2002), a quantidade e qualidade não devem ser dissociadas exatamente uma da outra. Elas constituem partes complementares, se por um lado a quantidade é a versão palpável e materializada de uma realidade, por outro lado a qualidade vem para agregar uma interpretação qualitativa dos dados numéricos e percentuais, por exemplo.

Ainda sobre este assunto, Minayo e Sanches (1993, p.247) consideram que a ligação “quantidade” e “qualidade” não deve ser vista como de elementos antagônicos. Essa relação “não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundados em seus significados mais essenciais”.

Por fim, Flick (2004) ressalta que a confluência das técnicas quantitativas e qualitativas legitima e confere credibilidade à análise de dados e aos resultados propriamente ditos. O autor destaca, ainda, que há benefícios na convergência dessas abordagens, pois podem conglomerar o controle dos procedimentos e a compreensão mais subjetiva dos eventos, sem ignorar os sujeitos envolvidos no processo.

Acreditou-se que para os objetivos desta pesquisa, a escolha da metodologia e os pressupostos teóricos apresentados são compatíveis para a análise dos dados referentes às sequências didáticas aplicadas no decorrer da pesquisa.

#### 4.1 9º ANO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394), já no ano de 1996, apresentava considerações para o ensino Fundamental, assegurando que esta etapa de ensino constituía uma das fases da educação básica obrigatórias no país. Tal perspectiva é ratificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), conforme se observa abaixo.

O ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, nomeia como educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCN, 1998, p.41).

A partir das contribuições registradas nos PCNs (1998), é possível conceber o Ensino Fundamental II como uma etapa na qual os alunos são preparados para o exercício efetivo da cidadania. Tal visão ética vai ao encontro de uma atividade profissional, no âmbito do ensino, que concorra para o cumprimento

de objetivos voltados para o desempenho físico, psicológico, moral e intelectual desses estudantes. Confirmando essa ponderação dos Parâmetros, vinte anos após, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada, com o objetivo de traçar caminhos comuns para a educação em todo o país, reafirmando e amplificando as considerações ponderadas na LDB (1994) e nos PCNs (1998).

Nesse contexto em que a legislação básica da educação está sendo constituída, com fins de moldar o ensino para melhores resultados, a saber, durante esses 20 anos, o ensino fundamental passa por reformas a fim de garantir o cumprimento das mudanças e orientações, apontados nos documentos normativos anteriormente citados. Sobre o Ensino Fundamental, existem algumas nuances que devem ser consideradas, pois influenciam significativamente no desempenho das crianças e adolescentes. Sobre isso, vejamos o que a BNCC traz em sua introdução:

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BNCC, 2018, p. 57).

Nesta pesquisa dedicou-se ao segundo segmento, denominado Ensino Fundamental II. Esta etapa compreende quatro anos letivos (do 6º ao 9º), cumpridos na fase da pré-adolescência e em parte da adolescência propriamente dita. Como último desafio dessa etapa está o 9º ano do ensino fundamental; sendo o último ano do ciclo, indica uma transição ainda mais contundente do que aquela observada na mudança entre o 5º e o 6º ano deste mesmo ciclo, como pode ser observado na citação acima.

Geralmente, o aluno que conclui todos os anos regularmente sendo aprovado para a próxima etapa, cursa o 9º ano entre seus 14 e 15 anos de idade. Por si só, esta já é uma idade de atenção, tendo em vista as necessidades e preocupações psicológicas da própria adolescência. No entanto, a situação torna-se ainda mais de atenção pela ansiedade que gera, pois esse período

também é a fase na qual o aluno já consegue vislumbrar sua entrada no ensino médio, carregado de anseios, curiosidades e medos. Após quatro anos no mesmo perfil de ensino, e agora dominando suas peculiaridades, passa do perfil de turma mais velha e experiente da escola, para a identidade de calouros aprendizes. Todas essas mudanças geram complicações na vida escolar, mesmo que no início do ano letivo, só existam expectativas sobre como será a próxima etapa.

Além disso, o fato de o ensino médio trazer diferenças na estrutura curricular, em se tratando da organização das aulas, com inserção de novas disciplinas e com isso novas responsabilidades, provoca receios nos alunos que acabam por influenciar em seu comportamento no último ano do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que todo o planejamento escolar é impactado pelas mudanças relativas ao amadurecimento e desenvolvimento do aluno. Da elaboração de documentos normativos até o planejamento individual do professor, todos os trabalhos são pensados considerando as nuances dessa etapa de desenvolvimento.

No Brasil, professores e alunos têm encontrado dificuldades na superação de algumas fragilidades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mormente no ensino de leitura. Estas dificuldades são percebidas no dia a dia do docente junto a seus alunos e também nas avaliações externas, uma vez que essa área é o foco destes testes nacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Os indicadores externos, que medem o ensino em turmas de 9º ano, apontam essa preocupação, como forma de alertar para a necessidade de trabalhos diferenciados com o objetivo de superar essa deficiência.

#### 4.2 EMEF JOSÉ MODENEZE

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Modeneze, onde foi aplicada esta pesquisa, situa-se no bairro Canivete na cidade de Linhares – ES, funciona nos dois turnos (matutino e vespertino) com os dois seguimentos, Ensino fundamental I e Ensino fundamental II (EF I e EFII). Com

aproximadamente 1000 alunos matriculados, a instituição atende os estudantes dos arredores do bairro Canivete, como o bairro Vila Isabel e Vila Betânia e recebe também alunos provenientes das zonas rurais como do Distrito do Farias.

A estrutura da escola é boa, com banheiros, complexo de esportes, refeitório, auditório área externa e a maior parte é acessível aos alunos com mobilidade reduzida. Em relação aos recursos tecnológicos, a sala de planejamento possui cinco computadores, dos quais, em linhas gerais três sempre estão funcionando. Salienta-se que pela distância e localização da escola, a rede é muito instável, provocando problemas constantes na internet.

Fotografia 1 - Vista da área de entrada e frente da EMEF "José Modeneze"



Fonte: Acervo Núbia de Almeida Soares – abril/2022

Fotografia 2 - Vista das salas de aula da EMEF “José Modeneze”



Fonte: Acervo Núbia de Almeida Soares – abril/2022

Fotografia 3 - Vista das salas de aula da EMEF “José Modeneze”



Fonte: Acervo Núbia de Almeida Soares – abril/2022

Fotografia 4 - Vista do biblioteca da EMEF “José Modeneze”



Fonte: Acervo Núbia de Almeida Soares – abril/2022

Fotografia 5 - Vista do auditório da EMEF “José Modeneze”



Fonte: Acervo Núbia de Almeida Soares – abril/2022

A “EMEF José Modeneze” está localizada em uma região da cidade de Linhares considerada periférica (10km do centro), sendo a última escola na saída da cidade em direção ao município de Sooretama. Pela proximidade entre os dois municípios, um percentual significativo dos profissionais que lá trabalham é proveniente de Sooretama.

A maior parte das famílias possui situação financeira bastante limitada, o que se reflete na simplicidade dos alunos, no entanto, percebe-se também que, embora humildes, a grande maioria dos adolescentes possuem responsáveis de primeiro grau, o que demonstra certa estruturação familiar. Outro ponto a se destacar é que, de uma forma geral, essas famílias demonstram interesse na vida escolar dos filhos, o que pode ser observado quando são convidados a comparecer na escola, no entanto essa participação dá-se quase que exclusivamente no âmbito do comparecimento à escola e na preocupação com os filhos, uma vez que as famílias desses alunos não possuem nível de ensino que contribua para um incentivo mais dinâmico à valorização do estudo.

Quanto ao ensino fundamental II, a escola “José Modeneze” possui, no ano de 2022, oito turmas no matutino e oito turmas no vespertino. Nos dois turnos, são duas turmas de cada ano letivo (dois 6º, dois 7º, dois 8º e dois 9º). É possível observar que os alunos do 9º ano estudaram na escola desde a infância, seja pela proximidade, pela situação financeira limitada, ou por preferência mesmo. Se considerada a quantidade de alunos, a ausência não constitui um grande problema da escola, no entanto, há alta rotatividade de alunos, devido à presença de empresas do setor moveleiro e de cana de açúcar na região, o que atrai famílias de outros estados, que nem sempre se adaptam à realidade linhareense.

As turmas de 9º ano da “EMEF José Modeneze” apresentaram um desempenho baixo no que diz respeito à leitura e compreensão de textos. Segundo o site Qedu<sup>9</sup> que apresenta resultados do IDEB, os resultados desses alunos demonstraram um avanço considerável do ano de 2015 para 2017, entretanto retrocedeu no mesmo representativo do ano de 2019. A sequência de percentual para “aprendizado adequado” em Língua Portuguesa nos três anos citados ficou 24%, 45% e 31%.

---

<sup>9</sup> Indicador de qualidade do IDEB, dados de 2019 publicados no site Qedu. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/32021950-emef-jose-modeneze/aprendizado>

Observou-se que mesmo no período em que a escola teve seus melhores resultados nas provas externas (2017), esse resultado ainda se encontrava muito baixo, pois demonstra que nem 50% dos alunos da escola estão saindo do 9º ano com um nível adequado. Vale ressaltar que a escola “José Modeneze” está dentro do nível geral brasileiro no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, como pode ser observado no monitoramento do Todos Pela Educação, conforme se observa a seguir:

O levantamento mostra também que a aprendizagem dos alunos no 9º ano do Ensino Fundamental segue evoluindo, porém em ritmo mais lento e em patamares mais baixos. O percentual de alunos com aprendizado adequado no período de dez anos foi de 20,5% para 39,5% em língua portuguesa e, em matemática, de 14,3% para 21,5% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d).

Assim, como a maior parte das escolas brasileiras, a EMEF José Modeneze tem muito a avançar, e é com esse intuito que esta pesquisa foi projetada, na perspectiva de contribuir para o avanço do ensino de leitura em língua portuguesa, a princípio em nível local, e quem sabe posteriormente, em nível regional.

#### 4.3 APLICAÇÃO DA PESQUISA

O planejamento e aplicação desta pesquisa considerou a necessidade de diagnosticar, através de teste próprio para essa função, o nível de competência leitora inicial dos alunos da “EMEF José Modeneze”, para após sua realização e aferição dos resultados, produzir proposta de intervenção com objetivo de avançar nos níveis de competência leitora dos estudantes. Para isso, foi necessária a realização de testes de leitura e compreensão, que visavam medir o nível de leitura dos alunos. Assim, propôs-se a realização de um teste inicial (Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora, T1) e outro teste para medir o nível de proficiência leitora dos participantes da pesquisa após a aplicação da intervenção pedagógica (Teste Final de Compreensão Leitora, T2).

No intervalo entre esses dois testes, foi aplicada a intervenção pedagógica que era composta de sete oficinas de leitura com enfoque no fator de textualidade “informatividade”. Essas oficinas tinham o objetivo de ampliar o contato dos

estudantes com informações diversas sobre um determinado tema, por meio da realização de leituras, discussões, reflexões e atividades dinâmicas para testar se após a intervenção, o nível de compreensão em leitura havia melhorado.

O Quadro 1 a seguir representa a organização de aplicação das atividades produzidas no decorrer deste trabalho.

Quadro 1 - Organização de aplicação das atividades da pesquisa

ETAPAS	TEMPO	DETALHAMENTOS
<b>1ª - Aplicação do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1)</b>	3 aulas	A aplicação do questionário diagnóstico foi a etapa inicial da aplicação. Ele foi organizado contendo 10 questões objetivas com foco em cinco descritores distintos (D1, D3, D4, D6 e D14) <sup>10</sup> . Além das questões, essa etapa também contava com o Teste do Cloze. O teste T1 foi acompanhado da aplicação de outros dois instrumentos, conforme observa-se a seguir: - Questionário de autoavaliação sobre leitura (A1) <sup>11</sup> - Teste Diagnóstico de Compreensão leitora (T1) (Teste com a técnica do Cloze + Teste com 10 questões objetivas) - Questionário de Avaliação do Teste de compreensão (A2) <sup>12</sup>

<sup>10</sup> Os descritores selecionados para a realização dos testes de compreensão leitora foram os descritores D1 “Localizar informações explícitas em um texto.”, D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.”, D4 “Inferir uma informação implícita em um texto.”, D6 “Identificar o tema de um texto.”, e D14 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. Esses descritores fazem parte da seleção dos “procedimentos de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>11</sup> O questionário A1 foi um pequeno apanhado de perguntas, aplicado com o objetivo de verificar como os alunos se enxergavam em relação à sua própria competência leitora. Esse questionário foi aplicado antes do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1).

<sup>12</sup> O questionário A2 tinha o propósito de dar voz aos alunos para opinarem em relação ao Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora, sobretudo em relação aos textos selecionados para compor o teste. Também era composto de poucas perguntas e foi aplicado logo após a realização do T1.

<p><b>2ª -</b> <b>Aplicação de intervenção pedagógica</b> <b>Parte I</b></p>	<p>10 aulas Distribuídas em 4 oficinas.</p>	<p>Aplicação de sequência didática interventiva I Adolescência e sociedade. Conhecendo a legislação: Estatuto da Criança e do adolescente. Foco em conhecimentos sobre o trabalho, o estudo e o lazer.</p>	<p>As sequências didáticas foram elaboradas como forma de intervenção para melhoria dos resultados dos alunos. Na primeira parte da intervenção, o objetivo principal era trazer os alunos para um estudo dinâmico e aprofundado de pontos importantes da legislação sobre esta faixa etária. Após esse estudo, os alunos analisaram e discutiram outros textos sobre temas ainda voltados para o mundo adolescente e que poderiam dialogar com a legislação que eles já haviam estudado. Os textos foram cuidadosamente selecionados, de forma a despertar maior interesse dos alunos e ao mesmo tempo trazer novas informações sobre o assunto.</p>
<p><b>3ª -</b> <b>Intervenção pedagógica</b> <b>Parte II</b></p>	<p>10 aulas Organizadas em 3 oficinas.</p>	<p>- Aplicação de sequência didática interventiva II. Trabalho com os gêneros informativos como artigos de opinião. Foco no contexto com informações importantes sobre subtópicos do tema Adolescência e sociedade: o adolescente e a tecnologia; o adolescente e a sexualidade; o adolescente e o trabalho; o adolescente e as redes sociais; o adolescente e a saúde; o adolescente e os estudos.</p>	<p>Os textos foram cuidadosamente selecionados, de forma a despertar maior interesse dos alunos e ao mesmo tempo trazer novas informações sobre o assunto.</p>
<p><b>4ª -</b> <b>Aplicação de Teste Final de Compreensão Leitora (T2)</b></p>	<p>2 aulas</p>	<p>A aplicação do Teste Final de Compreensão Leitora (T2) foi a última etapa com a presença dos alunos. O teste foi construído no mesmo padrão do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1): 10 questões objetivas e o Teste do Cloze. As questões foram produzidas, considerando os mesmos descritores e o texto do Teste do Cloze foi similar nos dois testes.<sup>13</sup></p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

<sup>13</sup> Todos os testes produzidos e aplicados durante esta pesquisa estão disponíveis em anexo nos Apêndices deste trabalho.

### 4.3.1 Composição dos Testes

Conforme pode ser observado no Quadro 1, o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1) foi composto de dois tipos de avaliação distintos. O primeiro foi o Teste com a técnica do Cloze e o segundo foi o teste com 10 questões objetivas. A seleção desse tipo e composição da avaliação de leitura se deu pela necessidade de avaliar de maneira sistemática o nível de competência leitora dos estudantes da pesquisa.

A princípio foi aplicado o Teste do Cloze que, de acordo com Adalberto; Razek (1984) in Costa, De Aquino et al. (2005), foi criado por W. Taylor em 1953, sendo uma técnica da psicolinguística com o objetivo de mensurar o nível de compreensão. Por seu alto desempenho e facilidade de produção, o teste tem ganhado espaço em outras áreas como na educação e têm demonstrado ser eficiente na mensuração da compreensibilidade.

O Teste do Cloze tem o objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos por meio da supressão de palavras de um texto. Para a produção do Teste do Cloze, geralmente é selecionado um texto de aproximadamente duzentos vocábulos. O primeiro e o último parágrafos precisam permanecer completos, pois são necessários para o entendimento integral do texto, e são eles responsáveis por contextualizar o aluno do assunto tratado. Nos parágrafos de desenvolvimento são retiradas palavras que devem ser compreendidas pelos alunos e preenchidas corretamente. Dessa forma, o aluno tem como base a parte inicial e a parte final do texto para auxiliá-lo na compreensão contextual.

Na concepção do Teste do Cloze, a eliminação das palavras era realizada de maneira aleatória, de forma que sempre o quinto item de uma sequência era retirado, no entanto quando o procedimento de supressão é aleatório, são retirados muitos vocábulos que estão mais relacionados com a coesão textual e não com o conteúdo do texto propriamente dito. Desse modo, optou-se por privilegiar a supressão de palavras voltadas diretamente para o conteúdo do texto, pois assim a identificação da competência de percepção do contexto

seria melhor avaliada, e estaria diretamente relacionada com a proposta deste trabalho de analisar como a compreensão leitora é afetada de acordo com o fator de textualidade “informatividade”.

