



UFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)

MARCELO ALMEIDA DOS REIS

**O JOGO DO CLOZE: O ENSINO DA LEITURA COM BASE EM ESTUDOS
COGNITIVOS E METACOGNITIVOS**

Itabaiana/SE

2020

MARCELO ALMEIDA DOS REIS

**O JOGO DO CLOZE: O ENSINO DA LEITURA COM BASE EM ESTUDOS
COGNITIVOS E METACOGNITIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, Unidade de Itabaiana, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariléia Silva dos Reis.

Itabaiana/SE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

R375j Reis, Marcelo Almeida dos.

O jogo do Cloze: o ensino da leitura com base em estudos cognitivos e metacognitivos / Marcelo Almeida dos Reis ; Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, 2020.

146 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. 5. Técnica de Cloze. I. Reis, Mariléia Silva dos. II. Título.

CDU 82-

93:028.5

MARCELO ALMEIDA DOS REIS

**O JOGO DO CLOZE: O ENSINO DA LEITURA COM BASE EM ESTUDOS
COGNITIVOS E METACOGNITIVOS**

Aprovada em: 31 de janeiro de 2020.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, Unidade de Itabaiana, e aprovada pela seguinte Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mariléia Silva dos Reis (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe

Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral (Avaliador)
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Cláudia Martins Moreira (Avaliadora)
Universidade Estadual da Bahia

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico desse porte é sempre feito com várias mãos. Muitas horas foram investidas em leitura, escrita e reescrita. Muitos diálogos foram travados! Então, nesse momento único, gostaria de expressar, aqui, minha gratidão por todos aqueles que por aqui passaram e que contribuíram com esse projeto durante a longa caminhada rumo à obtenção desse título.

Aos meus pais, Nilza Reis e Josué Bomfim, por terem investido seus esforços para que eu tivesse uma boa educação e uma formação honesta como cidadão. Obrigado por tudo!

Aos meus irmãos, que, mesmo não estando fisicamente tão perto, torceram por mim e emanaram energias positivas para que eu trilhasse essa jornada.

À minha esposa, Laura Regina, pelo suporte incondicional em todas as minhas decisões e pela paciência e compreensão durante essa escalada. Muito obrigado por essa parceria!

Aos meus queridos alunos e alunas, agradeço pelo empenho durante um projeto que durou quase dois anos. Obrigado pelo respeito, pela compreensão! Sigamos juntos!

Aos meus colegas professores, que testemunharam de perto os desafios desse projeto e me deram muito incentivo para seguir em frente! Obrigado a todos!

Aos meus colegas do Profletras, deixo aqui minha gratidão eterna. Vocês não têm noção do quanto pude aprender com vocês. Guardarei todos os momentos no coração, pois essa turma foi realmente única.

A meu amigo de longa data, Bruno Barros (<http://ilustrebob.com/>), por contribuir com sua engenhosidade artística no design do Jogo do Cloze.

Aos meus professores e professoras do Profletras, registro meu obrigado! Suas contribuições foram inestimáveis.

Aos professores da minha banca, Dr. Denson André e Dr^a. Cláudia Martins, ratifico aqui meus agradecimentos pelas sinceras contribuições a este trabalho.

À CAPES, por fomentar um programa de mestrado de importância ímpar para nós, que estamos em regência de sala de aula.

E, por fim, registro minha interminável gratidão à Prof^a. Dra. Mariléia Silva dos Reis, minha orientadora. Sua serenidade cativante e sua imensa contribuição foram capazes de suavizar as adversidades que sempre se fazem presentes, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Muito obrigado por tudo!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o ensino da leitura e sua automonitoração através da técnica do Cloze, avaliando o desempenho de alunos do 7º ano antes e depois da realização de oficinas de leitura de orientação de base cognitiva/metacognitiva. Como fundamentos teórico-metodológicos, foram adotados os aportes das ciências cognitivas, segundo as quais se entende que o processamento da leitura implica ler com compreensão. Nesse sentido, uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. “O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido” (LEFFA, 1996, p. 45). O *corpus* selecionado para análise foi resultado das oficinas de leitura com a Técnica do Cloze, com alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual situado em Muribeca, Sergipe. A metodologia empregada foi um estudo de caso por se tratar de uma análise de uma situação particular e de seus dados. A questão norteadora é a de que a técnica do Cloze pode auxiliar os alunos a demonstrarem melhor compreensão textual através da automonitoração da leitura. Por isso, o ensino de Língua Portuguesa deve enfatizar a importância de se trabalhar a autoavaliação da leitura, visando à ampliação do vocabulário mental, da expressividade e da automatização da leitura, impulsionando os(as) alunos(as) à autonomia e à proficiência no uso da língua, com base nas pesquisas que conectam neurociência e leitura.

Palavras-chave: Cloze. Leitura. (Meta)cognição. Neurociências.

ABSTRACT

This project aims at addressing ways of teaching reading and its self-monitoring strategies through the Cloze technique, assessing 7th graders' reading performance before and after reading workshops are conducted, based on cognitive research. As the theoretical and methodological basis, we adopted some cognitive concepts for reading, which state that reading processing means to read with comprehension. So, if we read to understand, the purpose of reading is comprehension. Hence, one the most important characteristics of reading is the ability the reader possesses to self-regulate their reading comprehension. "The reader must know they are understanding the text well, partially or when it does not make sense" (Leffa, 1996, p. 45). The corpus selected to be analyzed in this project are the answers given by students after some Cloze procedures and activities are conducted, in a 7th-grader class, at a State School, in the city of Muribeca, Sergipe. The methodology applied was a case study since it will assess content on a particular situation. Our guiding question is that the Cloze procedure can impact students positively, boosting them towards a better text comprehension through self-regulated reading. Therefore, the teaching of Portuguese should focus on the importance of self-regulating strategies during the reading process, in order to improve vocabulary, expressiveness and reading automaticity, guiding students towards autonomy and proficiency in reading, based on the latest research on these topics.