Esse teste já é muito utilizado no Brasil e no mundo para verificar as competências de leitura dos estudantes dos mais variados graus de ensino. As pesquisas em Ensino Fundamental, Ensino Médio e também no Ensino superior revelam-no como uma atividade válida e muito fiel nos resultados. A pesquisa de Santos, Primi et al (2001) realizadas com alunos de graduação demonstraram bons resultados. Segundo os autores,

Ainda que parcialmente, este estudo trouxe novas informações sobre a viabilidade de utilização da técnica de Cloze, reafirmando sua boa qualidade como instrumento para avaliação de compreensão em leitura. Sugere que haja um incremento em pesquisas que investiguem, não apenas o seu potencial de diagnóstico, como também, outra dimensão promissora, como técnica de intervenção psicopedagógica” (SANTOS, PRIMI et al. 2001).

Assim como a pesquisa citada, muitas outras também têm sido realizadas, trazendo resultados positivos para a utilização da técnica do Cloze na avaliação da compreensão em leitura, por isso mesmo esta técnica foi selecionada para esta pesquisa. Além de ser altamente recomendada, como um instrumento válido, trata-se de uma atividade de fácil compreensão do comando e que também gera curiosidade do aluno, além de impulsionar a atividade mental dos estudantes.

Por tratar-se de atividade que demanda atenção e que trabalha a compreensão leitora, o Teste do Cloze foi ideal para este trabalho, uma vez que ao ler o texto, o aluno inicia a tentativa de buscar depreender seu sentido para localizar, distinguir e testar quais palavras poderiam ou não preencher corretamente as lacunas. A seleção das palavras resulta em uma atividade intelectual que pode demonstrar a competência leitora dos indivíduos, já que existe um processo contínuo de testar e refutar vocábulos.

No caso dessa pesquisa, o Teste do Cloze foi apenas uma das atividades de avaliação dos estudantes. Ele compunha o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora e foi utilizado como avaliação parcial do trabalho de pesquisa.

Já na segunda etapa dos testes, tanto no Teste Diagnóstico, quanto no Teste Final, foi utilizado um questionário com 10 questões objetivas. Essas questões têm como inspiração as questões utilizadas no SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A escolha de questões parecidas com as utilizadas no SAEB se deu por já ser uma avaliação usada e respeitada em todo o Brasil, além de ser um instrumento que os alunos já estão acostumados a realizar. O sistema trabalha com questões objetivas com quatro alternativas, sendo que apenas uma é a alternativa correta. Todas as questões são embasadas em textos de gêneros diversos. Outro ponto importante é que o SAEB utiliza descritores para avaliar os alunos e possui uma forma própria de avaliação, que foi utilizada como base para produção do quadro avaliativo utilizado nessa pesquisa.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB acontece desde o ano de 1990 e vêm sendo aperfeiçoado a cada edição para cumprir melhor o papel de avaliar a educação básica, além de ser importante, pois

“[...] permite que as escolas e as redes estaduais e municipais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (INEP, 2019).

O objetivo dessa pesquisa não é servir ao interesse de avaliar nem promover avaliações externas. O SAEB foi utilizado tão somente com a finalidade de fornecer a esta pesquisa referencial de avaliação das atividades dos alunos, já que era necessário avaliar para criar estratégias de evolução.

Sendo assim, observando a dimensão e os longos anos do SAEB avaliando a educação brasileira, sabendo que todas as escolas públicas são avaliadas através deste sistema, e que a metodologia utilizada tem sido cada vez mais funcional, selecionou-se alguns descritores relacionados à leitura para a produção das questões usadas neste trabalho, assim como foi utilizada

avaliação do SAEB como inspiração para a produção da avaliação desta pesquisa.

Dessa forma, para medir o nível de compreensão leitora dos estudantes da pesquisa elaborou-se o Quadro 2, com níveis de proficiência em leitura que serão utilizados durante toda a análise dos dados, que a seguir será apresentada. No quadro de níveis de leitura do SAEB utiliza-se uma escala de pontos que vai de 0 a 500 pontos. O nível de leitura de cada aluno é analisado a partir da pontuação que cada aluno adquiriu por meio dos acertos das questões objetivas.

Com referência à escala de proficiência do SAEB, estabeleceu-se o Quadro 2 para essa pesquisa que será utilizado tanto para os resultados do Teste do Cloze quanto para os resultados do Teste com questões objetivas.

Quadro 2 - Escala de proficiência em leitura

<b>ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA</b>		
<b>Aproveitamento</b>	<b>Nível</b>	<b>Grau</b>
Até 40% de acertos	Insuficiente	<b>Inadequado</b>
De 41% a 55% de acertos	Básico	
De 56% a 65% de acertos	Proficiente	<b>Adequado</b>
Acima de 65% de acertos	Avançado	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As questões do teste com questões objetivas tanto do T1 quanto do T2 foram produzidas considerando os descritores do SAEB destacados no tópico de 'procedimentos de leitura', a saber, D1, D3, D4, D6 e D14, conforme se observa na Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Quadro de Descritores do SAEB por tópicos

**QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS**

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: SAEB, 2019.

#### 4.3.2 Intervenção Pedagógica

Após aplicado o Teste Diagnóstico de Compreensão leitora (T1), juntamente com os questionários A1 e A2, foi realizado um estudo que visava compreender os resultados de competência leitora dos estudantes.

A partir da análise dos resultados do T1, foram elaboradas sete oficinas de trabalho com a leitura. Essas oficinas foram pensadas considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes de uma forma geral (dados coletados a partir do T1). Também se levou em consideração, na produção do material, a hipótese concebida para esta pesquisa uma vez que, no ensejo desta investigação acreditou-se que um trabalho minucioso, enfocando o fator de textualidade “informatividade”, organizado em oficinas dinâmicas, tivesse o potencial de fomentar o progresso em leitura.

Assim, as oficinas de estudos preparadas para a intervenção pedagógica obedeceram a princípios específicos, selecionados por estarem alinhados aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, em cada etapa de produção das atividades didático-pedagógicas para esta intervenção, as premissas a seguir foram consideradas integrantes ao processo, a saber:

- Seleção de atividades dinâmicas;
- Inovação nas tarefas (atividades diferentes das habituais);
- Seleção de textos com temas de interesse dos alunos;
- Retomada de tópicos das oficinas anteriores;
- Linearidade nas oficinas;
- Escolha de exercícios com foco na análise da informação em detrimento da memorização;
- Consecução de atividades que estimulassem a participação ativa dos estudantes e os levassem à reflexão sobre diversas informações do tema.

Comprometeu-se nesta intervenção com a qualidade do planejamento, uma vez que a proposta de ensino apontava para a aplicação de sequências didáticas que levassem os alunos a se desgarrarem de seu lugar cômodo e habitual perpetuado pela escola tradicional. O objetivo era gerar dinamismo na aplicação e que esse dinamismo não fosse simplesmente forçado pela sequência interventiva, mas que fosse protagonizado pelos próprios estudantes. Para isso, a seleção de atividades ficou circunscrita à produção de exercícios que incentivassem os discentes a pertencerem ao processo com mais espontaneidade.

Outro fator importante é que todas as atividades que compunham a proposta interventiva foram produzidas com o referencial de linearidade, isto é, considerando a necessidade de se estar inserida em uma proposta de forma a estabelecer continuidade às atividades anteriormente trabalhadas. Além disso, havia a necessidade de que a nova atividade agregasse valor àquela outrora realizada acrescentando-lhe possibilidades de produção, análise e aquisição de novos conhecimentos. Isso poderia ser realizado por meio da retomada de atividades e pontos chave das oficinas anteriores ou mesmo com a inserção de tópicos já tratados na aula, sem comprometer sua progressão.

Assim, a proposta interventiva foi dividida em duas partes complementares e cumulativas, como se pode observar a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 - Organização da Intervenção Pedagógica

<b>INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b>					
<b>Etapa I</b>	<p><b>Grande Tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adolescência e sociedade.</li> </ul>	<p><b>Subtemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos e deveres do adolescente.</li> <li>• O adolescente e a educação</li> <li>• O adolescente e o mundo do trabalho, etc.</li> </ul>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Expor, a princípio, a legislação vigente que trata do adolescente e as interfaces da faixa etária.</p>	<p><b>Tempo:</b></p> <p>10 horas/aula.</p> <p>Esse estudo foi organizado nas seguintes oficinas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Roda de conversa “Conhecendo mais sobre a adolescência”. (1 hora/aula).</li> <li>2. Estudo dirigido sobre trechos da Constituição Federal. (2 hora/aula).</li> <li>3. Estudo dirigido com trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente. (5 horas/aula).</li> <li>4. Atividades de rememoração das informações. (2 horas/aula).</li> </ol>	<p><b>Objeto de estudo:</b></p> <p>Tópicos da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente,</p>
<b>Etapa II</b>	<p><b>Grande Tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adolescência e sociedade. Ampliando o conhecimento.</li> </ul>	<p><b>Subtemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O adolescente e a tecnologia;</li> <li>• O adolescente e a sexualidade;</li> <li>• O adolescente e o trabalho;</li> <li>• O adolescente</li> </ul>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Expor e discutir informações sobre cada subtema, por meio da seleção de textos.</p>	<p><b>Tempo:</b></p> <p>10 horas/aula</p> <p>Esse trabalho foi realizado em três oficinas conforme pode ser observado a seguir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Descobertas científicas sobre o mundo adolescente – Parte I – Momento pipoca ( 2 horas/aula).</li> <li>6. Descobertas científicas sobre o mundo</li> </ol>	<p><b>Objeto de estudo:</b></p> <p>Textos diversos selecionados sobre o assunto.</p>

		e as redes sociais; • O adolescente e a saúde.		adolescente – Parte II. (3 horas/aula) 7. “O que mais posso saber”. Estudo orientado para seminário (5 horas/aula)	
--	--	---------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O enfoque desta pesquisa desde sua concepção era o trabalho com a leitura sob o viés da interferência do fator de textualidade “informatividade” para o progresso da capacidade leitora, por isso, em todas as oficinas, muitas informações foram trabalhadas, algumas de forma mais profunda e outras de maneira mais superficial. Ressalta-se, no entanto, que as informações estavam todas dentro do tema geral escolhido para as sequências, a saber, “Adolescência e sociedade”.

A ampliação do acesso a informações selecionadas era o cerne do estudo, uma vez que os estudantes necessitavam de um maior contato com informações diferentes sobre o assunto. No entanto, todo esse conteúdo não poderia ser transmitido de maneira tradicional, via professor e oralidade, já que esse recurso não prenderia a atenção dos alunos nem lhes seria interessante, sobretudo para oficinas mais duradouras. Assim, as diversas informações selecionadas foram disponibilizadas por meio da seleção de textos que seriam a base para as discussões e atividades diversificadas.

Na primeira parte da intervenção pedagógica (ver Quadro 3) foram trabalhados dois trechos da legislação, partes da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse foi o momento destinado a conhecer o que a legislação brasileira diz sobre a adolescência. Esses trechos deixam claras questões relacionadas à idade de início e fim do período, trabalham também os direitos e deveres dos adolescentes, além de abordar sobre o adolescente no mercado de trabalho.

Já na segunda etapa da intervenção pedagógica, foram utilizados dois vídeos e seis outros textos que tratavam de subtópicos dentro do tema geral

“Adolescência e sociedade”. De maneira simplificada, o objetivo nesta fase era discutir novas informações e relacioná-las ao conhecimento da legislação trabalhada na primeira etapa da intervenção. Dessa forma, cada texto da sequência foi cuidadosamente selecionado, considerando a quantidade de informações que agregariam valor ao tema, de forma que esses textos poderiam se relacionar e gerar reflexão nos estudantes sobre o que diz a legislação, etc.

Após a intervenção, foi realizada a correção do primeiro teste com os alunos. Essa correção não serviu apenas para apresentar as respostas corretas para os alunos, mas também ocupou espaço de reflexão sobre o assunto trabalhado nos textos, uma vez que a coletânea escolhida para o Teste Diagnóstico (T1) seguiu o mesmo tema que seria posteriormente trabalhado na Intervenção pedagógica. Assim, os textos dessa atividade já serviram para a antecipação de muitas informações e que poderiam ser importantes para a introdução dos assuntos abordados na Intervenção Pedagógica.

Após finalizadas as etapas de intervenção pedagógica, os alunos realizaram novo teste de leitura, o Teste Final de Compreensão Leitora (T2), similar ao Teste Diagnóstico (T1), realizado antes da intervenção. Da mesma forma que no primeiro teste, este último também foi composto por um texto para o Teste do Cloze e dez questões de múltipla escolha, baseadas nos descritores do SAEB.

Procurou-se a produção de um teste bastante similar ao teste diagnóstico para que os resultados demonstrassem a realidade dos alunos com a menor interferência possível. Assim, priorizaram-se textos com as dimensões parecidas, como também enunciados similares para as questões objetivas. Outro fator a destacar é que as condições de realização do teste foram as mesmas condições do teste inicial. Os alunos tiveram tempo suficiente para realização da atividade e foram orientados anteriormente sobre seu cumprimento. Assim, no próximo capítulo seguem a apresentação dos dados e discussão de resultados.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para realização desta pesquisa, houve planejamento e aplicação de oficinas de leitura com foco na apreciação de uma seleção de informações disponíveis no material das oficinas sobre o assunto tratado, a saber, “Adolescência e sociedade”. Dentro desse tema, subtópicos foram criados para o desenvolvimento das sequências de trabalho.

Em um primeiro momento, houve a aplicação de Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1)<sup>14</sup> que tinha a finalidade de verificar o nível de compreensão dos alunos. Os resultados desse teste inicial serviram para orientar o trabalho docente no sentido de produzir material para intervenção nos problemas de leitura identificados a partir do Teste Diagnóstico (T1). A proposta de intervenção tinha como enfoque um dos fatores de textualidade, a “informatividade”, e visava identificar o potencial do trabalho com esse fator no avanço das habilidades de leitura com alunos no nono ano do Ensino Fundamental.

Por causa da imprescindibilidade de verificar o nível inicial de leitura dos alunos participantes da pesquisa para realização da proposta interventiva, foi necessário estabelecer critérios de avaliação das atividades realizadas, mesmo se tratando de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, precisavam ser precisos e minuciosos, o máximo que pudessem. Assim, foram selecionadas para o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora, e para o Teste Final de Compreensão Leitora, atividades com base em metodologias já utilizadas e consagradas para facilitar a aferição dos resultados.

### 5.1 QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO SOBRE LEITURA – A1

Conforme pode ser observado no Quadro 1<sup>15</sup>, a primeira etapa de aplicação iniciou-se com um Questionário de Autoavaliação sobre leitura, em anexo neste trabalho. Esse questionário continha oito perguntas, sendo quatro objetivas e

---

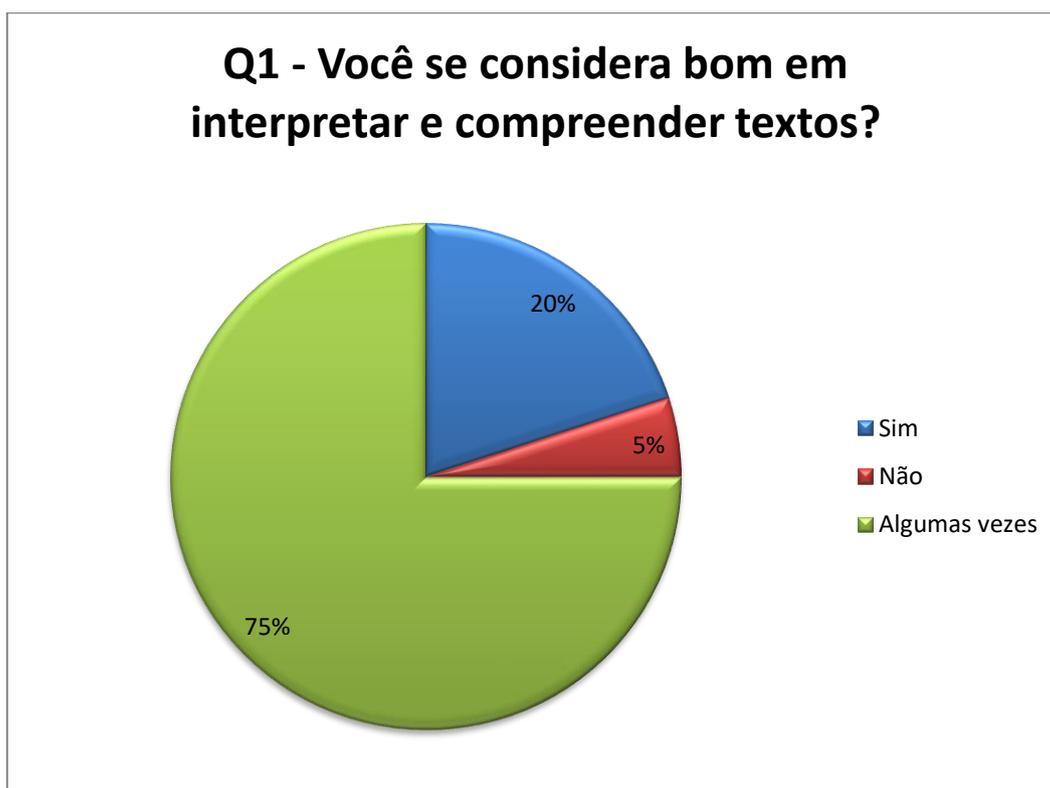
<sup>14</sup> Conforme detalhado na seção de Metodologia sobre “Aplicação de Pesquisa”, pag. 82.

<sup>15</sup> Ver Percorso Metodológico da Pesquisa, página 72.

quatro discursivas. O objetivo principal desse texto era conhecer como os alunos se enxergavam em relação à sua própria compreensão de textos. No teste foram inseridas perguntas como “Você se considera bom em interpretar e compreender textos diversos?”, “Qual seria sua maior dificuldade na interpretação e compreensão de textos?”, “Como você se sente ao ler um texto sobre um assunto que você não conhece?”. A seguir serão apresentados dados das respostas mais relevantes.

A observação das respostas do questionário A1 levou à consideração de que os alunos não demonstram elevada autoconfiança em relação a sua própria capacidade leitora. Grande parte dos estudantes também relata ter dificuldades para focar no texto, conforme pode ser observado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Questão 1 do Questionário A1.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

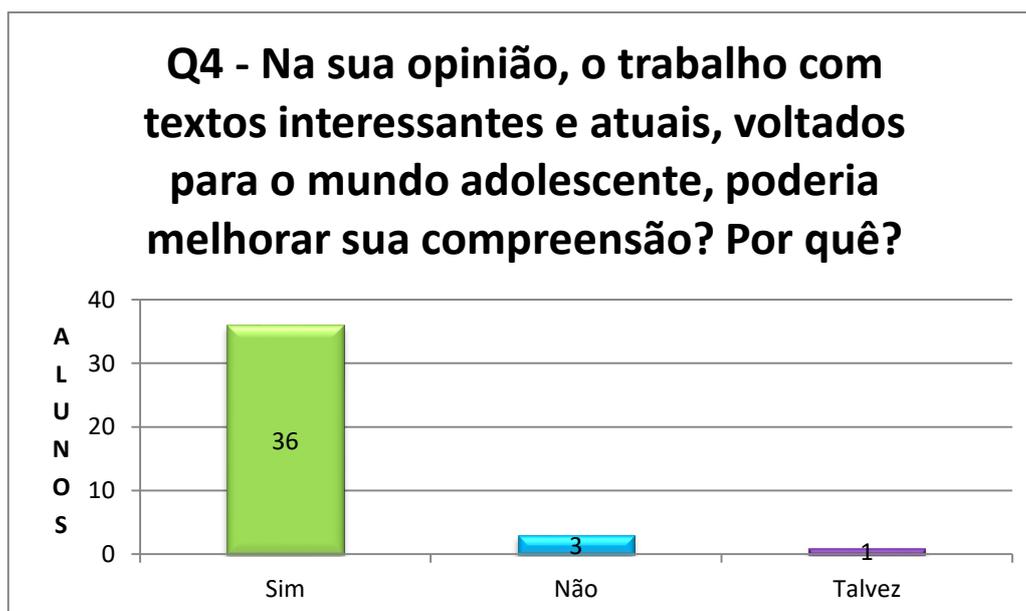
Dos quarenta alunos que participaram da pesquisa, apenas 20%, isto é, oito estudantes responderam acreditar em seu potencial de leitura e compreensão positivamente, o restante não demonstrou convicção de acertarem as questões, uma vez que responderam que se consideram bons em interpretar e

compreender em apenas algumas vezes (75%), ou não se consideram bons em tal tarefa (5%).

Essas respostas podem ser resultado de uma visão formada através do desempenho de leitura desses alunos em atividades anteriores, como as atividades diárias de leitura, as provas de língua portuguesa e os próprios resultados das avaliações externas como o SAEB, uma vez que as turmas escolhidas para a pesquisa apresentavam os resultados menos favoráveis em testes de compreensão e interpretação de textos na “EMEF José Modeneze”.

Ainda nesse mesmo Teste de Autoavaliação de leitura, os dados de outra pergunta chamam atenção, 90% dos participantes da pesquisa acreditam que o trabalho com textos voltados para o mundo adolescente, e textos que remetam à sua atualidade, têm alto potencial de melhorar a compreensão deles em leitura. Posteriormente, por meio da aplicação das propostas interventivas, criou-se a percepção de que os alunos se interessam mais por textos voltados para e sobre sua faixa etária, uma vez que a participação nas oficinas foi mais significativa que em outros momentos de leitura em sala de aula. O Gráfico 2 é a representação desses dados.

Gráfico 2 - Questão 4 do Questionário A1.



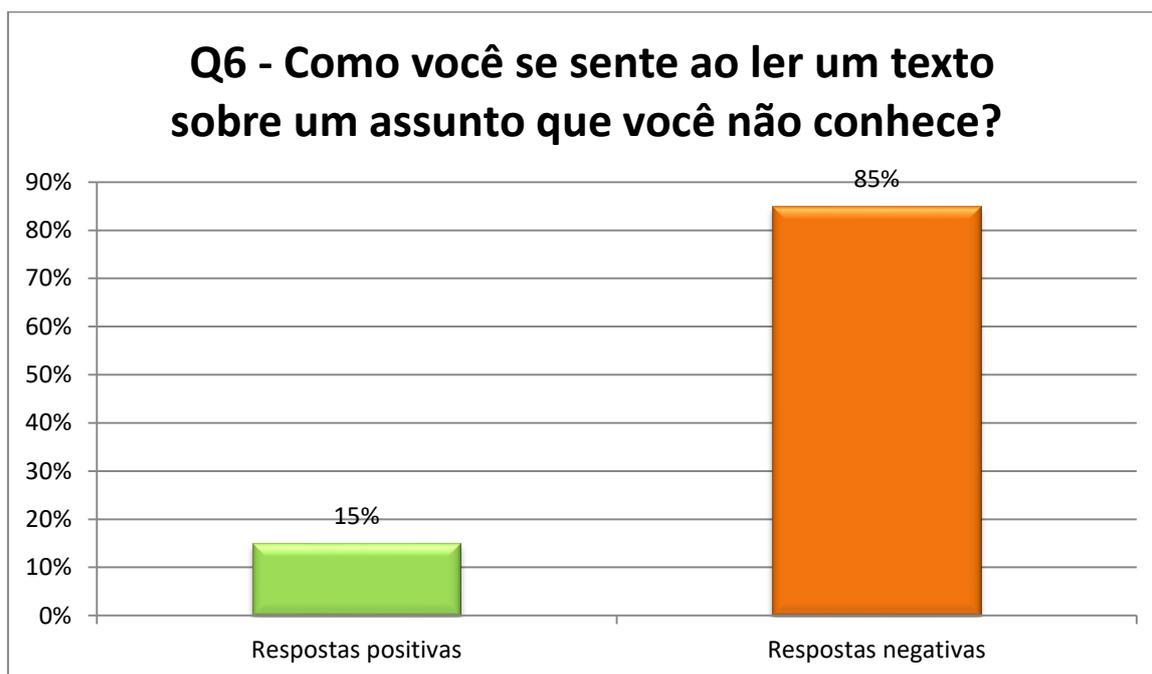
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

90% dos alunos representam um total de 36 estudantes. Todos eles responderam que acreditam que o trabalho com textos com temas voltados para o público adolescente, o trabalho com textos atuais tem alto potencial de melhorar sua compreensão leitora. Dentre as justificativas mais significativas, destacam-se “Sim, pois seria algo que eu já entendo, algo que eu já posso estar acostumado a lidar, coisas assim, eu acredito que facilita a minha compreensão”, “Sim, porque eu sendo adolescente eu poderia entender mais sobre o assunto”, “Sim, porque dá mais vontade de continuar o texto” e “Sim, irei prestar mais atenção e ter mais curiosidade em conhecer o texto”.

Dos estudantes que responderam negativamente a essa pergunta nenhum pontuou o motivo, já o aluno que respondeu “talvez” justificou que, “Não, pois mesmo eu sendo adolescente talvez eu não entenda com facilidade, isso irá depender muito do que se trata e fala o texto”. Essas respostas indicam que a maior parte dos estudantes fica mais à vontade com textos com temas atuais e relacionados à sua faixa etária.

A última questão do teste era de caráter discursivo, e os alunos tiveram a oportunidade de expressar como se sentiam ao lerem textos sobre um assunto do qual eles não tinham conhecimento. Cerca de 15% dos estudantes respondeu que não se importava, que o fato de não conhecerem o assunto não era uma grande preocupação e que até tornava o texto interessante, por outro lado, todo o restante, 85%, respondeu negativamente, com respostas como “Me sinto um pouco desconfortável, pois é um novo tipo de matéria”, “Eu não entendo nada”. Outra resposta comum no questionário para esta questão foi a ideia de que se sentiam “perdidos”. Treze dos alunos que responderam negativamente, a saber, mais de 32% do total de participantes, responderam com a palavra “perdido”. Havia respostas como “Eu me sinto bastante perdido” e outras apenas com a palavra “perdido” sem mais explicações.

Gráfico 3 - Questão 6 do Questionário A1



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As respostas às demais questões também mostraram que os alunos consideram os textos trabalhados na escola muito informativos e que muitas vezes esse é o motivo de não compreenderem e terem sucesso na leitura. Eles afirmam também terem dificuldades para focar no texto, o que pode ser relacionado à escolha desses escritos.

Estes resultados evidenciam e ratificam a hipótese de que determinadas escolhas textuais para o trabalho no ensino, principalmente no fundamental, não são favoráveis à aprendizagem dos alunos, uma vez que já predeterminam uma barreira entre os estudantes e o texto, dificultando ainda mais o processo de ensino.

## 5.2 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO LEITORA – T1

### 5.2.1 Teste do Cloze

Na sequência do Questionário de Autoavaliação Sobre Leitura (A1), os alunos fizeram o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1), que foi iniciado pelo Teste do Cloze<sup>16</sup>. Esse teste consiste na supressão de determinadas palavras

<sup>16</sup> Ver Percorso Metodológico da Pesquisa, página 72.

de um texto, que deve ser completado pelos alunos. As palavras podem ser depreendidas através do contexto.

Considerando a pesquisa de SANTOS, PRIMI et al. (2002) , na qual sugeriram a possibilidade de que as palavras suprimidas no texto para o Teste do Cloze fossem escolhidas pelo produtor da atividade, isto é, uma eliminação racional dos vocábulos, levando em conta as necessidades dos estudantes e os objetivos da atividade, optou-se por realizar a seleção lexical, priorizando palavras que estivessem diretamente ligadas ao conteúdo/informações do texto, isto é, substantivos, verbos e adjetivos. No entanto, para testar o nível de atenção dos alunos na atividade, foram retiradas também algumas palavras de outras classes gramaticais. Essas classes de palavras, embora não representassem informações propriamente ditas no texto, foram importantes para compreensão das dificuldades dos alunos.

Dessa forma, as 20 palavras retiradas do texto foram distribuídas entre classes gramaticais da seguinte forma, ilustrada no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Palavras retiradas para o Teste do Cloze

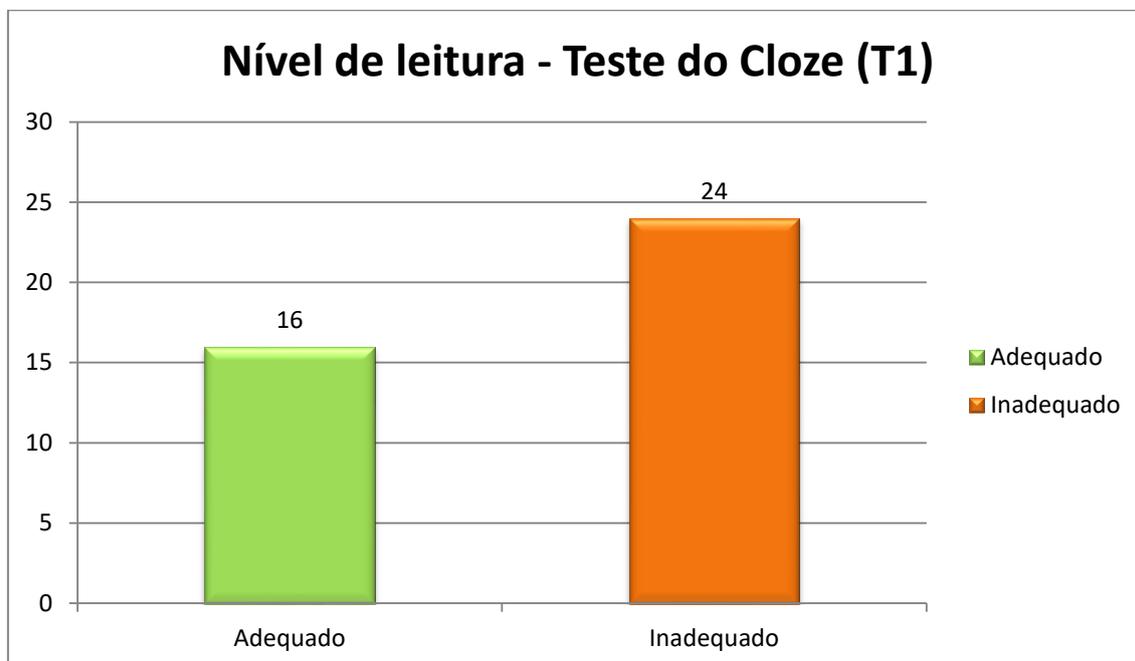
<b>TESTE DO CLOZE</b>	
<b>QUADRO DE PALAVRAS RETIRADAS</b>	
<b>DO TEXTO</b>	
<b>Substantivo</b>	8 palavras
<b>Verbo</b>	3 palavras
<b>Adjetivo</b>	2 palavras
<b>Preposição</b>	4 palavras
<b>Advérbio</b>	2 palavras
<b>Pronome</b>	1 palavra

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O objetivo desse teste foi verificar se os alunos conseguiam compreender e inferir, através do contexto, quais palavras se encaixariam semanticamente na lacuna, por isso mesmo foram considerados acertos palavras com significados similares e que poderiam substituir o vocábulo original no texto trabalhado, sem

grandes alterações no sentido. Cabe ressaltar que palavras de um mesmo campo semântico, mas que não faziam sentido no texto especificamente, ou alteraria seu sentido, foram descartadas e consideradas erros.

Gráfico 4 - Adequação da competência leitora para o Teste do Cloze - T1

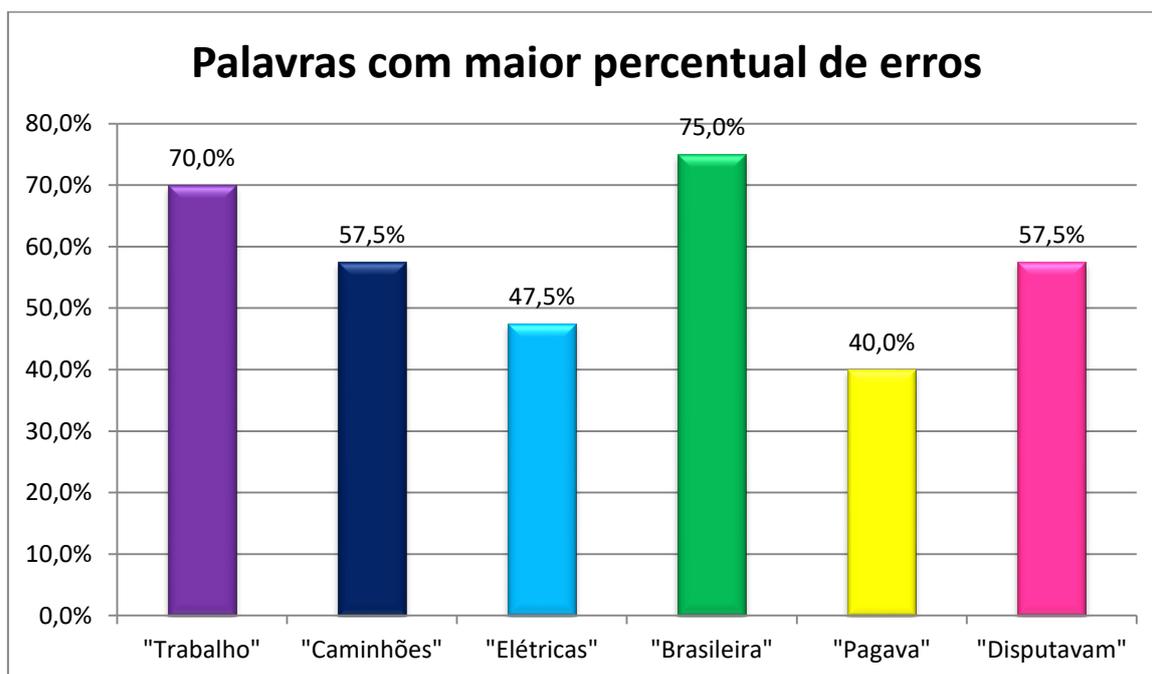


Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

A partir da análise dos resultados, verifica-se que a média de acertos para os estudantes da pesquisa foi pouco mais de 50%. Preocupa o fato de que cerca de 60% dos alunos demonstraram não terem alcançado nível de proficiência, uma vez que 24 dos 40 alunos participantes não ultrapassaram a marca de 55% de aproveitamento no teste, o que pode ser observado no Gráfico 4.