Keywords: Cloze. Reading. (Meta)cognition. Neuroscience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Formação para a Técnica do Cloze.....	49
Figura 2: Demonstração da variação dos verbos.....	78
Figura 3: Cartas azuis.....	79
Figura 4: Cartas verdes.....	79
Figura 5: Cartas vermelhas.....	80
Figura 6: Cartas amarelas.....	80
Figura 7: Correção das respostas.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de proficiência em leitura na ANA 2016.....	14
Quadro 2: Classes de palavras presentes na Oficina 2.....	47
Quadro 3: Classes de palavras presentes na Oficina 3.....	49
Quadro 4: Parâmetros para o Cloze Pareado.....	52
Quadro 5: Classes de palavras presentes no Cloze Pareado.....	52
Quadro 6: Performance individual do Cloze Pareado	53
Quadro 7: Parâmetros para o Cloze de Múltipla Escolha.....	55
Quadro 8: Classes de palavras presentes no Cloze de Múltipla Escolha.....	56
Quadro 9: Performance Individual no Cloze de Múltipla Escolha.....	57
Quadro 10: Parâmetros para o Cloze Restringido.....	59
Quadro 11: Classes de palavras presentes no Cloze Restringido.....	59
Quadro 12: Performance individual no Cloze Restringido.....	60
Quadro 13: Texto “A Técnica do Cloze” de Leffa (1996, p. 70-75).....	62
Quadro 14: Parâmetros para o Cloze de Leffa	63
Quadro 15: Performance individual no Cloze de Leffa.....	63
Quadro 16: Resultados na Escala de Bormuth do Cloze de Leffa.....	64
Quadro 17: Análise das respostas consideradas inaceitáveis no Cloze de Leffa.....	64
Quadro 18: Índice de dificuldade.....	66
Quadro 19: Índice de Dificuldade do Pré-Teste.....	67
Quadro 20: Parâmetros para a Correção do Pós-Teste.....	68
Quadro 21: Classes de palavras presentes no Pós-Teste.....	69
Quadro 22: Performance individual no Pós-Teste.....	69
Quadro 23: Resultados na Escala de Bormuth do Pós-Teste.....	71
Quadro 24: Análise das respostas consideradas inaceitáveis no Pós-Teste.....	71
Quadro 25: Índice de Dificuldade do Pós-Teste.....	74
Quadro 26: Comparação das performances entre Pré-Teste e Pós-Teste.....	75
Quadro 27: Quadro comparativo por Técnica do Cloze.....	77
Quadro 28: Tabela de Pontuação do Jogo do Cloze – Exemplo.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: IDEB do Colégio Estadual em Muribeca/SE.....	15
Gráfico 2: Idade média dos discentes.....	38
Gráfico 3: Gênero dos discentes.....	38
Gráfico 4: Local de moradia.....	38
Gráfico 5: Gosto pela leitura.....	39
Gráfico 6: Último livro que leu.....	39
Gráfico 7: Estímulo dos pais à leitura.....	39
Gráfico 8: Você já foi a uma livraria?.....	40
Gráfico 9: Você costuma ler?.....	40
Gráfico 10: Tipos favoritos de leitura.....	41
Gráfico 11: Está lendo algo no momento?.....	41
Gráfico 12: Você dedica tempo suficiente à leitura?.....	41
Gráfico 13: Você conhece algum autor?.....	42
Gráfico 14: Algum livro te marcou?.....	42
Gráfico 15: Temática dos livros.....	43
Gráfico 16: Você lê em suportes digitais?.....	43
Gráfico 17: Em quais suportes você lê?.....	44
Gráfico 18: Quais aplicativos você usa para suas leituras?.....	44
Gráfico 19: Você lê em websites?.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 A leitura no Brasil: do nacional ao local – um breve panorama	13
1.2 Questão da pesquisa e objetivos	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 A importância da leitura	17
2.1.1 <i>Modelos de processamento da leitura</i>	19
2.2 As estruturas mentais chamadas de esquemas	22
2.2.1 <i>Cognição e metacognição – definições e distinções</i>	24
2.2.2 <i>As estratégias de leitura: a metacognitiva</i>	28
2.3 A técnica do Cloze	31
2.4 A neurociência e a aprendizagem da leitura	33
3 METODOLOGIA	36
3.1 Natureza e contexto da pesquisa	36
3.2 Instrumentos: questionário e técnica do Cloze	37
3.3 Coleta de dados	37
3.4 Oficinas	45
3.4.1 <i>Oficina 1: Pré-Teste</i>	45
3.4.2 <i>Oficina 2: Formação para a técnica do Cloze Tradicional</i>	46
3.4.3 <i>Oficina 3: 2ª formação do Cloze Tradicional</i>	48
3.4.4 <i>Oficina 4: a técnica do Cloze Pareado</i>	50
3.4.5 <i>Oficina 5: a técnica do Cloze de Múltipla Escolha</i>	54
3.4.6 <i>Oficina 6: a técnica do Cloze Restringido</i>	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	62
4.1 Análise dos dados do Pré-Teste	62
4.1.1 <i>Índice de Dificuldade do Pré-Teste</i>	66
4.2 Análise dos resultados do Pós-Teste	67
4.3 Correlação dos resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste	75
4.4 Quadro comparativo por técnica do Cloze	77
4.5 Sobre o Jogo do Cloze	77
4.6 Limitações e desafios da pesquisa	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86

APÊNDICE A – Tutorial do Jogo do Cloze.....	90
APÊNDICE B – Cartas do Jogo do Cloze.....	100
APÊNDICE C – Tabuleiro do Jogo do Cloze.....	116
APÊNDICE D – Dado do Jogo do Cloze.....	117
APÊNDICE E – Peões do Jogo do Cloze.....	118
APÊNDICE F – Tabela de pontuação do Jogo do Cloze.....	119
APÊNDICE G – Questionário discente sobre hábitos de leitura.....	120
ANEXO A – Termo de Confidencialidade.....	122
ANEXO B – Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos.....	123
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
ANEXO D – Texto “A Técnica do Cloze” de Leffa (1996, p. 70-75).....	126
ANEXO E – Texto “Moleque”.....	127
ANEXO F – Texto “Solidão”.....	128
ANEXO G – Texto “O meio ambiente em primeiro lugar”.....	129
ANEXO H – Texto “O leão com medo”.....	130
ANEXO I – Texto “O marido que foi comprar cigarro e voltou”.....	131
ANEXO J – Pré-Teste dos sujeitos 6 (rendimento de 0%), 16 (rendimento de 46%) e 10 (rendimento de 85%).....	132
ANEXO K – Close Pareado dos sujeitos 23 (rendimento de 100%), 11 (rendimento de 83%) e 6 (rendimento de 75%).....	134
ANEXO L – Close de Múltipla Escolha dos sujeitos 8 (rendimento de 77%), 18 (rendimento de 31%) e 1 (rendimento de 97%).....	137
ANEXO M – Close Restringido dos sujeitos 10 (rendimento de 100%), 17 (rendimento de 42%) e 18 (rendimento de 26%).....	140
ANEXO N – Pós-Teste dos sujeitos 16 (rendimento de 58%), 1 (rendimento de 91%) e 15 (rendimento de 21%).....	143

INTRODUÇÃO

O ato de leitura é vital a todo indivíduo que busque autonomia e participação ativa e crítica na sociedade em que se insere. Porém, esse ato é bastante complexo. Segundo Vilson Leffa (1996), a leitura engloba uma série de habilidades de alta sofisticação e inúmeros subprocessos que são encadeados de modo que estabeleçam canais por onde passam inúmeras informações entre leitor e texto. É necessária uma interação eficiente entre ambos para que se chegue ao produto que se deseja: a compreensão do que se lê.

Há algum tempo, os estudos da cognição e da metacognição têm estado em evidência quando se trata de melhorias do nível de proficiência da leitura. A literatura aborda os processos cognitivos da leitura como processos inconscientes (o que chamamos de automatismos da leitura) e a metacognição em leitura como processo consciente, mais voltado para a automonitoração da compreensão daquilo que se lê.

Leffa (1996) afirma que alguns processos tipicamente classificados como cognitivos podem também vir a ser metacognitivos quando passam a exigir um nível mais alto de consciência. O autor propõe que nos concentremos no tipo de conhecimento utilizado para executar uma atividade, fazendo uso desse critério para distinguirmos entre atividades cognitivas e metacognitivas. Se o indivíduo tem apenas consciência da tarefa a ser executada, podemos dizer que ele utiliza o conhecimento declarativo e, portanto, mais voltado ao campo da cognição. Por outro lado, quando o indivíduo não apenas sabe realizar a tarefa, mas sabe que sabe e inclusive o que não sabe, dizemos que ele utiliza o conhecimento processual, que pertence mais ao domínio das atividades metacognitivas.