Outro ponto de destaque são as classes gramaticais relacionadas aos maiores percentuais de erros, conforme mostrado no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Palavras com maior percentual de erros - Teste do Cloze (T1)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da observação do Gráfico 5, nota-se que as palavras que mais incorreram em erros são substantivos como “trabalho” e “caminhões”, com 30% e 42,5% de acertos sequencialmente apenas, adjetivos como “brasileira” e “elétricas” com 25% e 52,5% de acertos apenas, seguidos pelos verbos “disputavam” e “pagava” com 42,5 e 60% de preenchimentos corretos respectivamente. De uma forma geral, boa parte das palavras não foi percebida nem mesmo pela metade dos participantes. Isso é evidenciado pelas palavras “trabalho”, “caminhões”, “brasileira” e “disputavam” que alcançaram percentuais de erros superiores a 50% dos estudantes.

Esses resultados mostram a dificuldade dessas turmas no que diz respeito à leitura e compreensão de textos, embora não se possa dizer que seja homogênea, compreende-se que torna o perfil do aluno bastante similar no tocante à competência leitora, isto é, é possível traçar um perfil de leitores com dificuldade em leitura, já que esta competência não atingiu o nível de proficiência adequado à série.

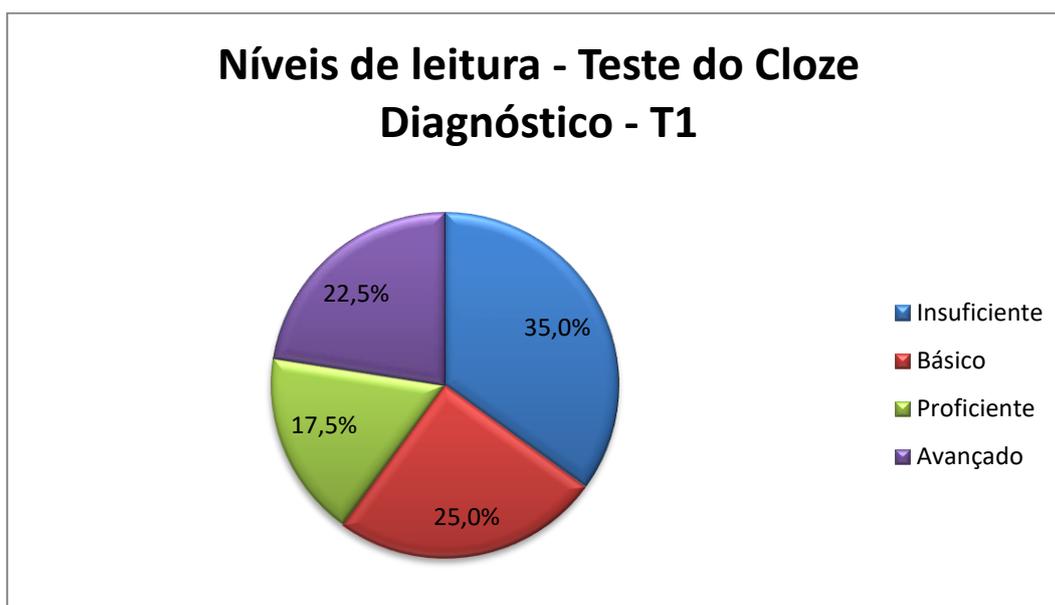
O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) utiliza uma escala de proficiência própria, na qual são apontados os níveis dos alunos em Língua

Portuguesa. Considerando essa escala que vai de 0 a 500, o estudante do 9º ano que alcança uma pontuação de até 200 pontos, enquadra-se no percentual de alunos com competências consideradas “insuficientes” para essa faixa etária. Entre 200 e 275 pontos, enquadram-se no perfil de competências “básicas”, 275 a 325, alcança-se o padrão de “proficiência e, acima de 325, considera-se o nível “avançado”.

Traçando um perfil similar, com base apenas nos números limitantes de cada nível, procurou-se, para esta pesquisa, estabelecer um paralelo, transformando os valores definidos para o SAEB, em percentuais de acertos. Assim, identificam-se para a sequência INSUFICIENTE, BÁSICO, PROFICIENTE e AVANÇADO<sup>17</sup>, os seguintes percentuais de acerto: até 40%, entre 40% e 55%, de 55% a 65% e, por fim, acima de 65%.

Utilizando como parâmetro de análise esses percentuais, registra-se que apenas 17,5% dos estudantes encontravam-se no nível proficiente de leitura e somente 22,5% demonstraram estar no nível avançado. Em suma, apenas 40% são considerados no nível adequado de leitura para a faixa etária que compreende o 9º ano, conforme pode ser observado no Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Níveis de leitura para o Teste do Cloze – T1.



<sup>17</sup> Ver Quadro 2 na seção de Metodologia, pag. 88.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 5.2.2 Teste de Compreensão Leitora (T1) com Questões Objetivas.

Corroborando os dados do Teste do Cloze, que demonstrou claramente o impasse em relação à compreensão leitora dos alunos avaliados nesta pesquisa, da “EMEF José Modeneze”, o teste com questões objetivas obteve resultados que materializaram a defasagem de aprendizado dos alunos deste estudo. A avaliação continha 10 questões, contemplando 5 descritores, de acordo com a Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Descritores do SAEB para o Teste de Compreensão Leitora (T1) com questões objetivas.

<b>Descritor</b>	<b>Tópico de referência</b>
<b>D1</b> – Localizar informações explícitas em um texto.	<u>Procedimentos de leitura</u>
<b>D3</b> – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	
<b>D4</b> – Inferir uma informação implícita em um texto.	
<b>D6</b> – Identificar o tema de um texto.	
<b>D14</b> – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses descritores foram selecionados, exatamente por pertencerem ao tópico de referência que considera ações dentro de um perfil considerado “procedimentos de leitura”. Isso quer dizer que tais descritores enfocam habilidades que estão diretamente ligadas ao ato de ler proficientemente, e que para se alcançar a proficiência é necessário atentar-se para a capacidade de realizar tais ações, como “localizar informações explícitas (D1)”, etc.

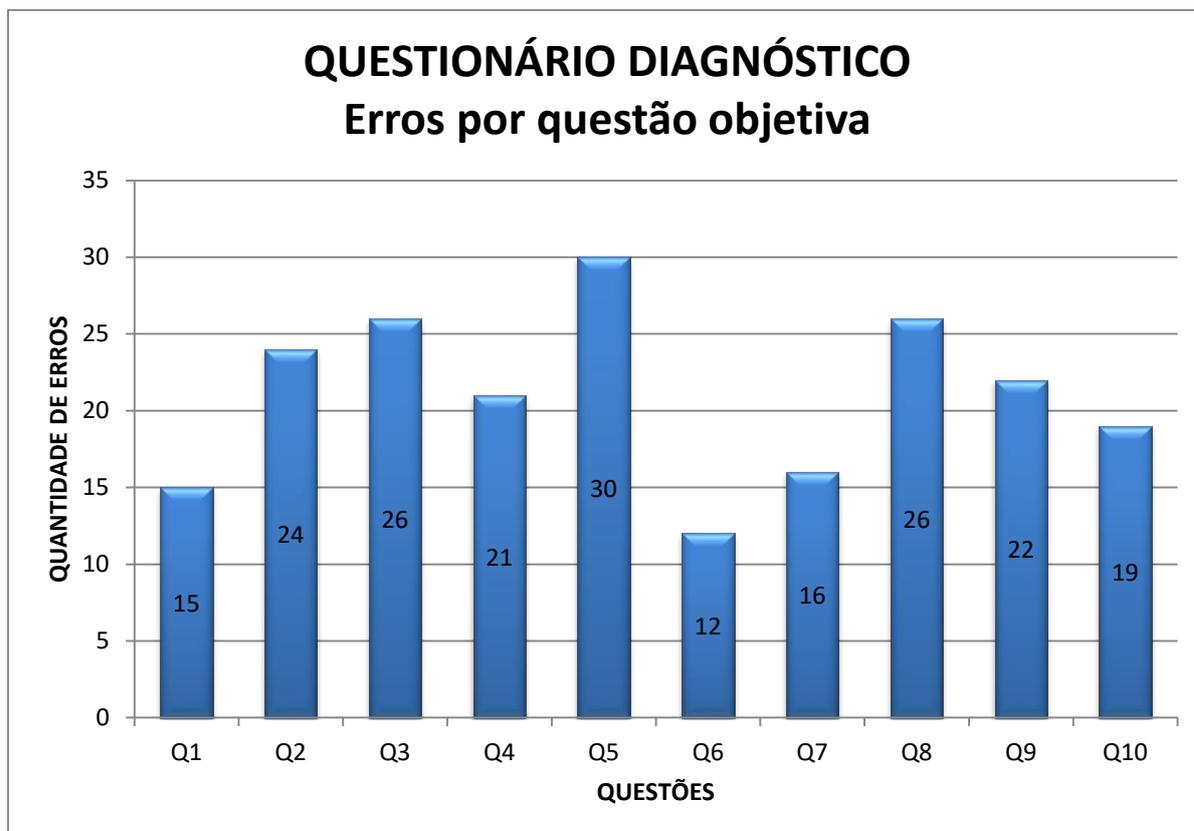
Como esta pesquisa se justifica pela necessidade do trabalho com leitura, e está alinhada com a observação de como os alunos irão trabalhar com as informações do texto, e como os níveis de conhecimento sobre essas informações irão interferir no grau de proficiência leitora dos estudantes, os descritores acima mencionados foram os orientadores para a produção do

teste diagnóstico com questões objetivas, que visava possibilitar uma visão mais abrangente dos níveis de leitura dos alunos participantes da pesquisa.

Se na análise do Teste do Cloze a média de acertos foi de um pouco além de 50%, o que demonstra a ideia de que os alunos erraram quase metade da avaliação, no teste diagnóstico com questões objetivas, o resultado não foi diferente, assim como se previu e foi observado em sala de aula, nas atividades diárias e em provas específicas, os resultados reafirmaram as dificuldades dos alunos em relação à leitura e compreensão de textos.

A média de acertos foi de aproximadamente 42% nas questões objetivas, sendo que a questão com menor quantidade de erros ainda foi incompreendida por 12 estudantes, ou seja, 30% dos alunos erraram a questão com maior número de acertos, como pode ser observado a seguir no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Erros por questão objetiva do T1.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outras questões também chamaram a atenção por apresentarem um alto número de erros. Questões com mais de 20 erros, isto é, que mais da metade do grupo não conseguiu responder com êxito, estas questões foram analisadas de forma criteriosa para que houvesse a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes não conseguiram identificar a resposta correta.

De forma geral e abrangente, destaca-se o desinteresse dos alunos pela leitura e o bloqueio que textos, principalmente os de maiores dimensões, geram nos estudantes. Os alunos preferem atividades que não demandem a leitura para a resolução, dessa forma, procurou-se elaborar proposta interventiva que atendesse a proposta de pesquisa, que focava no trabalho com o fator de textualidade “informatividade”, mas que também atraísse os alunos, tornando a leitura mais prazerosa e significativa. Outro fator considerado na elaboração das oficinas de intervenção pedagógica foi a necessidade de intervir nas dificuldades dos alunos em relação aos descritores que obtiveram maior número de erros, a saber, D6, D14 e D4.

Considerando ainda os níveis de leitura baseados no Sistema de Avaliação da Educação Básica, apenas 22,5% dos alunos seriam enquadrados no nível adequado de leitura, 15% no nível avançado e 7,5% no nível proficiente. Todo o restante, 77,5%, é de alunos com defasagem no aprendizado, de forma que se enquadrariam no perfil de alunos em nível inadequado de leitura, sendo 32,5% no nível insuficiente e 45% no nível básico.

### **5.2.3 Questionário de Avaliação do Teste de Compreensão – A2**

Após a aplicação do Teste do Cloze e do Teste com questões objetivas (Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora - T1), o grupo de alunos participantes da pesquisa teve a oportunidade de opinar sobre a atividade diagnóstica que tinha realizado por meio do Questionário de avaliação do Teste de Compreensão. Esse questionário foi composto por quatro questões com três alternativas cada, e seguia o propósito de verificar como os alunos se sentiram em relação aos textos escolhidos para compor o Teste Diagnóstico (T1).

As respostas ao Questionário de avaliação do teste de compreensão (A2) denotaram que, apesar da quantidade de erros nas questões, os estudantes gostaram dos temas abordados, já que mais de 70% dos alunos responderam positivamente à pergunta “Você gostou dos temas abordados?”. Os outros 30% marcou a opção “um pouco” e a alternativa “Não”, não foi marcada por nenhum aluno.

Outro fator de destaque é a demonstração de que os estudantes sentiram que o fato de os temas do questionário terem sido voltados para mundo adolescente, tenha interferido positivamente em sua leitura, uma vez que mais de 80% dos participantes marcou a opção “positivamente” para a questão “O tema dos textos ser voltado para o mundo adolescente interferiu em sua leitura?”.

Pode-se destacar que as respostas desse último questionário, A2, mostram que os resultados negativos não estão relacionados à dificuldade dos textos, pois se tratavam de textos acessíveis. Essa dificuldade é fruto de uma defasagem no aprendizado de leitura, que foi se agravando no decorrer dos anos da vida escolar desses estudantes, o que repercute nas diversas atividades que eles executam no ambiente escolar.

Ademais, o conjunto de atividades da primeira etapa (Ver Quadro 2, p.21) , que consistia na aplicação de Teste Diagnóstico para os alunos, confirmou a percepção da dificuldade enfrentada pelos estudantes da escola “José Modeneze”. Tanto o resultado obtido a partir do Teste do Cloze quanto o resultado do Teste com Questões Objetivas baseadas nos descritores do SAEB constituem evidências claras de que esses alunos não possuem uma leitura proficiente e, portanto, necessitam de uma atenção especial, para recuperação da aprendizagem e possível melhoria nos níveis de leitura.

Como hipótese de pesquisa, apresentou-se a possibilidade de que o trabalho aprofundado com textos que gerassem maior interesse nos alunos, através da aplicação de oficinas dinâmicas, nas quais seriam apresentadas aos estudantes informações novas e de interesse de sua faixa etária, tivesse o

potencial de melhorar os resultados de leitura. Considera-se, nesse ponto, o fato de que quando o assunto é conhecido, e quando o aluno tem uma maior familiaridade com o tema e com as informações, o interesse pelo texto aumenta e, conseqüentemente, presume-se que há possibilidades de avanço no que diz respeito à compreensão e interpretação de texto por parte desses estudantes.

### 5.3 TESTE FINAL DE COMPREENSÃO LEITORA – T2<sup>18</sup>

Após a aplicação do T1, os dados foram coletados e os resultados foram analisados de forma criteriosa, uma vez que a partir desses resultados é que se produziria material de intervenção pedagógica. No capítulo de metodologia desta pesquisa foram detalhadas as etapas desta intervenção pedagógica.

Em seguida, depois da aplicação da intervenção pedagógica produzida para esse fim, foi aplicado o Teste Final de Compreensão Leitora (T2). O teste, T2, era composto de um texto para preenchimento das lacunas, isto é, o Teste do Cloze e o Teste com Questões Objetivas com 10 questões, assim como o T1. O objetivo desse Teste Final (T2) foi mostrar, por meio dos resultados dos alunos, se a proposta de intervenção enfocando o fator de textualidade, “informatividade”, havia gerado resultados positivos no aprendizado de leitura dos estudantes participantes da pesquisa, ou seja, os resultados do T2 tinham a possibilidade de demonstrar o potencial do trabalho com a “informatividade” na melhoria dos níveis de competência leitora dos alunos.

Os resultados das atividades que compunham o T2 foram analisados em separado: primeiramente o Teste do Cloze e, após, o Teste com Questões Objetivas.