O desenvolvimento da habilidade de leitura requer a interação dos processamentos cognitivos e metacognitivos. Para uma leitura proficiente, Solé (1998) considera necessárias estratégias de leitura e ressalta a importância do que denomina de ‘autodireção da leitura’: um dos elementos desse autodirecionamento é o objetivo do leitor diante do que ele vai ler.

Kato (1995) e Kleiman (2016) reforçam essa perspectiva ao postularem que, dentre outros meios, o objetivo norteia a leitura do indivíduo, auxiliando-o no controle do monitoramento da própria leitura, à medida que se busca alcançar tal objetivo. Afirmam, também, que o processamento da leitura é superior quando existe um claro objetivo delineado. A presença de um objetivo é considerada uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento, ou seja, é um processamento de natureza consciente e, portanto, caracteriza uma excelente estratégia metacognitiva da referida habilidade.

Entendemos que é importante que o aluno ou aluna saiba utilizar essas estratégias de autoavaliação de leitura (metacognitivas), visto que, como postula Leffa (1996), elas podem ser ensinadas, e a instrução específica dessas estratégias traz benefícios significativos ao comportamento metacognitivo do leitor.

Espera-se, com os resultados deste trabalho, em primeiro lugar, que os alunos despertem maior interesse pela leitura, visto que, ao compreenderem melhor o que leem, podem se sentir mais motivados para novas leituras. Segundo, que os alunos passem a utilizar estratégias metacognitivas de leitura para que possam automonitorar sua compreensão leitora e, assim, compreender melhor os textos a que são expostos. Assim, espera-se abrir os horizontes desses estudantes leitores para que possam exercer sua cidadania em nossa sociedade e ser atores cada vez mais críticos. Ainda se almeja que nossa pesquisa tenha uma contribuição acadêmica e social, uma vez que outros professores poderão ter acesso a ela, bem como as equipes gestoras das escolas das quais eles façam parte, contribuindo para uma melhoria nos índices de proficiência em leitura como um todo.

1.1 A leitura no Brasil: do nacional ao local – um breve panorama

O Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a meta de ter leitores proficientes em Língua Portuguesa. O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) afirma que cerca de 10% da população é considerada analfabeta e vai mais longe ainda: cerca de 30% da população se encaixa no analfabetismo funcional. Porém, dos 70% que “sabem ler”, há uma boa parcela que não tem hábito de leitura. E por quê? Não há uma forma perfeita de responder a essa pergunta, mas os estudiosos são categóricos ao afirmar que a leitura pode – e deve – ser encorajada em todos os locais, especialmente na escola. Foucambert (1994), inclusive, já afirmava que a escola é um momento da formação do leitor. Abramovich (1997) afirma que, ao ler uma história, a criança desenvolve todo um potencial crítico e, a partir disso, pode pensar, duvidar, questionar. Pode se sentir inquieta, querendo saber mais e melhor e perceber que se pode mudar de opinião. Levando em conta nosso público-alvo, alunos do 7º ano, esperamos que as oficinas de leitura produzam leitores mais eficientes.

A dificuldade de leitura e interpretação do(a) brasileiro(a) é histórica. O PISA, mecanismo mundial que aferi o nível de letramento em leitura, dentre outras áreas, mostra que o Brasil, em 15 anos (de 2000 a 2015), conseguiu melhorar seu nível de leitura em menos de 3%. Ainda que apresente um percentual sutil de melhora quando comparado com os outros

países do globo, o Brasil ainda se configura como um dos últimos da lista, com um nível de proficiência de leitura bem abaixo da média mundial. Sergipe, Estado no qual foi realizada a pesquisa, encontra-se na 23ª posição de um total de 27 estados, levando em conta o nosso país – o Brasil.

Dentro dessa perspectiva regional (estadual), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), através da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), trouxe, em 2016, os dados tabulados de sua última avaliação – a 3ª até hoje. A ANA avaliou alunos e alunas de escolas públicas do Ensino Fundamental menor, matriculados a partir do 3º ano, nos quesitos de leitura, escrita e matemática, sendo que cada área foi avaliada mediante suas competências específicas e diferentes entre si. Concentremo-nos, aqui, no que importa para esta pesquisa: a leitura. A ANA divide as habilidades em leitura em 4 níveis (Quadro 1). Os percentuais tabulados são reveladores e mostram que, desde o início do Ensino Fundamental, os alunos já possuem sérias deficiências de leitura e interpretação, e boa parte dessas dificuldades perdura nas séries sequenciais, como mostram outros indicadores (IDEB, por exemplo), além do testemunho dos profissionais do magistério que estão na linha de frente.

Quadro 1: Níveis de proficiência em leitura na ANA 2016.

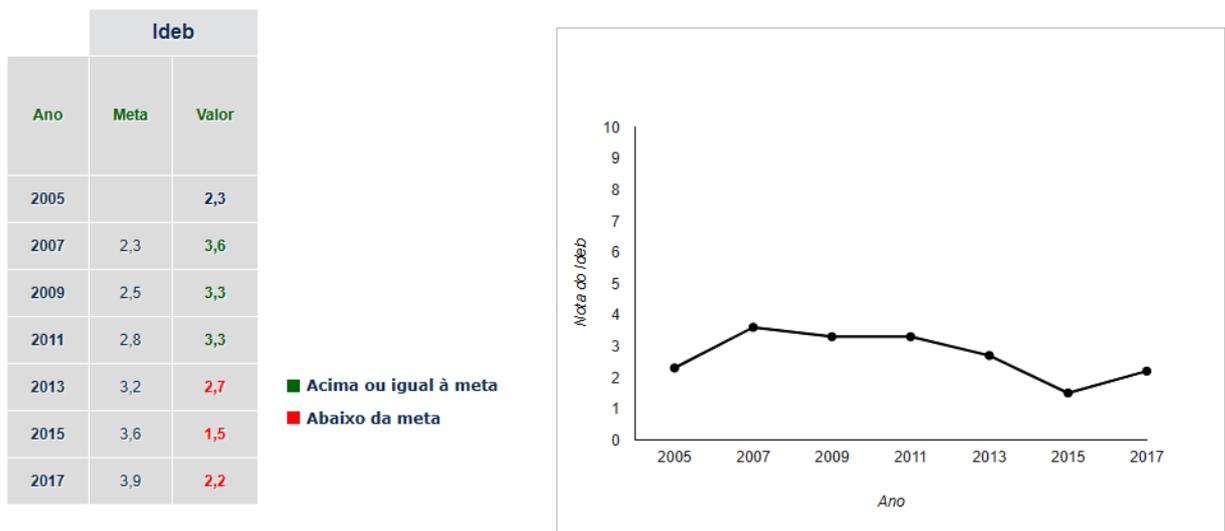
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	Elementar	Básico	Adequado	Desejável
	INSUFICIENTE		SUFICIENTE	
	LEITURA 2016 (%)			
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

**SAEB –
AVALIAÇÃO
NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO
– Edição 2016**

Os dados são autoexplicativos: os alunos e as alunas das escolas públicas analisadas de Sergipe possuem o pior índice de leitura do país dentro do padrão “suficiente”. Menos de 20% encontram-se nesse nível. Ademais, aproximadamente 3% estão com o índice considerado ‘desejável’, o menor da nação. Vale ressaltar, ainda, que, no nível um, o elementar, encontra-se **quase metade** dos alunos avaliados pela ANA.

Partindo para uma perspectiva mais específica, ou seja, em uma esfera local (municipal), o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola objeto de estudo despencou vertiginosamente no Ensino Fundamental maior a partir de 2011 e, apesar de ele não medir somente o letramento em leitura – mensura também matemática, taxa de aprovação, evasão etc –, não é algo que se possa desprezar, pois o letramento matemático, a exemplo de outras disciplinas, também perpassa por uma leitura proficiente, como afirma Ferrari (2005, p. 32) quando diz que “a leitura não pode ser feita apenas pelo professor de Língua Portuguesa. A tarefa é responsabilidade de todas as áreas na medida em que cada uma tem textos com características específicas”. Diante desse cenário, vejamos, a seguir, o IDEB do colégio objeto de estudo:

Gráfico 1: IDEB do Colégio Estadual em Muribeca/SE.



* Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28005848>>. Acesso em: 10 maio 2019.

Os números acima parecem-nos a evidência de que há a necessidade de serem trabalhadas a leitura e a interpretação de textos no Colégio Estadual, em Muribeca/SE.

1.2 Questão da pesquisa e objetivos

Com base nos aportes teóricos abordados, tencionamos buscar subsídios para melhor compreensão da questão norteadora abaixo:

- ⇒ Quando a escola instrumentaliza os alunos para o uso de estratégias metacognitivas no processamento da leitura no uso da técnica do CLOZE, eles demonstram melhor compreensão textual, sendo capazes de melhor monitorar suas próprias leituras?

O questionamento acima parte da análise deste pesquisador ao perceber que os alunos, por vezes, durante uma atividade de leitura, não compreendem segmentos do texto e se mostram incapazes de reconhecê-los e/ou quantificá-los. E, mesmo quando os percebem, às vezes não sabem o que fazer com essa informação.

Com essa premissa em mente, tivemos como objetivo geral averiguar se a técnica do Cloze é capaz de melhorar o nível de automonitoramento da compreensão da leitura de alguns gêneros textuais (contos, em especial) de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, antes e depois da realização de oficinas de leitura de orientação de base cognitiva/metacognitiva e dos avanços da neurociência, tendo como instrumentos de estudo os textos adaptados à técnica do Cloze.

Este estudo de caso realizou-se com um questionário e através de oficinas. O gênero (conto) e a temática foram selecionados devido à familiaridade dos alunos com a referida narrativa e com o assunto, já que há trechos de contos em seus livros didáticos, além da temática notadamente conhecida, levando em consideração que são alunos da 7ª série.

Em nível de estrutura, esta dissertação apresenta, além desta Introdução, das Considerações Finais, das Referências, dos Apêndices e dos Anexos, o capítulo dois, intitulado “Fundamentação teórica”, o três, “Metodologia” e o quatro, “Análise e discussão de dados”. O desenvolvimento da pesquisa é feito, nesse contexto, a partir da produção de conhecimento acerca dos temas, da aplicação de oficinas e das reflexões acerca dos resultados alcançados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo divide-se em quatro seções: a primeira traz uma breve introdução sobre a importância da leitura e aborda os modelos de processamento de leitura. Na segunda seção, perpassamos pela questão dos esquemas mentais, pelas definições de cognição e metacognição, assim como por algumas estratégias. Na terceira, trazemos à baila a técnica do Cloze, elemento central do nosso trabalho. E, por fim, na quarta parte, abordamos, de forma sutil, alguns fundamentos da neurociência voltados para o processamento da leitura e para a aprendizagem.

2.1 A importância da leitura

*Se é praticando que se aprende a nadar,
Se é praticando que se aprende a trabalhar,
É praticando também que se aprende a ler e a escrever.
Vamos praticar para entender
E aprender para praticar melhor.
(FREIRE, 2008, p. 47).*

Conforme o que Freire (2008) assinala acima, é desenvolvendo a habilidade da leitura que se melhora a sua proficiência e se pode conseguir ser um bom leitor. Porém, uma parcela preocupante dos nossos alunos e alunas de Ensino Fundamental menor, apesar de possuir certos hábitos de leitura, por vezes não vai muito bem quando a tarefa colocada diante deles é uma interpretação de texto, fato percebido pelo pesquisador deste estudo em sua lida em sala de aula e pelos órgãos de avaliação institucionais. É preciso interpretar as informações e é justamente nesse ponto que muitos enfrentam problemas.

De acordo com o que já postulavam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Pode-se depreender, então, que o ato de ler oferece cidadania e situa o leitor no mundo, além de que “a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”, como afirma Leffa (1996, p. 10). Ele prossegue afirmando que a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Assim, “Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra;

onde falta engrenagens, leitor e texto se separam” (LEFFA,1996, p. 22). Uma vez que o leitor se torna proficiente, analisa seu contexto e toma decisões sobre si, tornando-se, então, um leitor mais crítico. E, ainda, se o leitor não consegue fazer uso do ler, respondendo às exigências de leitura que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2001), podemos dizer que esse indivíduo é letrado, mas não ocorreu letramento.

Ler traz ao cidadão ou à cidadã um melhor entendimento em relação ao mundo em que vive. A leitura permite que se tenha respostas e opiniões sobre os mais variados temas que permeiam a nossa sociedade. Quem se abstém disso acaba por perder um pouco de cidadania, pois a leitura auxilia na construção do senso crítico. Podemos dizer, então, que o não-leitor fica refém do “acaso” em certa medida, visto que possui muito menos parâmetros para tomar decisões nos diferentes contextos da vida. Por isso,

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato como desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p. 03).

Tendo essa premissa já consolidada em mente, entendemos que o aluno ou a aluna tem de estar exposto(a) à leitura nos diversos ambientes que frequente. Porém, dada a realidade de hoje, carente de leitura, não se pode garantir que esta existirá em abundância fora da escola. Nem mesmo na escola, por vezes, temos essa prática difundida devido à deficiência de infraestrutura, o que, segundo Satyro e Soares (2007, p. 07), afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas; inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios; falta de acesso a livros didáticos e materiais de leitura; relação inadequada entre o tamanho da sala de aula e o número de alunos são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos educandos.

Diante desse cenário, nós professores temos como uma de nossas funções promover a leitura em uma tentativa de maximizar o contato do aluno ou da aluna com a Língua Portuguesa, buscando sempre uma leitura crítica e, de preferência, contextualizada com a vida dos(das) discentes. Temos a função de mediadores na tentativa de criar essa ponte, sendo preciso que nos enxerguemos dessa forma. Linard e Lima (2008, p. 09) estabelecem que “mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada”. Tomemos, assim, essa assertiva como uma missão.

2.1.1 Modelos de processamento da leitura

É sabido, como visto acima, que a leitura tem seu papel de grande relevância na vida social e afetiva do indivíduo. Porém, quais são seus principais processos nessa habilidade?

A literatura descreve inúmeros processos que se dão simultaneamente no momento do ato da leitura, dentre eles destacamos os três principais, sendo dois deles de caráter antagonico, e o terceiro, de caráter mais conciliatório e que mais agrada aos teóricos. Façamos deles a seguir.

A primeira suposição é a de que a leitura é um processo ascendente, também chamado de *bottom-up* (de baixo para cima). Ou seja, o ato de ler está associado à extração de informações do texto lido. O texto seria o detentor de todos os dados, e caberia ao leitor, à medida que avança, a tentativa de extrair todos os seus significados, recorrendo, inclusive, ao dicionário, evitando, assim, a ‘dedução do significado de palavras desconhecidas’. Ao avançar no texto, a compreensão dele subiria ao leitor (por isso, ascendente), e o valor do que foi lido só poderia ser medido após a leitura.