#### 5.3.1 Teste do Cloze – Pós-intervenção pedagógica

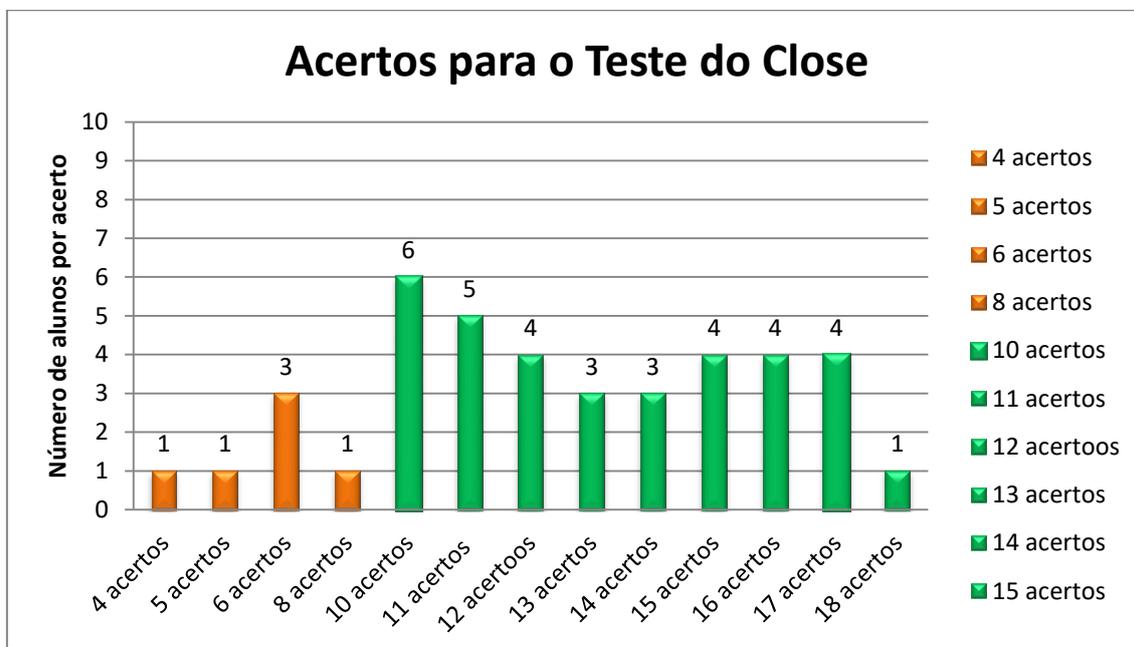
Em relação ao Teste do Cloze, primeira atividade do Teste Final de Compreensão Leitora, observa-se que a média de acertos para as palavras preenchidas nas lacunas foi de 63%. No Teste Diagnóstico (T1), a média de

---

<sup>18</sup> Teste disponível no Apêndice F.

acertos foi de pouco mais de 50%. Isso não só revela um avanço de 13%, mas também pode indicar que a intervenção pedagógica tenha auxiliado os alunos nos níveis de compreensão. O Gráfico 8 mostra estes dados.

Gráfico 8 - Acertos para o Teste do Cloze - Pós-intervenção pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Gráfico 8 acima, mais de 80% da turma acertou pelo menos a metade das vinte palavras suprimidas do texto. Dessa forma, entende-se que apesar de 13% não representar um número tão alarmante, sobretudo porque na prática só retrata um salto de 10,3 acertos para 12,7 na média de acertos, percebe-se que o avanço dos alunos participantes se deu de forma bastante homogênea, ou pelo menos tenha alcançado a maior parte dos alunos, uma vez que apenas 15% dos discentes não conseguiram alcançar 50% de êxito nesta atividade. No Teste Diagnóstico, T1, 14 alunos não conseguiram a metade do aproveitamento total, o que representou 35% dos adolescentes envolvidos.

Outro ponto a se considerar é o aumento dos acertos já acima de 50%, é notável uma maior quantidade de alunos alcançando novos postos, acertando mais e, conseqüentemente, elevando os níveis individuais de leitura e também os do

grupo como um todo. Mais de 30% da turma acertou um total de 15 ou mais palavras das 20 suprimidas no texto.

Cabe ressaltar aqui que predomina nesta pesquisa o caráter qualitativo, apesar dos números apresentados até aqui. O objetivo da quantificação é retratar e materializar os resultados para que fiquem mais claros e sua percepção seja mais evidente. Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação quanti-qualitativa, conforme pode ser visto no capítulo de metodologia.

Por esse motivo, pelo fato de esta pesquisa considerar o caráter qualitativo, destaca-se que assim como na correção do Teste Diagnóstico, T1, na verificação do Teste Final, T2, também foram aceitas palavras com sentidos similares, e que atendiam ao sentido requisitado para compreensão do texto, isso foi verificado compreendendo que a depender da palavra escolhida, o texto não perderia em significado. Analisou-se a compreensão do aluno para preencher as lacunas com vocábulos que fizessem sentido e se encaixassem no texto e no contexto. Essa capacidade do aluno foi considerada, mesmo usando palavra diferente do texto original.

Por exemplo, a primeira lacuna do texto era corretamente preenchida pela palavra 'TRAGÉDIA', no entanto, foram aceitas palavras como 'coisa', 'situação', e também 'desastre'. Outros exemplos de substituições possíveis no contexto e que também foram aceitas: 'GRAMA', também foram aceitas 'vida' e 'casa', para o vocábulo 'OCORRER', 'acontecer', 'suceder', 'ADOLESCENTE', 'menino', 'jovem' e 'garoto' e por fim, para a palavra 'ESPECIALISTAS' foi considerada correta a palavra 'estudiosos', 'pesquisadores' e também o vocábulo 'profissionais'.

Nesta aplicação observou-se que os erros que ressaltam no Teste do Cloze são os relacionados aos adjetivos como 'especialistas' e 'responsáveis'. Eles estavam inseridos nos seguintes trechos:

- “É isso que defendem alguns \_\_\_\_\_ no assunto.” (especialistas)

- “...suspeita que um dos grandes \_\_\_\_\_ pelo aumento da depressão...” (responsáveis).

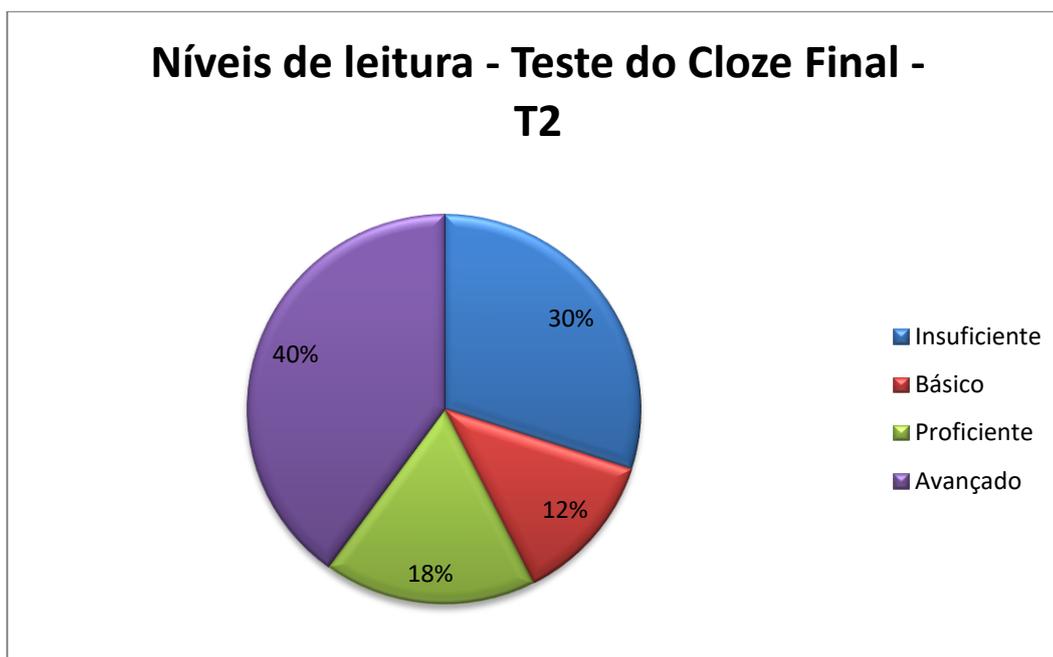
O percentual de erro no preenchimento das lacunas acima foi de 50% e 60% respectivamente. Para essas lacunas, muitas palavras foram consideradas incorretas como ‘adolescentes’, ‘processos’, ‘gatilhos’ e ‘pessoas’ para “especialistas” e ‘famosos’, ‘acontecimentos’, ‘riscos’ e ‘problemas’ para “responsáveis”.

Em relação aos substantivos e verbos, percebeu-se que a quantidade de erros diminuiu consideravelmente. De uma forma geral, cerca de 75% dos alunos conseguiram preencher as lacunas de verbos e substantivos com a palavra correta ou com um vocábulo que tivesse significado similar e que atendesse ao sentido do texto.

Considerando esses dados, verificamos que, de acordo com o parâmetro usado nesta pesquisa para verificar o nível de competência leitora dos alunos, com base na quantidade de acertos, entende-se que, após a intervenção pedagógica, houve uma mudança favorável de níveis de proficiência em leitura. Em relação aos resultados do Teste Diagnóstico (T1) com os resultados do Teste Final (T2), obtidos após a aplicação da intervenção pedagógica, observa-se que em alguns níveis houve diferença considerável, a saber, a diminuição em 5% na quantidade de alunos que estavam no nível ‘insuficiente’. Claramente, esse é o nível que desperta maior interesse em termos de progressão, já que esses estudantes demonstram uma defasagem elevada na leitura, e mesmo após a intervenção, 30% do total de alunos ainda permaneceram abaixo de 40% de aproveitamento na leitura.

Por outro lado, embora o avanço entre alunos do nível ‘insuficiente’ tenha sido pequeno, mas não desimportante, depara-se com uma realidade diferenciada no nível ‘básico’, um encolhimento no percentual de alunos nesse nível. No primeiro teste, 25% dos estudantes estiveram entre 40% e 55% de aproveitamento, já no teste final apenas 12%. Observa-se na comparação do Gráfico 6 (pag.103) , e do Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 - Níveis de leitura para o Teste do Cloze Final - T2



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como é possível notar, houve queda no número de adolescentes que faziam parte do nível inadequado de leitura, isso se deu pelo aumento de alunos no nível adequado, ou seja, estudantes que passaram a integrar os níveis 'proficiente' e o 'avançado'. Se no Teste Diagnóstico 60% dos alunos integravam o nível inadequado de leitura, estando entre os lugares de 'insuficiente' e 'básico', após a intervenção pedagógica, esse percentual caiu para 42%. Já no que diz respeito ao status 'adequado' de leitura, o que antes representava 40% dos alunos, após o trabalho planejado, passou a representar um total de 58%.

Não se pode ignorar que os maiores avanços foram verificados entre o grupo de alunos que não se encontravam em um nível tão inferior de leitura. Compreende-se que parte considerável dos alunos que se encontravam no nível 'básico' passaram a integrar um dos dois grupos do nível adequado, seja proficiente ou avançado. É possível ainda que alunos do nível 'insuficiente' também tenham alcançado esses níveis adequados, uma vez que houve uma diminuição de 5% de alunos no nível 'insuficiente'. Por fim, cabe salientar que a maior diferença em termos de percentual se deu no nível 'avançado', já que

após a intervenção pedagógica, de acordo com os resultados obtidos no Teste Final de Compreensão Leitora, T2, esse grupo passou a representar 40% do total de estudantes, um crescimento de dezessete pontos percentuais. O baixo crescimento no nível 'insuficiente' pode indicar que novas estratégias devem ser estudadas e trabalhadas com esse grupo especificamente.

### **5.3.2 Teste com Questões Objetivas – Pós-intervenção pedagógica**

A segunda parte do Teste de Compreensão Final, T2, foi o Questionário com Questões Objetivas. Novamente cabe salientar que essas questões foram elaboradas utilizando como base os mesmos descritores do SAEB do Teste Diagnóstico, T1. Esses descritores tratam dos procedimentos de leitura, por isso eram importantes para essa análise. São eles D1 "Localizar informações explícitas em um texto", D3 "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão", D4 "Inferir uma informação implícita em um texto", D6 "Identificar o tema de um texto", e D14 "Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato".

Iniciando com a média de acertos, houve um avanço de 42% para 62% no aproveitamento dos alunos. Em média eles acertaram 6,25 questões do questionário e essa diferença de 20% representa aproximadamente 70 acertos a mais no total de alunos para todas as questões. No primeiro teste, de 400 acertos possíveis no total, os alunos conseguiram somar 184, já no Teste de compreensão final, esse número subiu para 250 acertos totais.

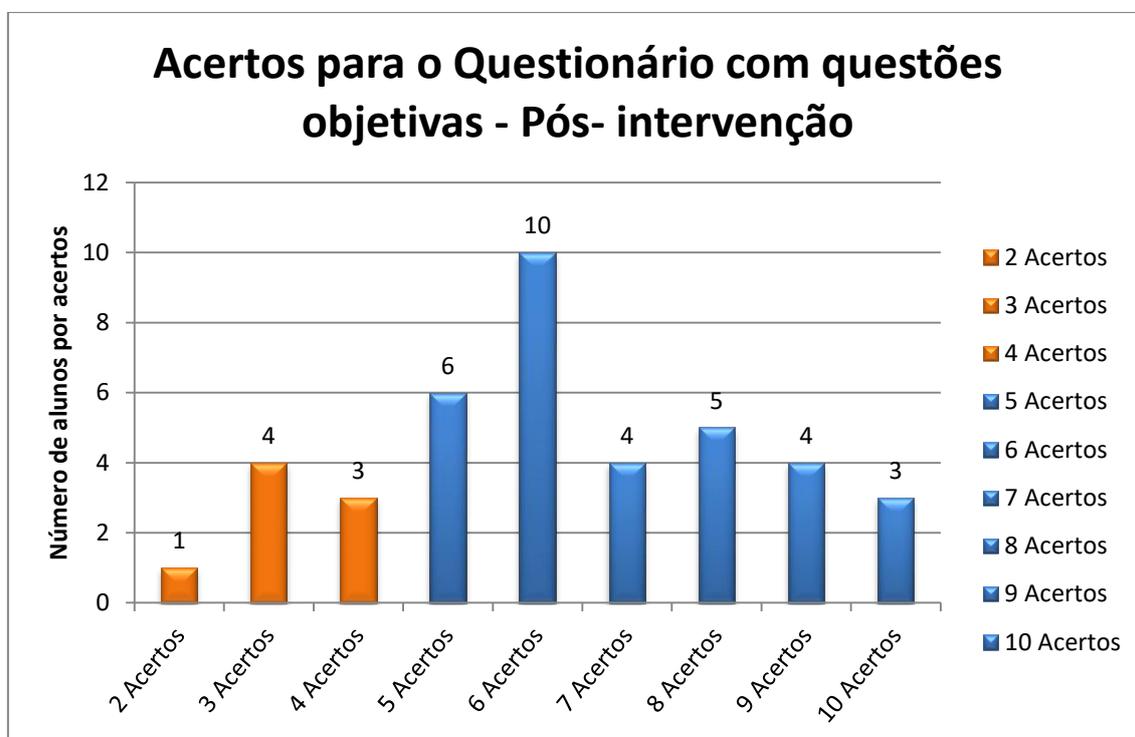
Apenas sete estudantes erraram a questão com menor quantidade de erros, o que representa um percentual de 17,5%. Já a questão que representou maior dificuldade para os alunos foi realizada corretamente por um total de 12 adolescentes, isto é, apenas 30% dos estudantes acertaram essa atividade, demonstrando que a dificuldade, sobretudo no descritor de referência dessa questão, persiste.

No entanto, cabe reforçar que, de uma forma geral, houve avanço na maior parte dos descritores. Somente o descritor D3 ainda representa um impasse maior. Quanto aos descritores D4, D6 e D14, houve queda significativa na

quantidade de erros, já no descritor D1 uma melhora um pouco menos acentuada, mas que representou um avanço.

Se a quantidade de acertos totais do T2, no que se refere ao Teste com Questões Objetivas, foi superior ao número de acertos desse mesmo questionário do Teste Diagnóstico, T1, isso se deu porque muitos alunos avançaram muito nas questões, como pode ser observado na representação da quantidade de acertos por aluno no Gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 - Acertos para o Questionário com Questões Objetivas – Pós-intervenção.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da observação do Gráfico 10, identifica-se que somente 20%, isto é, oito alunos, de um total de quarenta, permaneceram com a quantidade de acertos menor que 50%. No Teste Diagnóstico, T1, mais da metade dos alunos obtiveram aproveitamento inferior a 50% da avaliação.

Outro ponto de destaque em relação ao número de acertos é a diminuição no percentual de alunos com baixíssima quantidade de acertos. Nessa segunda fase, não houve aluno que não tenha acertado nenhuma questão ou que só

tenha acertado um único item. Isso refletiu também no aumento de alunos com alto percentual de acertos. 30% dos alunos acertaram 80% ou mais das questões.