Porém, a ideia desse processo ascendente tem suas reservas. O texto não se esvazia, uma vez que pode refletir diversos conteúdos da mesma forma que textos distintos podem refletir um mesmo conteúdo. Então, a ideia de ‘extração’ de conteúdo e sua transferência ao leitor não convence em sua totalidade, pois o conteúdo se reproduz no leitor, jamais desaparecendo do texto, como a palavra “extração” indica (LEFFA, 1996).

A segunda ideia, ainda segundo Leffa (1996), é a de que a leitura é um processo descendente, ou *top-down*. De forma oposta à descrita no parágrafo acima, a atividade de leitura se configura por ser um ato de atribuir significado ao texto. Logo, a ênfase agora está no leitor, não no texto. E tudo o que ocorre na mente do leitor, no momento da leitura, dependerá de sua bagagem, de sua experiência de mundo, e, portanto, cada leitura poderá reverberar de forma distinta em cada leitor, pois cada um atribui visões diferentes à sua realidade. Aqui, não se vê a leitura como um processo linear, em que o significado é construído palavra por palavra à medida que se avança no texto, mas se trata de um levantamento de hipóteses, e o processo de compreensão, por sua vez, ocorre no momento da realização da leitura. Os recursos que o leitor usa e suas estratégias de compreensão são os elementos que importam. Sobre esse levantamento de hipóteses, Kleiman salienta sua importância indicando que:

[...] fazer previsões baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. As previsões não precisam ficar reduzidas apenas às baseadas em conhecimentos mais fechados, como as *hipóteses* a partir do conhecimento do gênero textual (1993, p. 56).

Ainda sobre o levantamento de hipóteses, Kleiman (2016) destaca que, no processo de formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas e, ao testá-las, ele estará depreendendo o tema. Ele estará também postulando uma possível estrutura textual. Na previsão, ele estará ativando seu conhecimento prévio e, na testagem, ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. Ademais, as hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como interferências sobre palavras não parecidas durante o movimento do olho durante a leitura (KLEIMAN, 2016, p. 39).

Entretanto, o processamento descendente também não se furta às críticas. Se o texto for rico demais a ponto de ser “redundante” ao leitor, temos um problema. Se ele for demasiadamente pobre, deixando inúmeras lacunas, poderá ser bastante truncado. De toda forma, a aquisição do significado se dará com a participação do leitor.

Por fim, temos a definição de leitura conciliatória, que se caracteriza pelo fato de a leitura ser um ato de interação com o texto. Kato (1995) entende que esses dois processos tornam-se coerentes se for aceita uma concepção de leitura na qual eles se complementem, de maneira que a leitura seja esse processo de interação leitor-texto, “sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso de previsões” (KATO, 1995, p. 53).

Adepto da abordagem conciliadora, Leffa (1999) pretende mostrar que o leitor faz parte de uma comunidade consumidora de textos, por isso ele não está sozinho diante do texto, mas atua como participante no processo de leitura. Para o estudioso, a abordagem interativa leva em consideração aspectos psicológicos e pedagógicos, representados na explicação da aprendizagem segundo alguns especialistas, como Piaget e Bartlett, na Teoria dos Esquemas e na pedagogia de uma leitura voltada para abordagens psicolinguísticas, de questões de gênero e de aspectos sociais da leitura.

Leffa enfatiza, ainda, que a abordagem interativa envolve, além de aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva, o modo como esses aspectos se autoinfluenciam: “A abordagem interativa, na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse” (1996, p. 15). Trata-se, portanto, de um processo complexo e dinâmico de interação entre as perspectivas do texto, do leitor e da comunidade discursiva.

Não nos parece prudente, então, nos limitarmos a ‘extrair’ e ‘atribuir’ sentidos e informações de um texto somente, pois essas ideias se anulam até certo ponto. Então, dentro dessa ideia de interação, em primeira instância, é necessário que exista a intenção de ler por parte do leitor. Tendo sido satisfeita essa condição, temos o início do processo de interação com o texto. Essa interação, sendo complexa na produção de sentidos, logicamente é realizada “com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 205). Segundo Kleiman, é o “conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como nativos” (2016, p. 15). Abrange a pronúncia, o vocabulário, as regras e o conhecimento sobre o uso da língua. Para que a compreensão textual não fique comprometida, é preciso que se conheça também conceitos e referentes das palavras inseridas no texto. O conhecimento linguístico é responsável pelo processamento do texto, que é a atividade de agrupamento das palavras em frases (segmentação ou fatiamento) com base no conhecimento gramatical de seus constituintes.

Por ser um processo complexo, são necessários, para que ocorra a leitura, diversos mecanismos, desde os mais simples, a nível inconsciente (cognição), aos mais elaborados, a nível consciente (metacognição). Em termos de processamento mecânico da leitura, Leffa entende que a leitura

[...] dá-se por fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo de palavras. Ao que parece o leitor não processa as letras que compõem um determinado segmento de modo linear, da esquerda para a direita, mas de modo simultâneo. Também parece que as letras não são processadas integralmente, em todos os detalhes, mas apenas nos seus traços distintivos. O leitor não tem na memória um molde para cada letra do alfabeto. Uma leitura feita pelo cotejo de cada letra com esse molde fixo seria extremamente complicada e antieconômica, já que seria necessário não um molde para cada letra do alfabeto, mas para cada tipo possível de letra (maiúscula, minúscula, negrito, itálico, todos os diferentes tipos usados em diferentes máquinas tipográficas e de escrever, sem falar nas diferentes caligrafias de cada pessoa) (1996, p. 18).

Sobre a importância do reconhecimento do traçado das letras para a leitura fluente, Leffa (1996) considera que ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes, estratégia que ele sugere para a aprendizagem inicial da leitura. Trata-se de localizar o que não varia – a sequência das letras – a despeito das mil e uma formas que podem assumir os caracteres. É o que ele denomina de o problema da ‘invariância perceptiva. E vai além, postulando que “a forma global da palavra, no processo de alfabetização, não desempenha praticamente nenhum papel na leitura. Nosso sistema visual não presta nenhuma atenção ao contorno da palavra, nem às letras mais altas ou mais baixas: ele se interessa pela invariância da sequência das letras” (DEHAENE, 2012, p. 35).

De acordo com Leffa (1996, p. 20), após essa segunda etapa, a mecânica, que ocorre de modo primitivo e ‘subconsciente’, temos o processo de interação básico e inicial, uma vez que o leitor utiliza conhecimentos prévios para determinar padrões silábicos durante sua leitura do texto. À medida que a leitura avança, esse processo vai desde o reconhecimento dos traços distintivos das letras até o sintagma, rumo ao sentido da frase e assim sucessivamente, “até esgotar o texto, que pode ser um conto”, por exemplo.

O leitor, durante todo esse processo descrito, aciona seus conhecimentos ortográficos, lexicais, sintáticos, semânticos etc., em um sistema de interação que implica uma via de mão dupla entre seus conhecimentos prévios e o que o texto tem a oferecer (LEFFA, 1996). Pretendemos, em nossa pesquisa, levar em conta o modelo de processamento conciliatório, ou seja, um processo de interação leitor-texto de via de mão dupla.

2.2 As estruturas mentais chamadas de esquemas

Digamos que um cidadão precise de um pedreiro para que possa construir um muro em seu quintal. Esse cidadão, dono da casa, entra em contato com um mestre de obras, que, por sua vez, entra em contato com um pedreiro. Para que esse pedreiro levante esse muro, ele precisa de conhecimentos prévios: precisa saber que esse tipo de construção em particular requer materiais específicos, que possui uma forma de ser realizado, que utiliza conhecimentos que não foram explicitamente mostrados a ele naquele instante. Essa ‘noção’ de como proceder e o conhecimento específico que ele possui acerca das etapas do processo são o que chamados de “esquema”.

Segundo Leffa (1996), o conceito elementar da teoria dos esquemas é o de que, para compreender o mundo, o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação desse mundo. Ou seja, em linhas gerais, nada surgiria do nada. Tudo se transformaria do que já pré-existe dentro do indivíduo. Piaget (1975), décadas antes, já apontava que essa “transformação” mencionada por Leffa ocorria no processo de adaptação entre o indivíduo e o meio, mais especificamente da sua estrutura cognitiva com esse meio, em um processo de interação. A essa interação que Piaget enfatiza, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) dão o nome de integração, na qual há um encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o conteúdo a ser aprendido, de forma que esse novo conhecimento fique armazenado em uma “estrutura hierarquicamente organizada”, sendo esse um requisito para que ocorra a verdadeira aprendizagem significativa, no sentido de que, se o aluno não identificar esse tipo de atividade relevante, sua aprendizagem poderá ficar comprometida (KLEIMAN, 1998, p. 11).

Barlett (1961) corrobora com as visões anteriormente apresentadas, embora não goste muito da terminologia ‘esquema’. Para ele, o mundo é percebido através de estruturas cognitivas que, por um lado, se modificam com as nossas experiências, mas por outro provocam alterações no mundo. Para Leffa (1996), à medida que a pessoa aprende, o indivíduo não só aumenta seu número de esquemas mentais, como também tais esquemas perdem seu caráter genérico, se tornando mais específicos, uma vez que possuem mais variáveis. Tais variáveis, de acordo com o autor, “se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro e cada uma delas pode ser mais ou menos necessária para formar um esquema” (LEFFA, 1996, p. 35). Portanto, a leitura é um processo ativo e interativo, e para que a compreensão ocorra é preciso que ocorra uma ativação desses esquemas mentais, assim como das habilidades pragmático-discursivas do leitor (SILVEIRA, 2005).

Ao ler os contos utilizados nesta dissertação como pontos de partida das oficinas aplicadas, temos em mente que os alunos irão acionar certos esquemas. Certamente, eles irão fazer uma varredura em sua memória buscando seus esquemas específicos para cada situação, na medida em que a percepção do mundo não está baseada no dado objetivo, mas na experiência de cada um. Segundo Barlett (1961, p. 46), “o dado apresentado precisa ser ativamente conectado a alguma coisa antes de ser assimilado”, assim esperamos que isso ocorra nas oficinas do Cloze, momento no qual os alunos irão se deparar com textos de diferentes contextos.

2.2.1 Cognição e metacognição – definições e distinções

Kleiman (2016) afirma que o contexto escolar brasileiro não costuma favorecer a delimitação de objetivos específicos em relação às atividades de leitura, que costumam se dar de modo difuso e também confuso, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. Outra grande barreira nas atividades de leitura em sala de aula é que, muitas vezes, elas não propiciam a interação entre professor e aluno. Em vez de construir um discurso em parceria com o educando, geralmente temos um momento de leitura no qual o aluno lê, seja em silêncio ou em voz alta, e, logo após, certas questões são levantadas e debatidas, tipicamente através de perguntas sobre o texto. Mas há um sério problema que pode estar passando despercebido pelo professor em uma situação dessas: será que o aluno realmente entendeu o texto? Nesse debate feito após as perguntas do professor, é comum termos uma espécie de monólogo por parte deste, no qual ele dá uma versão das possíveis respostas que existem, e estas são consideradas o “Santo Graal”, como se representassem a verdade absoluta autorizada do texto (KLEIMAN, 1998). Sendo o professor o detentor da “verdade” sobre o texto, o percurso do aluno rumo à autonomia da leitura ficará maculado. Lerner assinala essa ideia de autonomia e monitoramento da leitura pelo próprio aluno quando diz que:

[...] formar leitores autônomos significa – entre outras coisas – capacitar os alunos para que possam decidir quando sua interpretação é correta e quando não é, estar atentos à coerência das suas interpretações e detectar possíveis inconsistências, interrogar o texto buscando pistas que validem esta ou aquela interpretação, ou que permitam determinar se uma contradição que eles detectaram se origina no texto ou em um erro de interpretação produzido por eles próprios... Trata-se, então, de *oferecer às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Possibilitar essa construção requer que as situações de leitura coloquem os alunos diante do desafio de validar por si mesmos as suas interpretações e, para que isso ocorra, é necessário que o professor não manifeste de imediato sua opinião às crianças, que delegue a elas, provisoriamente, a função avaliativa* (2002, p. 16, grifos nossos).

Ao ignorar o trajeto percorrido pelo aluno na busca pela compreensão, parece-nos que o professor toma como certo que todos possuem um bom nível de proficiência de leitura, mas sabemos que na prática não é assim. Quais dificuldades o aluno encontrou no trajeto da leitura? O que ele tentou fazer para resolver esses entraves? Ele ignorou as partes que não entendeu? Ele tem, sequer, consciência de que não entendeu? São essas e outras perguntas que a ciência cognitiva/metacognitiva nos ajuda a responder ou ao menos nos encaminha a

estratégias para dirimir as dificuldades no processo de leitura. Diante do exposto, falemos um pouco sobre cognição e metacognição.

A cognição, de acordo com Kleiman (1993, p. 50), especialmente na leitura, é responsável pelas “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir um objetivo de leitura”. A estudiosa ressalta que esse processamento, que consiste em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente, é chamado de automatismo da leitura, justamente por não termos controle sobre ele (KLEIMAN, 1993).

Já a metacognição é definida, em linhas gerais, como o processo de pensar sobre o pensar. No ato da leitura, de acordo com Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”. Nas palavras de Brown (1980, p. 456), metacognição seria “um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”. Ela considera, dentre as principais atividades consideradas metacognitivas, as que se seguem abaixo:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura (“Vou ler este texto para ver como se monta este brinquedo”, “Só quero ver a data da morte de Napoleão”, “Vou correr os olhos pelo sumário para ter uma idéia geral do livro”).

- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto (“Aqui o autor está apenas dando mais um detalhe”, “Esta definição é importante”).

- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes (“Isto aqui é novo para mim e preciso ler com mais cuidado”, “Isto eu já conheço muito bem e posso ir apenas passando os olhos”). A importância de um segmento, como se vê, pode variar não só de um leitor para outro, mas até de uma leitura para outra.

- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura (“Estou entendendo perfeitamente o que o autor está tentando dizer”, “Este trecho não está muito claro para mim”).

- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados (“Estou lendo este capítulo para ter uma ideia geral do que é fenomenologia, mas ainda não consegui ter uma noção clara do assunto”).

- Tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas (“Vou ter de consultar o dicionário para entender esta palavra, já que o contexto não me bastou”, “Parece que vou ter de ler aquele outro artigo para poder entender este”).

- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções (“Estou tão distraído que passei os olhos por este parágrafo sem prestar atenção no que estava lendo; vou ter de relê-lo”).