Por fim, houve uma redução no percentual de alunos que estavam nos níveis 'insuficiente' e 'básico' e crescimento nos níveis 'proficiente' e 'avançado', o que por si só já demonstra uma evolução na competência leitora desses estudantes, se consideradas as condições de realização do Teste Final em uma pós-intervenção sistemática.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados apresentados no capítulo anterior dessa dissertação, a saber, a Apresentação e Análise dos Resultados, compreende-se a relevância de trabalhos investigativos como este, que enfoquem a busca pela melhoria da qualidade da educação na sala de aula da educação básica, sobretudo na área de leitura e compreensão de texto. Constituindo esse tópico um ponto de carência no ensino, todas as alternativas legais para se encontrar soluções e estabelecer melhorias são bem-vindas e devem ser divulgadas aos interessados do campo da educação.

De acordo com Solé (1998), há uma imprescindibilidade na leitura, ou seja, a competência leitora deve ser buscada, já que por meio dela se estabelece a independência e a autonomia do indivíduo na sociedade letrada. Sendo assim, aqueles que por ventura não adquirem essa habilidade correm risco de não participarem efetivamente de todas as práticas sociais disponíveis aos indivíduos de uma forma geral. Nisso reside a necessidade da escola de se empenhar no ensino de leitura, para que os estudantes não saiam da escola em desvantagem em relação aos que têm uma leitura proficiente.

A busca deste trabalho, a saber, “LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO SOBRE A RELEVÂNCIA DA “INFORMATIVIDADE” PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA” se fundamenta na urgência da melhoria da proficiência na leitura dos estudantes da educação básica, sobretudo das redes públicas.

Encontrar saídas deve ser um desejo constante do profissional que não deve estar de maneira nenhuma inerte, esperando respostas. É preciso uma postura de responsividade (Bakhtin, 2010), sentir-se parte e responsável pelo processo para que se alcance melhorias. Cabe ressaltar, no entanto, que essas melhorias, as já alcançadas e as ainda desejadas, são fruto de trabalhos e testes intensos.

Esta pesquisa se constitui nesse sentido, como parte de uma tentativa de avanço. A partir das indagações, criam-se possibilidades e essas possibilidades devem ser comprovadas ou refutadas por meio de experimentos.

A investigação aqui apresentada teve o objetivo de testar a possibilidade de melhoria dos níveis de competência leitora por meio do trabalho intensivo de intervenção pedagógica com base no fator de textualidade “informatividade”. Acreditou-se desde a concepção desta pesquisa que um trabalho de seleção, reflexão e discussão de informações variadas sobre um tema proposto, de forma dinâmica, organizado em oficinas de leitura interligadas, tivesse o potencial de elevar o conhecimento dos estudantes de forma que a “informatividade” dos textos que seriam apresentados a eles posteriormente não fosse excessiva, gerando desinteresse nos estudantes.

Essa suposição se baseou nos conhecimentos sobre os fatores de textualidade discutidos por Costa Val (2006) e Koch (2005, 2009), embasadas em Beaugrande e Dressler (1981). Considerou-se que o nível do fator de textualidade “informatividade” nos textos, quando elevado, pudesse provocar desinteresse nos alunos e em consequência influenciar negativamente nos resultados de leitura desses estudantes.

Os testes foram realizados e, conforme pode ser observado no capítulo anterior desse trabalho, os resultados foram positivos, destacando que o trabalho aprofundado com a “informatividade” de fato tem o potencial de estabelecer melhorias e influenciar a proficiência leitora dos alunos.

Para testar a compreensão dos estudantes, foram realizados dois testes de compreensão, o T1, Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora e o T2, Teste Final de Compreensão Leitora. O primeiro foi aplicado para medir o nível de compreensão inicial dos alunos, antes da intervenção, e o último para verificar o nível de compreensão Final, isto é, após a intervenção pedagógica, com enfoque no trabalho com a *informatividade*.

Os testes eram compostos de uma atividade com a Técnica do Cloze e de dez questões objetivas baseadas em descritores do SAEB do campo de “Procedimentos de leitura”.

Os resultados do primeiro teste, o T1, demonstraram um alto nível de defasagem em leitura. Tanto o Teste do Cloze quanto o Teste com Questões Objetivas revelaram que os estudantes da EMEF “José Modeneze” tinham muita dificuldade em compreender os textos que liam, o que culminava em resultados negativos. A média de acertos para o Teste do Cloze foi de pouco mais de 50%, sendo que 60% dos alunos participantes da pesquisa demonstraram estar em níveis inadequados de leitura. Já para as Questões Objetivas, os resultados foram um pouco mais severos, a média de acertos foi de apenas 42%, sendo que 77,5% dos estudantes revelaram estar em níveis inadequados de leitura.

Esses resultados ratificam a existência da defasagem em questões de proficiência leitora e justificam a necessidade do trabalho para superar esses desafios.

Assim como na pesquisa de Lira (2017), identificou-se a dificuldade dos alunos na escrita por meio de testes, nesta pesquisa, identificou-se claramente, também por meio de testes, a dificuldade dos estudantes em relação à compreensão dos textos. Em ambos os trabalhos, planejou-se atividades para intervir na problemática com o intuito de gerar avanços e superar os obstáculos da área de atuação.

Após a aplicação da sequência didática interventiva, novo teste foi aplicado (T2) para verificar se os trabalhos com a “informatividade” haviam gerado avanços em relação à competência leitora dos alunos, ou seja, o objetivo era verificar se os resultados deste novo teste foram melhores do que os resultados do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora (T1). Vale destacar que o Teste Final de Compreensão Leitora (T2), aplicado após a intervenção pedagógica, foi produzido com a mesma estrutura do T1, isto é, uma atividade

com a Técnica do Cloze e 10 questões objetivas baseados nos descritores do SAEB do campo de “Procedimentos de leitura”.

Em relação à primeira parte do T2, o Teste do Cloze, houve um avanço de aproximadamente 13% no percentual de acertos médios das palavras. Além disso, outro ponto importante chama atenção: o número de alunos que acertou pelo menos 50% do teste elevou-se consideravelmente, de 65% para mais de 80%. Isso demonstra que esses alunos conseguiram melhorar em sua capacidade de compreender os textos.

Ainda sobre esse mesmo teste, ressalta-se que houve uma diminuição no percentual de alunos que no primeiro teste (T1) estavam inseridos no grupo de alunos com nível de leitura inadequado. No primeiro teste (T1) 60% dos estudantes revelavam estar nos níveis ‘insuficiente’ e ‘básico’, isto é, ‘inadequado’. Já no segundo teste (T2), os resultados mostraram uma diminuição desse total de 60 para 42%, o que também é reflexo de melhorias no modo de compreender os textos por parte dos alunos.

Quanto ao Teste com Questões objetivas, observou-se, após a intervenção didática, um avanço de cerca de 20% na média de acertos dos estudantes. No primeiro teste (T1), os alunos acertaram em média 4,6 das 10 questões objetivas, já no teste final (T2), eles acertaram 6,25 das 10 questões, em média.

Cabe destacar, no entanto, a observação de fragilidade demonstrada por meio do Teste do Cloze. Observou-se que mesmo após a intervenção pedagógica, o percentual de alunos no nível ‘insuficiente’ de leitura continuou elevado, isto é, é possível que a maior parte dos estudantes que se encontravam no nível ‘insuficiente’ de competência leitora no Teste Diagnóstico, T1, tenha permanecido nesse mesmo nível. Isso pode ser compreendido pelo fato de que, no T1, na parte do Teste do Cloze, 35% dos alunos estavam no nível ‘insuficiente’, já no T2, houve um recuo de apenas 5%, já que 30% do total de alunos participantes inseriam-se no nível ‘insuficiente’.

Outro ponto de similar relevância é a constatação de que houve uma redução significativa no percentual de estudantes do nível 'básico'. No primeiro teste, T1, ainda em relação ao Teste do Cloze, 25% dos participantes enquadraram-se nesse perfil, somando juntamente com o 'insuficiente' um total de 60% dos estudantes em nível inadequado de leitura. Já no teste final, T2, esse percentual de alunos no nível 'básico' caiu para 12%.

Tais resultados podem indicar que a intervenção pedagógica aplicada, com base no fator de textualidade "informatividade" pode não ter sido ideal para alunos que se encontravam em um nível mais elementar de competência leitora. Isso porque os resultados mostraram que muitos dos alunos do nível 'básico' podem ter conseguido avançar para os níveis posteriores, uma vez que o percentual nesse nível reduziu bastante, assim como os níveis 'proficiente' e 'avançado' tiveram significativo aumento. Por outro lado, apenas no nível 'insuficiente' não teve redução considerável, se comparado a outros, assim, pode-se concluir a necessidade de elaboração de uma proposta que vise o avanço da leitura nos níveis mais elementares de competência leitora.

Acredita-se que os alunos com maiores dificuldades precisem de um trabalho diferenciado, pensado exclusivamente para eles, pois como bem destaca Koch (2005), na visão de texto como evento discursivo os sentidos se constroem a partir da interação texto/leitor. Compreender não é algo natural, é bastante complexo, conforme discorre Marcuschi (2008). O mesmo autor defende a ideia de que "nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores" (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

No entanto, considerando a possibilidade de divergências na compreensão e entendendo ainda serem possíveis variadas compreensões de um mesmo texto (GERALDI, 2006), Marcuschi (2008) ressalta que existem limites para essa compreensão, nem tudo pode ser aceito como certo. Além disso, Koch, 2005 destaca que a compreensão:

[...] é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos

elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização (Koch, 2005, p.17).

Compreende-se a partir da autora, que é possível avaliar a compreensão considerando que ela deve se realizar com base na estrutura do texto, ou seja, no que se orienta a partir “dos elementos linguísticos presentes na superfície textual”. Assim, conclui-se que as dificuldades apresentadas pelos estudantes podem estar relacionadas à complexidade do ato da compreensão.

É preciso, portanto, de um olhar singularizado sobre esses alunos que demonstraram as maiores fragilidades, na tentativa de encontrar propostas que sejam capazes de melhorar a compreensão leitora até nos níveis mais básicos de compreensão, investigando quais foram as dificuldades para então suplantá-las.

De acordo com Solé (1998), aqueles que não conseguem ler proficientemente estão em desvantagem em relação aos demais. Urge, portanto, trabalhos que visem mudar esta realidade. Defende-se aqui que é preciso a reavaliação constante da prática docente no sentido de aprimoramento, um aprimoramento que gere avanços para todos os estudantes.

A partir dessas informações, constata-se a necessidade de se continuar testando possibilidades para o desenvolvimento da leitura nos mais diversos níveis. Como bem afirma Kleiman (2004), o papel do professor nesse contexto é o de gerar possibilidades para o desenvolvimento do processo cognitivo que é a compreensão. Nem todo aluno aprende da mesma forma, cada um tem a sua maneira e o seu tempo. Cabe ao professor criar oportunidades para o aprendizado.

De uma forma geral, os resultados da pesquisa ratificaram a hipótese principal concebida para esta investigação. De fato o trabalho sistemático com a “informatividade” tem um alto potencial de elevar os níveis de compreensão leitora. No entanto, esses resultados foram mais positivos, quando relacionados à evolução a partir do nível ‘básico’. A intervenção proposta não se mostrou tão efetiva para melhorar os níveis mais elementares de

compreensão, o que no caso era destacado pelo nível 'insuficiente', revelando a necessidade de contínuas investigações a respeito, para que se avance principalmente a leitura daqueles que tem mais dificuldade e, por isso, sofrem maior pressão social no sentido de não conseguir manejar-se "com certas garantias em uma sociedade letrada" (SOLÉ, 1998, p.18).

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que também coordena o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, um dos objetivos do mestrado profissional é “[...] o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita” (CAPES, 2013, n.p). Considerando esse objetivo, o estabelecimento do programa visa incentivar pesquisas voltadas para a leitura e a escrita, dentre as quais esta pesquisa se insere.

Assim como na EMEF “José Modeneze”, a realidade das escolas do Brasil ainda é insatisfatória no quesito leitura, interpretação e compreensão de textos. Assim, visando suprir a necessidade de investigações que aliem a teoria à prática, o mestrado profissional é impulsionado para gerar conhecimentos que resultem na melhoria da educação em nível nacional.

No entanto, diferente de outras pesquisas, como o mestrado acadêmico, este programa é constituído com pontos importantes que orientam o desenvolvimento de trabalhos que considerem a aplicabilidade e praticidade da aplicação em salas de aula. Assim, um dos requisitos do Profletras é a criação de um produto educacional como pode ser observado em outro objetivo do mestrado profissional, a saber: “[...] instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição”. Ainda de acordo com a resolução 003/2021 da CAPES:

O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota (CAPES, 2021, n.p).

Assim, conforme estabelecido, entende-se que o produto educacional é um trabalho de caráter prático, didático e dinâmico que pode ajudar outros profissionais na superação de desafios na escola.

Para esta pesquisa, intitulada “LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO SOBRE A RELEVÂNCIA DA “INFORMATIVIDADE” PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA” propôs-se a realização de um e-book constituído de uma sequência didática utilizada no trabalho com o fator de textualidade “informatividade”. Outro ponto importante sobre o produto educacional de que se trata neste momento, é que em todo o trabalho há a descrição detalhada da aplicação, assim como orientações em formato de boxes, com a finalidade de orientar o professor que porventura deseje reaplicar o material.

O trabalho em questão foi elaborado e recebeu o título de “O VALOR DA INFORMAÇÃO: UM TRABALHO COM A “INFORMATIVIDADE” NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA” e pode ser acessado no repositório do Instituto Federal do Espírito Santo.

O e-book foi produzido considerando sua aplicabilidade em sala de aula, conforme orienta a CAPES.

Em todo o trabalho, houve o esforço de apresentar a forma como a sequência foi inicialmente aplicada, mas também foram apresentadas outras sugestões, baseadas na primeira aplicação do material no momento da execução da pesquisa. Essas considerações extras se deram pelo fato de que em alguns momentos, o desenvolver da atividade aponta melhores caminhos para sua aplicação. Além disso, considera-se e orienta-se, no produto educacional em questão, que as atividades propostas podem e devem ser adaptadas à realidade de cada professor e de seus alunos.

Finalmente, o trabalho foi elaborado considerando as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para sequências didáticas e também as observações de Marcuschi (2008) sobre este mesmo tema. A partir das ponderações dos autores anteriormente citados, realizou-se a adaptação para as possibilidades de aplicação na EMEF “José Modeneze”.

O produto educacional foi validado pela banca participante da defesa e também pelos pares que avaliaram o trabalho, constatando seu potencial de intervenção pedagógica no Ensino Fundamental.

A capa do produto educacional pode ser observada a seguir.

Figura 2 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Acervo da autora, (2023).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa intitulada “LER E COMPREENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO SOBRE A RELEVÂNCIA DA “INFORMATIVIDADE” PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA” constituiu uma importante etapa para esta pesquisadora, no sentido de ratificar hipóteses concebidas há tempos nas práticas diárias de leitura e compreensão de textos.

Os resultados desta investigação demonstram a relevância, de fato, de trabalhos voltados para a “informatividade”, e lança luz sobre a possibilidade de os demais fatores de textualidade também terem seu papel no desenvolvimento da leitura proficiente. Isso porque todos eles estão relacionados ao texto e aos sujeitos envolvidos no evento discursivo que se concretiza na e por meio da leitura (COSTA VAL, 2006).

Este trabalho, que se realizou em um período de aproximadamente 30 meses, a partir do ingresso desta pesquisadora no Mestrado Profissional em Letras, possibilitou reflexões importantes para a prática docente, uma vez que a cada estudo e contato com novas pesquisas, tornavam-se evidentes os avanços e descobertas já realizadas pelos pares e também a necessidade da continuação das investigações no campo da leitura.

O aprofundamento em teorias da linguagem e no estudo da leitura também ampliou a visão sobre os estudantes como sujeitos ativos tão importantes no processo. Essas contribuições teóricas foram essenciais para o aperfeiçoamento da pesquisa como um todo, abrindo os olhos para novas possibilidades e estratégias de trabalho.

Durante o período de estudo, uma nova visão sobre “pesquisas” foi surgindo, uma vez que na execução deste trabalho foi possível notar que a cada projeto que se materializa em investigação não são gerados apenas os frutos, mas também novas indagações, indagações que podem se tornar novas pesquisas com resultados positivos.

Dessa forma também se deu com esta pesquisa. A partir do questionamento principal desta discussão, a saber, **“Como os níveis de “informatividade” podem impactar a dinâmica de leitura/interpretação no ensino fundamental II?”** e de outros complementares, trazidos na introdução, realizou-se um cuidadoso trabalho, que proporcionou respostas positivas na análise dos resultados.

Concluiu-se que a “informatividade” é fator preponderante no trabalho com a leitura, que a partir do enfoque nesse fator de textualidade foi possível melhorar consideravelmente os níveis de proficiência leitora dos alunos participantes da pesquisa. Por esse motivo, entende-se que esta investigação é apenas uma chama para inúmeras outras, que relacionem os fatores de textualidade com a leitura.