Fiquemos atentos à última parte sublinhada, a título de ilustração. Por não ser de tão fácil percepção, certas estratégias metacognitivas não são simples de serem analisadas. No entanto, há certos sinais que o leitor pode dar que indicam que ele se utiliza de certas táticas, pois o corpo fala, indicando uma linguagem não verbal. Kleiman (1998, p. 49) reforça essa noção ao estabelecer que:

[...] a partir de respostas que o leitor dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, *como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê* (grifos nossos).

Ou seja, se, ao ocorrer tal distração na leitura, o leitor resolve reler a parte que lhe trouxe problemas, é porque ele detectou uma falha na compreensão, forçando-o a desautomatizar o processo cognitivo de leitura em busca de um controle ativo do seu processamento de leitura para resolver essa situação (KATO, 1995).

Para Brown (1980), as atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência. Silveira (2005) ratifica a noção de cognição de Brown, visto que entende que a cognição cuida dos processos inconscientes, automáticos, eficazes e econômicos. Por outro lado, Brown entende que as atividades metacognitivas envolveriam uma “introspecção consciente”. Porém, Leffa (1996) compreende que tal separação tem suas reservas. Para ele, as atividades ditas cognitivas não envolvem somente processos automatizados na leitura fluente, mas sim atividades que se encaixam em um espectro de alto nível de consciência (metacognitivo), tais como:

- Responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto.
- Procurar o significado de uma palavra no dicionário.
- Relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente.
- Fazer o esquema de um texto.
- Reordenar os acontecimentos de uma narrativa.
- Relacionar um dado do texto a uma imagem visual.
- Identificar as palavras-chave de um parágrafo.
- Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida.
- Fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor.

Para dirimir tal inconsistência, Leffa (1996) propõe que as atividades cognitivas e metacognitivas sejam divididas com base no conhecimento declarativo (consciência da tarefa a ser executada – cognitivas) e no processual (avaliação do próprio conhecimento – metacognitivas). Ertmer e Newby (1996) corroboram as ideias do estudioso ao afirmarem que os indivíduos que são hábeis metacognitivamente teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aprimoramento acadêmico, tornando-se aprendizes otimizados. Por exemplo, eles seriam capazes de saber o que sabem (ou seja, conhecimento declarativo) e saber como utilizar o que sabem (por sua vez, conhecimento processual), além de saberem por que, onde e quando utilizar o que sabem.

Kato (1995), ao tratar dessa distinção, relata que a oposição entre cognição e metacognição data de Vygotsky (1962) e sua lei do estado da consciência. Nesta lei, ele divide em duas as fases no desenvolvimento do conhecimento: uma na qual ocorreria um desenvolvimento inconsciente e automático, e outra em que o controle ativo desse conhecimento aumenta gradualmente. Já Flavell (1978) caracteriza a metacognição em duas subcategorias: uma que se refere ao conhecimento dos aspectos da cognição, e outra que seleciona aspectos da atividade cognitiva. A primeira se refere ao ato de refletir sobre seu próprio conhecimento; a outra, por seu turno, refere-se ao controle desse conhecimento. Jacobs e Paris (1987) assinalam que, quando se fala em metacognição, nos referimos a um controle consciente dos atos. Weinert (1987), por sua vez, assinala que a metacognição ocorre quando há uma tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente deles.

Em suma, embora as ideias gerais de cognição e metacognição sejam compartilhadas por diversos teóricos, ainda assim existem entre eles algumas diferenças (vide Leffa) e algumas subdivisões internas (vide Flavell). Todavia, algo parece ser recorrente e pacificado: Segundo Brown (1980), os alunos que possuem conhecimento de estratégias metacognitivas têm mais facilidade em identificar a dificuldade em uma tarefa, tendo, portanto, maior consciência de quando entenderam ou não entenderam algo, sabendo agir a partir desses entendimentos. Ademais, segundo Jones (1998) e Morais e Valente (1991), a metacognição influencia positivamente na motivação do leitor, que, por poder controlar e gerir melhor seus próprios processos cognitivos, tem maior noção do seu desempenho escolar, o que gera confiança em suas próprias habilidades.

A partir do momento em que os leitores tenham esse processo de tomada de consciência sobre quais estratégias usar no processo de leitura, avaliando suas eficácias, maior

será o alcance dos resultados desejados (SILVA; SÁ, 1993). Nesse sentido, é necessário aprender como se faz para aprender, pois não basta saber e fazer. É preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer (GRANGEAT, 1999), pois o leitor impulsivo, nas palavras de Leffa (1996, p. 12), que não sabe parar para refletir diante dos elementos que encontra no texto, não pode compreendê-lo por completo, uma vez que “tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído”.

2.2.2 As estratégias de leitura: a metacognitiva

Tendo em mente que metacognição é o processo de pensar sobre o pensar, não nos parece fácil realizar pesquisas nessa direção, pois, como os processos metacognitivos ocorrem na mente do leitor, a sua observação é de acesso complexo. Se, por um lado, o leitor utiliza diversos mecanismos quando lê e não tem, muitas vezes, consciência do que está fazendo, por outro, o pesquisador, ao analisar certas ‘respostas externas’ através da leitura de um indivíduo, pode conseguir informações sobre como operam os processos de leitura do leitor, porém de forma igualmente limitada. Uma sugestão dada por Leffa (1996) seria dar ao leitor a perspectiva do pesquisador, *levando em conta que o leitor tem a capacidade de refletir sobre seu próprio processo do pensar*.

Com essa premissa, para analisar o comportamento metacognitivo do leitor, ou seja, sua capacidade de automonitoração da compreensão leitora, pretendemos usar a chamada Técnica do Cloze, que é uma forma de análise de protocolos que possui comprovada eficácia por vários estudos internacionais, segundo Cohen (1987). Ele afirma que esses protocolos são mecanismos apropriados para investigar quais estratégias o leitor usa em busca da compreensão de um texto, além de obter informações sobre a perspectiva do leitor quando encontra barreiras na leitura.

Segundo Canney e Winograd (1979), os leitores que são considerados fracos não possuem noção do uso dessas estratégias e enxergam a leitura como um processo linear de decodificação, na qual as palavras devem ser pronunciadas uma a uma. Em outras palavras, o comportamento metacognitivo é praticamente inexistente. Já os leitores com maior proficiência na leitura, de acordo com Leffa (1996), são capazes de descrever quais estratégias foram utilizadas em suas leituras, o que é uma boa notícia por indicar que tais estratégias podem ser ensinadas e, ele reitera, a instrução específica destas auxilia na melhora do comportamento metacognitivo do leitor. Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017, p. 132), em

seu livro *Concepção Discursiva da Linguagem*, reforçam tal instrução específica quando dizem que “tais conhecimentos e procedimentos demandam ensino, pois apenas o contato com o texto não é suficiente para que o leitor interaja de forma satisfatória com eles”. Em outras palavras, a atividade de leitura demanda uma certa mobilização do leitor para que utilize determinadas estratégias de leitura, desde as cognitivas, que são relativamente automáticas, até as metacognitivas, conscientes, para que o leitor produza compreensão daquilo que ele lê.