A aplicação da sequência didática preparada como forma de intervenção pedagógica permitiu um contato singular com os adolescentes que participaram da investigação. Percebeu-se, de imediato, a necessidade e o impacto de se trabalhar com textos “mais atraentes” para os estudantes, textos que falem de suas realidades e tragam informações diferentes sobre seu próprio mundo, uma vez que lhes faltam informações importantes, apesar de estarem sempre “ligados nas redes”.

É papel da escola, principalmente dos docentes, proporcionar o contato dos estudantes com informações selecionadas que podem enriquecê-los e levá-los a saber mais. A ampliação do conhecimento de mundo desses estudantes é urgente, se se deseja leitores mais ativos, proficientes e interessados em leitura. Trabalhar com gêneros diversos, como orienta a BNCC não gera êxito por si só. É preciso o trabalho minucioso de seleção, de analisar a faixa etária com a qual o texto será trabalhado, de escolher o tema, de saber o que o público alvo gosta.

A partir dessa compreensão, conclui-se que para além dos resultados numéricos, em termos percentuais, obtidos nesta pesquisa, a maior riqueza foi

a da experiência do trabalho. Essa experiência gerou aprendizados para uma vida inteira de trabalho.

Esta pesquisa possibilitou compreensões positivas, mas como citado anteriormente, gerou também novas indagações, dentre as quais se observa “Como melhorar os níveis de proficiência leitora para aqueles que estão em uma fase inicial de compreensão”, “Uma nova estratégia ou uma sequência didática diferente da aplicada teria o potencial de melhorar a leitura com resultados mais marcantes nos níveis ‘insuficiente’ e ‘básico’?”. Esta pesquisa demonstrou que o trabalho com a “informatividade” gerou resultados valiosos, mas estes resultados não foram tão impactantes no nível “insuficiente”. Os melhores resultados se deram nos níveis mais elevados de compreensão.

Essa indagação faz compreender que ainda há muito trabalho a ser realizado. Não se pode parar.

Finalmente, conclui-se a satisfação na realização desta pesquisa. Os resultados obtidos trouxeram um conforto maior para esta pesquisadora, no sentido de confirmar as possibilidades de melhoria da leitura na educação básica. Deseja-se que esta investigação abra portas para outras que igualmente contribuam para a educação neste país.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN. **Questões de literatura e estética: Teoria do romance**. São Paulo, Hucitec Editora, 2010.
- BARCELLOS, Janaína Bichi de. **A formação do leitor crítico a partir de Círculos de cultura freirianos: oficinas de leitura junto a educandos da EJA**. 2018. 95 f. Dissertação. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Vitória, 2018.
- BARROS, Ivone Lino de. **Metáfora conceptual - uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BEAUGRANDE, R.-A. de & DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London, Longman, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, 1996. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos - Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0789.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comunicado nº 001/2012** – Área de Ensino. Critérios para APCN. Brasília: CAPES Maio de 2012. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios\\_APCNs\\_Ensi\\_no.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensi_no.pdf)>. Acesso em 11 mai. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**. Publicado: Sexta, 19 Abril 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 11 mai. 2022.

COSTA, P. D. S.; DE AQUINO, D. R. B.; DE LIMA, D. H. S.; SANTIAGO, J. S. O Teste Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos da Disciplina de Contabilidade de Custos I do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC**, [S. l.], Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/1906>. Acesso em: 3 abr. 2023.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Texto e linguagem).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAILLA, Zoara. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, 2019**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Saeb%20permite%20que%20as,da%20educ a%C3%A7%C3%A3o%20oferecida%20aos%20estudantes>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INEP. **Testes e Questionários – SAEB, 2017**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 28 jul. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Aspectos Cognitivos da leitura. 9. Ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LACERDA, Noara Pedrosa. **Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão**. 2018. 338 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

LIRA, Verônica Alves. **A informatividade no texto do aluno: as contribuições da intervenção do professor no processo de produção textual do aluno do 9º ano do ensino fundamental I**. 2017. 204f.: Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal, 2017.

MARCUSCHI, LA (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: P.arábola Editorial, 2008. 296p.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

QEDU. **Portal IDEB, 2019**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/32021950-emef-jose-modeneze/aprendizado> Acesso em: 11. mai, 2022.

SANTOS, Acácia A. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 549-560, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **O valor simbólico da leitura**. In: AMORIM, Galeno (Org.). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

SOCOLOTO, Taís Leonardelli. **Estratégias de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa no ensino fundamental II**. 2019. 123 f. Dissertação. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Vitória, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura** . 6.ed. Porto Alegre : Penso, 1998

SOUZA, K. R., & KERBAUY, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: : superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação E Filosofia**, 31(61), 21–44.  
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

TODOSPELAEDUCAÇÃO. Disponível em:  
<<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segue-estagnado-avancos-5-ano-fundamental/>>  
Acesso em: 11. mai, 2022.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Carta de Autorização<sup>19</sup>



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES  
Secretaria Municipal de Educação  
Escola Municipal de Ensino Fundamental José Modeneze

EMEF "JOSÉ MODENEZE"  
Prefeitura Municipal de Linhares - ES  
Ato de Criação - Port. nº 1.197 de 14/05/68  
Ato Aprov. Res. CEE nº 4175 de 28/11/75  
e nº 27/86 de 09/05/86  
Dec. Munic. nº 0343/2000 de 10/10/2000  
B. Canivete - Linhares - ES - (27) 3373-8042

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Gilvana Faé, diretora da EMEF "José Modeneze", tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: "Análise dos fatores de textualidade na formação do leitor da educação básica" sob responsabilidade da pesquisadora Núbia de Almeida Soares na EMEF José Modeneze. Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP- e outros documentos necessários para a análise.

Linhares, 18 de outubro de 2022

**GILVANA FAÉ**  
Diretora de Escola  
Secretaria Municipal de Educação - Linhares ES  
Decreto Municipal nº 167 de 02/02/2022  
Matrícula: 002378

Qualquer rasura ou emenda invalida o presente documento.

R. Afélido Gama, 1 - Canivete, Linhares - ES, 29909-260  
(27) 3373-8042  
E-mail: emef.josmodeneze@linhares.es.gov.br

<sup>19</sup> No período de aplicação desta pesquisa na EMEF "José Modeneze" o título proposto era "Análise dos fatores de textualidade na formação do leitor da educação básica". O título foi alterado posteriormente para melhor identificação do trabalho.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido e Termo de Assentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Análise dos fatores de textualidade na formação do leitor da educação básica” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Núbia de Almeida Soares. Sua participação é voluntária e se dará por meio de atividades e oficinas de compreensão e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo melhorar a compreensão leitora no ensino fundamental. Após a finalização de tal material, ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 33577518.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador intenciona fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Linhares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, de número de CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, matrícula \_\_\_\_\_ do 9º ano ensino fundamental da EMEF José Modeneze, na cidade de Linhares no Espírito Santo, autorizo a participação desse educando na pesquisa “Análise dos fatores de textualidade na formação do leitor da educação básica” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Núbia de Almeida Soares que será realizada na escola em questão. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de analisar as dificuldades de compreensão leitora, o que poderá indicar caminhos para o avanço na educação por meio da articulação com as necessidades educativas de uma escola básica do município de Linhares. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3373-8042. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Linhares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Questionário de Auto-avaliação sobre leitura – A1****QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE LEITURA**

- 1) Você se considera bom em interpretar e compreender textos?
- Sim
  - Não
  - Algumas vezes
- 2) Quando você lê um texto, você acredita que vai acertar as questões de interpretação e compreensão baseadas em sua leitura?
- Com certeza
  - Não, eu sei que vou errar.
  - Depende do texto
- 3) Qual seria sua maior dificuldade na interpretação e compreensão de texto?
- Não conseguir focar na leitura
  - Não entender o que está escrito
  - Não se interessar pela leitura
  - Não conhecer o assunto do texto
- 4) Na sua opinião, o trabalho com textos interessantes voltados para o mundo adolescente poderia melhorar sua compreensão, Por quê?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 5) Quando você faz testes com textos cujos temas você já conhece bastante, isso facilita sua compreensão ou não?
- Sim
  - Não
  - Às vezes
- 6) Os textos que você lê na escola são muito informativos ou trazem poucas informações diferentes?
- \_\_\_\_\_
- 7) Para você o que é um texto interessante de se ler?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 8) Como você se sente quando ler um texto de um assunto sobre o qual você não conhece?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora – T1



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES – PML  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME  
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
“JOSÉ MODENEZE”



Aluno (a): _____	Turma: _____
Professor (a): Núbia de Almeida Soares	Data: __/__/__

### Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora

**Caro aluno, nesta primeira atividade, você irá ler um pequeno texto e perceberá que algumas palavras estão faltando. Insira em cada espaço uma palavra que, na sua visão, se encaixe perfeitamente nos espaços, fazendo sentido no texto como um todo.**

Na manhã desta segunda-feira (20), uma operação realizada nos municípios de Vargem Grande e Itapecuru-Mirim, no interior do Maranhão, encontraram sete adolescentes que estavam em situação de trabalho infantil.

A \_\_\_\_\_ foi realizada por equipes do Ministério Público do Trabalho no Maranhão (MPT-MA) e Superintendência Regional do \_\_\_\_\_ (SRTb). Dos sete \_\_\_\_\_, seis trabalhavam em um lava-jato em Vargem Grande e \_\_\_\_\_ ficava em lixão do município de Itapecuru-Mirim.

No \_\_\_\_\_, que ficava às \_\_\_\_\_ da BR-222, seis meninos com idades \_\_\_\_\_ 13 e 17 anos realizavam a \_\_\_\_\_ de motos e carros, expostos a \_\_\_\_\_ químicos, poluição sonora e risco de choques \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ com o MPT-MA, a legislação \_\_\_\_\_ proíbe o trabalho \_\_\_\_\_ lava-jato para jovens com \_\_\_\_\_ de 18 anos. Na empresa, o proprietário chegou a admitir que \_\_\_\_\_ quatro reais por moto lavada aos \_\_\_\_\_.

Já em Itapecuru-Mirim, o adolescente \_\_\_\_\_ tinha 14 anos e trabalhava em um lixão. Ele \_\_\_\_\_ com adultos e urubus os restos \_\_\_\_\_ materiais reciclados que caíam dos \_\_\_\_\_ de coleta.

### Riscos à saúde

De acordo com o MPT-MA, o trabalho em lixões é considerado uma das piores formas de trabalho infantil por oferecer riscos ocupacionais e à saúde das crianças e adolescentes, como esforços físicos intensos, exposição a agentes químicos, biológicos, poeiras tóxicas, calor, movimentos repetitivos e posições antiergonômicas.

**Após a leitura dos textos base, você irá responder a questões objetivas. Leia com atenção e faça a atividade com tranquilidade.**

**Trabalho na adolescência pode ser benéfico, mas exige supervisão.**

**Juliana Zambelo**

**Do UOL, em São Paulo**

25/07/2013 07h15

A entrada no mercado de trabalho é considerada um passo importante em direção ao mundo adulto. Para muitos jovens brasileiros, esse avanço acontece ainda durante o ensino médio, antes dos 17 anos, por uma necessidade de complementar a renda dos pais, enquanto nas

famílias com melhor situação financeira, o passo costuma ser dado somente após a entrada na faculdade.

A vontade de trabalhar, no entanto, pode surgir precocemente. Nesses casos, cabe aos adultos tentar compreender qual é a motivação por trás desse desejo para avaliar se ele deve ser atendido ou adiado por mais alguns anos.

De acordo com uma alteração na Consolidação das Leis do Trabalho feita em 2000, crianças e adolescentes de até 14 anos são proibidos de trabalhar. Entre 14 e 16, o trabalho é permitido apenas na condição de aprendiz.

Em todos os casos, para qualquer jovem menor de 18 anos, são proibidos trabalhos em condições consideradas insalubres, perigosas, em período noturno ou em horários que impeçam a frequência à escola.

Para Frida Marina Fischer, professora da Faculdade de Saúde Pública da USP e pesquisadora do tema trabalho na adolescência, o ideal é que os jovens deixem para trabalhar após a conclusão do ensino médio.

“É precoce que alguém com menos de 18 anos comece a trabalhar. É começar a vida de adulto muito cedo. Eles vão trabalhar em vez de fazerem cursos extracurriculares, se aperfeiçoarem em línguas, praticarem esportes, que são tão importantes para o lazer e a socialização.”

Para a psicóloga Yvette Piha Lehman, coordenadora do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da USP, os adolescentes de hoje são superprotegidos e não conhecem a realidade do mundo adulto. Segundo ela, então, ter acesso a algumas tarefas fora do ambiente escolar pode ser benéfico.

Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2013/07/25/trabalho-na-adolescencia-pode-ser-benefico-mas-exige-supervisao.htm?cmpid=copiaecola/> Acesso em: 15, ago de 2022.

- 1) (D1) De acordo com o texto, após manifesta a vontade de trabalhar de um adolescente, o adulto deve:
  - a) Aceitar, pois trabalhar pode ser benéfico.
  - b) Convencer o adolescente de que é melhor estudar.
  - c) Procurar entender o motivo do desejo de trabalhar.
  - d) Verificar se o adolescente precisa, de fato, trabalhar.
  
- 2) (D3) No trecho “A vontade de trabalhar, no entanto, pode surgir precocemente”, a palavra em destaque pode significar:
  - a) De forma rápida
  - b) De maneira prematura
  - c) No período da infância
  - d) Fora da época
  
- 3) (D14) Qual trecho desse texto apresenta um fato?
  - a) “A entrada no mercado de trabalho é considerada um passo importante”(l.1)
  - b) “o ideal é que os jovens deixem para trabalhar após a conclusão do ensino médio” (l.16 e 17)
  - c) “os adolescentes de hoje são superprotegidos e não conhecem a realidade do mundo” (l.24 e 25)
  - d) “crianças e adolescentes de até 14 anos são proibidos de trabalhar” (l.10)
  
- 4) (D4) De acordo com o texto, podemos inferir que:
  - a) Filhos de famílias pobres começam a trabalhar mais cedo.
  - b) Os filhos das famílias ricas não precisam trabalhar.
  - c) O trabalho na adolescência só é benéfico para os pobres.
  - d) O trabalho na adolescência é benéfico para todos.
  
- 5) (D6) Qual é o tema desse texto?

- a) A entrada do adolescente no mercado de trabalho.
- b) As implicações do trabalho na adolescência.
- c) Os benefícios do trabalho na adolescência.
- d) A necessidade de trabalho de adolescentes pobres.

**Leia ainda este outro texto.**

## Benefícios dos jogos na adolescência

[...]

**São muitos os benefícios dos jogos na adolescência.** Entre outras coisas, eles permitem que os jovens aprendam e se divirtam enquanto usam os jogos como um meio para se distrair e crescer a nível pessoal. [...]

No entanto, **você deve ter em mente que os jogos também podem trazer aspectos negativos.** Entre outras coisas, eles podem causar dependência ou fazer com que os adolescentes percam o interesse em outras atividades mais construtivas e até mesmo modifiquem o seu comportamento.

### **1. Desenvolvem capacidades e qualidades**

**O primeiro dos benefícios dos jogos na adolescência é que eles desenvolvem capacidades e qualidades nos jovens.** Isso significa que, dependendo do tipo de jogo, ele pode favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como a compreensão das instruções, a memorização, a estruturação da ação, a antecipação e o desenvolvimento de estratégias. [...]

### **2. Ampliam as relações sociais**

**Um dos pontos fortes dos jogos é que eles são feitos para serem compartilhados.** O jogo em paralelo permite a observação dos outros e o desenvolvimento de estratégias para interagir. Existem até mesmo jogos associativos que vão além de permitir o desenvolvimento de habilidades sociais. [...]

### **3. Ensinam valores**

Por outro lado, **os jogos são uma fonte de aprendizado e desenvolvimento de valores como respeito, justiça, mente aberta, solidariedade e tolerância.** Além disso, também permitem o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais a serviço da cooperação. [...]

### **4. Promovem a imaginação e a criatividade**

Em quinto lugar, **os jogos permitem que os jovens sejam ativos e criativos**, além de fazer com que aprendam com os seus erros e possam ir além de seus limites, tanto físicos quanto mentais. [...]

### **5. Fortalecem a autoestima**

Por fim, você deve considerar que os jogos combinam prazer, envolvimento e experiência. Por isso, é uma fonte de aprendizado que contribui para o desenvolvimento do indivíduo e de suas habilidades pessoais.

Disponível em: <https://soumamae.com.br/beneficios-jogos-na-adolescencia/> Acesso em: 30, ago de 2022.

- 6) (D1) Com base no texto os jogos são benéficos, mas
  - a) Atrapalham o desenvolvimento dos adolescentes.
  - b) Devem ser controlados pelos pais e outros adultos.
  - c) Podem ser um meio de se distrair e crescer pessoalmente.
  - d) Podem causar dependência e modificar seu comportamento.

- 7) (D6) Qual é o assunto desse texto?
- Desenvolvimento de capacidades e habilidades de adolescentes
  - A importância dos jogos no desenvolvimento na adolescência.
  - Os muitos benefícios dos jogos na fase da adolescência
  - Perigos e cautela dos pais com os jogos na adolescência

Leia com atenção o próximo texto.

### **Moda na adolescência; vamos comentar sobre**

Todos os jovens estão sujeitos a influências de todo o lado. São influenciados pelos amigos, pela vontade de crescer rapidamente, pelos pais, pela televisão, pela publicidade...A adolescência é uma etapa de mudanças pessoais e familiares. Novas formas de pensar e sentir requerem alguns ajustes nas regras familiares, que se aceitem as novas formas de expressão dos jovens. Frequentemente, os adolescentes ouvem por parte dos pais coisas, tal como: "Que vergonha tenho desse cabelo! Onde pensas tu que vais?", ou "Essas calças estão rotas! Nem penses que saís assim de casa", ou ainda "Credo! O que te aconteceu à saia? Pensas que vais mostrar as pernas a quem?", etc.

Inclusive, nalguns gabinetes de psicologia é frequente ouvir as queixas dos pais ao psicólogo tal como "a minha filha cada vez se veste pior. Não entendo, eu eduquei-a a usar roupas bonitas e a combinar os sapatos com os vestidos", "Porque gosta o meu filho de andar com roupa rota", "Que devemos fazer, Sr. Doutor? Não há medicação para esta maluquice?" Mas afinal, o que é normal? Esse é o ponto de desencontro entre os adolescentes e os seus pais, uma vez que cada um tem o seu ponto de vista do que considera normal.

[...]

Alguns adolescentes usam roupas da moda e de marcas, pois sentem-se bem com esse tipo de vestuário, porém, a grande maioria utiliza esse tipo de roupa para não ser gozado pelos colegas ou para se sentirem superiores aos outros. [...]Com a roupa e os penteados, assim como os adornos, procuram a sua própria identidade, reflectir uma personalidade única e original: apesar de na realidade os adolescentes se vestirem praticamente todos da mesma maneira, uma vez que o que querem é comunicar o que caracteriza a sua geração. [...] Estarem na moda acaba por ser um passaporte para a popularidade.

[...]

O equilíbrio entre a responsabilidade e liberdade deve ser fruto de inúmeras negociações entre pais e filhos adolescentes, sendo que o visual é apenas uma pequena parte desse processo. Os pais devem ter muito cuidado com determinadas manipulações e saber identificar certas frases: "Todos usam isto", "Por favor compra-ma; só te estou a pedir uma blusa (uma de cada vez, pois durante semanas será assim consecutivamente). "Doem-me os pés com estes sapatos, preciso de outros!", e por aí fora. Muitos pais negociam com os filhos e atribuem essas peças como recompensa de serviços prestados, como por exemplo na lida da casa ou ainda com o sucesso escolar. Muito provavelmente os pais devem forçosamente reflectir e recordar os seus próprios tempos de juventude, adaptando-os assim aos filhos. Praticar e conhecer as motivações da gente jovem ajuda os pais a entenderem porque os filhos se vestem de determinada maneira, e nestas conversas também os adolescentes tem noção de porque e como pensam os pais.

Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/especiais/moda-na-adolescencia-vamos-comentar-sobre/1086204/Acesso em: 29,ago de 2022.>

- 8) (D4) Por meio da leitura do texto é possível compreender que ele se concentra na?
- relação da moda com o mundo adolescente.
  - dificuldade dos pais quanto à moda na adolescência.
  - opinião dos adolescentes em relação à moda.
  - importância de estar na moda para um adolescente.
- 9) (D14) Há uma opinião em:
- "Que devemos fazer, Sr. Doutor?"
  - "Esse é o ponto de desencontro entre os adolescentes e os seus pais"
  - Os pais devem ter muito cuidado com determinadas manipulações

**d)** “a minha filha cada vez se veste pior”

**10)** (D3) No trecho “Estarem na moda acaba por ser um passaporte para a popularidade”, a expressão em destaque pode ser entendida como:

- a)** Encontrar um mundo de muitas pessoas
- b)** Se tornar comunicativo e dinâmico
- c)** Adquirir fama e prestígio em um grupo social.
- d)** Ser conhecido por todas

**APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Teste de compreensão - A2****Questionário de avaliação do teste de compreensão (T1)**

Sobre o teste que você acabou de realizar, responda sinceramente as seguintes questões.

- 1) Você gostou dos temas abordados?
  - a) Sim
  - b) Não
  - c) Um pouco
  
- 2) Em que medida os textos utilizados te proporcionaram o contato com novas informações?
  - a) Muitas informações que eu não sabia.
  - b) Algumas informações que eu não sabia.
  - c) Poucas informações que eu não sabia.
  
- 3) Você teve facilidade para acompanhar o andamento do texto e compreendeu claramente o que estava sendo informado?
  - a) Sim
  - b) Não
  - c) Mais ou menos
  
- 4) O tema dos textos ser voltado para o mundo adolescente interferiu em sua leitura:
  - a) Positivamente
  - b) Negativamente
  - c) Não interferiu

## APÊNDICE F - Teste Final de Compreensão Leitora – T2



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES – PML  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME  
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “JOSÉ MODENEZE”



Aluno (a): _____	Turma: _____
Professor (a): Núbia de Almeida Soares	Data: ___/___/___

### Teste de leitura e compreensão

Caro aluno, nesta primeira atividade, você irá ler um pequeno texto e perceberá que algumas palavras estão faltando. Insira em cada espaço uma palavra que, na sua visão, se encaixe perfeitamente nos espaços, fazendo sentido no texto como um todo.

#### 9 Adolescência e redes sociais: uma combinação explosiva

Entenda como as mudanças naturais da idade deixam os adolescentes mais suscetíveis às redes sociais

Na grama do vizinho é onde achamos que acontece tudo o que não será possível conosco. Tanto as coisas que idealizamos – a tal da grama mais verde – quanto o que achamos aversivo demais. Às vezes uma **tragédia** precisa acontecer na **grama** do vizinho para nos assustarmos um tanto e repensarmos aquilo que pode nos **ocorrer**.

Uma **tragédia** dessas aconteceu com a **família do Lucas**, um **adolescente de 16 anos que decidiu terminar a vida** essa semana **depois de sofrer bullying no TikTok**. Uma única situação de **bullying** é capaz de tanto? Provavelmente, **não**. Mas uma **infância e adolescência** pautadas nas redes **sociais** podem aumentar os **fatores** de risco.

É isso o que defendem alguns **especialistas** no assunto. Por exemplo, Twenge, pesquisadora que **estuda** dados sobre comportamentos de adolescentes americanos desde a **década** de 70, suspeita que um dos grandes responsáveis pelo aumento da depressão e automutilação entre adolescentes seja o uso das redes sociais.

**Agora você realizará uma atividade objetiva. Leia atentamente os textos para responder às questões propostas.**

## ARTIGO: Redução da Maioridade Penal: mais segurança ou mais violência?

*Djaci David de Oliveira\**

A redução da maioridade penal tem sido apontada por alguns parlamentares como uma política de segurança pública. Supostamente, os adolescentes de 16 e 17 anos são responsáveis pelos altos índices de criminalidade e, por não serem punidos como adultos, acabariam favorecendo a impunidade. De acordo com os parlamentares, a redução da maioridade penal contribuirá para uma melhoria da segurança, uma vez que reduzirá as práticas de violência na sociedade, entre elas, os homicídios.

[...]

A proposta não deve ser vista como uma política de segurança. Quem deseja mais segurança deve pensar mais amplamente nos dados que antecedem os problemas e nos possíveis desdobramentos das políticas propostas. Nem sempre isso é fácil, pois requer que as agências estatais produzam dados fiéis e que eles sejam transparentes. A partir deles podemos construir cenários, projeções e pensar em novas práticas de políticas públicas.

Os dados estatísticos produzidos sobre adolescentes e crimes apontam que a faixa etária de 16 e 17 anos não está entre a principal responsável pela violência na sociedade. Como já se foi **amplamente** divulgado, dentre mais de 20 milhões de adolescentes, 22.077 estão em conflito com a lei. Isto representa 0,01%. Por pequeno que seja, este é um problema que devemos enfrentar, mas definitivamente, é uma farsa afirmar que eles representam uma ameaça social que obriga uma redução da maioridade penal.

Mas, muito mais grave é que, ao contrário do que se fala, a redução da maioridade penal tem todos os ingredientes para ampliar o número de mortes violentas (homicídio, mortes no trânsito e suicídios). É possível chegarmos a essa conclusão observando os desdobramentos imediatos de uma eventual aprovação dessa proposta.

[...] o recente relatório *What Caused the Crime Decline?*, publicado em 2015 pelo Brenner Center for Justice, da Universidade de Nova York, demonstra amplamente que a política de mais encarceramento, além de não reduzir a violência, deixou um passivo extraordinário de despesas para a sociedade americana. O encarceramento foi um fracasso. Enfim, reduzir a maioridade penal, além de produzir mais violência (via consumo de álcool) e mais mortes violentas (via acidentes de trânsito), não nos dará uma sociedade melhor.

**\*Djaci David de Oliveira é doutor em Sociologia e diretor da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da UFG.**

Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/81318-artigo-reducao-da-maioridade-penal-mais-seguranca-ou-mais-violencia#:~:text=A%20redu%C3%A7%C3%A3o%20da%20maioridade%20penal,adultos%2C%20acabariam%20favorecendo%20a%20impunidade>. Acesso em 05, nov, 2022

- 1) (D3) No trecho em destaque no texto “Como já se foi **amplamente** divulgado”, a palavra em negrito pode significar.
  - a) De forma rápida
  - b) De maneira completa
  - c) De forma abrangente
  - d) De modo cuidadoso
  
- 2) (D4) Pode se compreender que o autor do texto em relação ao tema:
  - a) Defende a redução da maioridade penal
  - b) É favorável a prisão de jovens
  - c) Acredita na inocência dos adolescentes

- d) Discorda da redução da maioridade penal
- 3) (D14) Marque a alternativa em que haja opinião do autor.
- “O encarceramento foi um fracasso”
  - “Isso já está em prática.”
  - “No Congresso existem mais de 50 propostas”
  - “adolescentes de 16 e 17 anos não respondem penalmente”
- 4) (D6) De forma sucinta, o tema do texto acima pode ser resumido como sendo:
- A necessidade da redução da maioridade penal
  - Discussões sobre a redução da maioridade penal
  - O fracasso da redução da maioridade penal
  - Os prejuízos da redução da maioridade penal

**Leia o texto a seguir para responder às três questões seguintes.**

### **Menina de 15 anos faz 'teste', passa em medicina, mas decide não cursar...**

Abinoan Santiago

Colaboração para o UOL, em Florianópolis

19/11/2021 20h03 Atualizada em 19/11/2021 20h03

A estudante Giulia Brogliatto Moreira, de 15 anos, teve uma grata surpresa na terça-feira (16), ao ser aprovada em um vestibular para cursar medicina em sua primeira tentativa.

Mas, apesar da realização, a adolescente, que está no primeiro ano do ensino médio e tratava a prova como um "teste", decidiu em conjunto com a família que não irá se matricular no Centro Universitário Campo Real, faculdade particular de Guarapuava, a 256 km de Curitiba.

Se decidisse iniciar o curso de imediato, Giulia precisaria terminar o ensino médio por supletivos para entregar a tempo o certificado escolar. Em nota, o Centro Universitário Campo Real confirmou que todo calouro precisa apresentar o documento. Segundo a família, acelerar a conclusão do ensino médio não está nos planos da adolescente, já que a avaliação é de que pular etapas pode afetar o desempenho da jovem nas provas da UFPR (Universidade Federal do Paraná) e da UEM (Universidade Estadual de Maringá), instituições "favoritas" da quase caloura. Além disso, a pouca idade de Giulia pesou na decisão. Ela completou 15 anos em 9 de novembro. O vestibular correu em outubro.

[...] Agora, Giulia planeja continuar usando as provas como treinamento para tentar prestar o vestibular "pra valer" quando estiver no terceiro ano do ensino médio, o que já era a intenção da jovem ao fazer a prova este ano. "Já sabíamos que teria uma aprovação cedo por ser muito dedicada, mas não aos 15 anos. A gente não esperava a aprovação porque foi apenas um teste para treinar os conhecimentos, tempo de prova, redação e conferir gabaritos. Quando vimos o número de acertos, ficamos muitos felizes e realmente deu entender que passaria", celebrou a mãe.

Menina prodígio De acordo com Maybi, a filha quer manter o ritmo dos estudos para ser aprovada em uma universidade pública. Considerada um prodígio desde pequena na família, Giulia realizou a prova aos 14 anos e desbancou outras 496 pessoas que também tentaram a chance no mesmo vestibular para uma das 55 vagas. "Ela tem o hábito de estudar diariamente cerca de 10 a 12 horas em função da preparação que está para medicina. A prova materializou o esforço que vem

fazendo e mostrou que está no caminho certo. A Giulia está bastante feliz", comemorou a mãe.

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/19/adolescente-15-anos-aprovada-medicina-parana.htm> Acesso em 12 de nov, 2022.

- 5) (D1) A partir da leitura do texto compreendemos que a estudante Giulia é uma menina muito inteligente. Apesar de ter sido aprovada no teste, ela não irá se matricular no curso de medicina, pois:
- A adolescente é muito nova e não quer medicina agora.
  - A família não permite que Giulia estude com adultos.
  - A adolescente não foi aprovada no ensino médio.
  - Giulia não pretende apressar o término do ensino médio.
- 6) (D3) O termo “prodígio”, destacado no último parágrafo, não poderia ser substituída por:
- Sobrenatural
  - Gênio
  - Inteligente
  - excepcional
- 7) (D14) Ainda no texto anterior, o único trecho abaixo em que há uma opinião é:
- “Se decidisse iniciar o curso de imediato, Giulia precisaria terminar o ensino médio”.
  - “Menina prodígio De acordo com Maybi, a filha quer manter o ritmo dos estudos”.
  - “Ela completou 15 anos em 9 de novembro. O vestibular correu em outubro”.
  - “Ela tem o hábito de estudar diariamente cerca de 10 a 12 horas”.

Lei o próximo texto para responder às últimas 3 questões.

### **Adolescência e trabalho** **Departamento Científico de Adolescência**

O que é o trabalho infantil?

É toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida, de acordo com a legislação de cada país. É um problema mundial e atinge cerca de 168 milhões de crianças entre 5 e 17 anos.

[...]

Quais os aspectos prejudiciais à saúde do trabalho precoce?

Além da perda de direitos básicos, como educação, lazer e esporte, as crianças e adolescentes que trabalham costumam apresentar sérios problemas de saúde, como fadiga excessiva, distúrbios do sono, irritabilidade, alergias e problemas respiratórios.

No caso de trabalhos que exigem esforço físico extremo, como carregar objetos pesados ou adotar posições antiergonômicas, podem prejudicar o seu crescimento, ocasionar lesões na coluna e produzir deformidades. Fraturas, amputações, ferimentos cortantes ou contusos, queimaduras e acidentes com animais peçonhentos,

por exemplo, são comuns em atividades do tipo rural, em construção, em pequenas oficinas, na pesca e em processamento de lixo.

Os prejuízos ao desenvolvimento psicológico e intelectual afetam crianças e adolescentes trabalhadores, refletindo em todo o seu conjunto de relações pessoais e sociais. O ambiente de trabalho, com suas inúmeras exigências e compromissos, pode provocar na criança – ser em pleno desenvolvimento – a construção negativa de sua autoimagem, ou seja, passa a compreender-se como sem valor, incapaz, sem mérito algum.

Quando a criança é responsável por uma parte significativa da renda familiar, há uma inversão de papéis, o que pode dificultar a inserção dela em outros grupos sociais da mesma faixa etária, porque os assuntos e responsabilidades vão além da idade adequada.

Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/adolescencia/adolescencia-e-trabalho/> Acesso em 05, nov, 2022.

- 8) (D6) Podemos dizer que o assunto principal desse texto é:
- a) A violência contra as crianças e adolescentes
  - b) Os vários tipos de trabalho infantil
  - c) A evasão escolar devido ao trabalho infantil
  - d) Os problemas do trabalho infantil
- 9) (D1) O texto nos diz que:
- a) O problema do trabalho infantil não ocorre só no Brasil.
  - b) Trabalhos pesados não são bons para ninguém.
  - c) As crianças têm direito à educação.
  - d) Trabalhar nos faróis é um trabalho infantil leve.
- 10) (D4) O quarto parágrafo em destaque no texto nos remete ao entendimento de que:
- a) Trabalhar gera doenças nas pessoas.
  - b) O trabalho não é tão proveitoso assim.
  - c) A infância não é o momento de trabalhar.
  - d) As crianças precisam estudar mais.