Solé (1998), em seu livro *Estratégias de Leitura*, afirma que as estratégias são meios que regulam a atividade da leitura e ressalta, ainda, a importante característica de ‘autodireção da leitura’, que é o fato de que o leitor deve sempre estar guiado por um objetivo ao ler, seja por prazer ou em busca de uma informação específica no texto. Ela postula que uma característica relevante das estratégias é a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe. Em adendo, chama atenção para a importância do autocontrole, isto é, que o leitor seja capaz de promover uma avaliação de si próprio, do seu comportamento rumo ao seu objetivo e que, caso necessário, esse comportamento seja modificado para adequação do que se deseja alcançar. Ainda sobre a grande relevância de haver um objetivo para a leitura, Kato postula que:

[...] a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (1995, p. 112).

Kleiman (2016, p. 32) argumenta que “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Ela avança corroborando a ideia de que há também “evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito” (KLEIMAN, 2016, p. 33). Além disso, Kleiman entende que a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Por fim, ela postula que os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de

hipóteses. Isso porque o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo (KLEIMAN, 2016, p. 38).

Se o objetivo não existir ou não for claro, em outras palavras, se o leitor não souber para que está lendo, ele, especialmente o leitor mais jovem, poderá encontrar dificuldades e talvez não as detecte como uma barreira de compreensão, então não ativará seus recursos metacognitivos para saltar esse obstáculo. Então, entendemos que, para ler com maior proficiência, o leitor deve tomar as rédeas da leitura, avançando de forma ativa e tomando decisões apropriadas rumo à compreensão. Quanto mais estratégias estiverem à disposição do leitor, desde que ele as use, maior será sua proficiência leitora, pois seu maior repertório poderá permitir que interaja com textos de diferentes gêneros, incluindo o conto, objeto deste estudo de caso. Estratégias eficientes poderão “permitir ao aprendiz a melhor compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe cada dia mais exigências de letramento” (KLEIMAN, 1998, p. 12).

Ainda sobre estratégias, Solé assinala que:

[...] a literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão- ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – São muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a respostaa perguntas sobre o texto lido, tende a suplantiar seu ensino (1998, p. 36).

Para que o aluno se envolva em uma atividade de leitura, é preciso que ele sinta que é capaz de ler, de compreender o texto, preferencialmente de forma autônoma, mas que possa contar com a monitoria de alguém que tenha maior domínio dessa atividade. E, se ensinamos um aluno a ler de forma compreensiva, de forma que aprenda a partir da leitura, estamos trabalhando sua metacognição, ou seja, que ele aprenda a aprender, para que assim saiba lidar com as multitudes de situações com que ele irá se deparar em sua vida (SOLÉ, 1998).

Segundo Silveira (2005), as estratégias cognitivas de leitura podem ser classificadas conforme os princípios apresentados a seguir.

Vale ressaltar, antes de a leitura seguir, que nosso maior foco esteve nas estratégias cognitivas e metacognitivas, e é nessa área que nos detivemos mais.

As estratégias cognitivas, por serem inconscientes e automáticas, referem-se, portanto, ao processamento automático da leitura. Tal processamento, naturalmente, envolve os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, semânticos e lexicais que interagem com a informação visual (SILVEIRA, 2005).

1) *Princípio da parcimônia ou da Economia*

Segundo esse princípio, o leitor tende, durante o processo da leitura, a reduzir ao mínimo possível o número de personagens, objetos, processos e eventos no quadro mental que ele (o leitor) vai construindo à medida que vai lendo (SILVEIRA, 2005, p. 78).

- a) regra de recorrência
- b) regra da continuidade temática

2) *Princípios da Canonicidade*

Este princípio atende ao padrão sintático da língua, ou seja, o leitor tende a procurar no texto a ordem SVO. A canonicidade aqui tratada também se refere à ordem no mundo e à maneira como essa ordem se reflete na linguagem, como por exemplo: a causa antecedendo o efeito, a ação antecedendo o resultado etc. (SILVEIRA, 2005, p. 78).

3) *Princípio da Distância Mínima*

“[...] esse princípio ajuda o leitor no processo de segmentação ou fatiamento e orienta as estratégias do leitor quando há mais de um possível antecedente para um pronome dêitico” (SILVEIRA, 2005, p. 79).

4) *Princípio da Coerência*

Segundo esse princípio, no caso de haver interpretações conflitantes, o leitor deverá escolher aquela que torne o texto coerente (SILVEIRA, 2005, p. 79).

5) *Princípio da Relevância*

Seu diferencial está na questão da tendência do leitor de, no caso de haver informações conflitantes, escolher aquela que for mais relevante para o desenvolvimento temático do texto (SILVEIRA, 2005, p. 79).

2.3 A técnica do Cloze

A leitura é um processo dinâmico que exige uma interação entre os diversos processos cognitivos e metacognitivos. Avaliar essa habilidade tão complexa exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual. Alguns testes que foram criados para essa finalidade, muitas vezes, são

apenas medidas da produção escrita, visto que não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco incluem o leitor como parte dinâmica no processo. Assim, um recurso que vem sendo empregado com a finalidade de avaliar a compreensão em leitura é a técnica do Cloze (TAYLOR, 1953).

A técnica do Cloze foi desenvolvida por Taylor no ano de 1953 e consiste em omitir algumas lacunas em determinado texto, tendo o leitor a tarefa de preenchê-las com uma palavra que se encaixe no contexto de forma apropriada, levando-se em conta a semântica e/ou a gramática. Essa técnica tem tido alta aceitação entre os estudiosos da área, pois, além de ser de fácil preparo, é um recurso que pode ser executado de diversas formas e tem tido bons resultados (SISTO, 2009; SANTOS, 2009; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; CUNHA, 2009; JOLY, 2009).

De acordo com Santos (2009, p. 14),

É interessante lembrarmos [...] que o termo Cloze é originado do conceito de “closure” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa. Para tanto, as pessoas utilizam como recurso sua experiência passada ou seu conhecimento prévio, bem como seu raciocínio. Geralmente, o trecho utilizado como forma de avaliação da compreensão é apresentado por escrito, sendo que a palavra suprimida é substituída por um traço sempre do mesmo tamanho ou, ainda, por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida. A opção por uma das formas depende do quanto se quer dificultar ou não a tarefa, sendo importante lembrar que sempre há uma correlação significativa entre o número de acertos no Cloze e outras medidas de avaliação da compreensão da leitura.

Segundo Condemarín e Milicic (1988), o teste pode ser estruturado de diversas formas, levando em conta o grau de dificuldade que se pretende atingir. As principais variações da técnica são: Cloze lexical, gramatical, de múltipla escolha, cumulativo, labirinto, pareado, restringido, com chaves de apoio, pós-leitura oral e interativo.

Para efeito desta pesquisa, foram utilizadas (no pré-teste, durante as oficinas e no pós-teste) as seguintes variações: Tradicional (lexical e gramatical), de múltipla escolha, pareado e restringido. O Cloze Tradicional consiste em omitir diversos itens lexicais do texto, sejam eles substantivos, adjetivos etc.; o gramatical, por sua vez, concentra-se na omissão de verbos, preposições, conjunções, dentre outros elementos gramaticais; o de múltipla escolha, naturalmente, oferece ao leitor algumas alternativas dentre as quais ele terá de escolher a que mais se encaixa no contexto; o pareado, como o próprio nome diz, traz as palavras que o leitor irá utilizar para preencher as colunas ao lado de cada oração, parágrafo etc. As palavras têm de aparecer de forma embaralhada dentro do quadro de opções, e o leitor irá decidir qual

palavra encaixa em cada lacuna; o restringido, por fim, trará um grande box contendo todas as palavras omitidas do texto completo, tipicamente abaixo do próprio texto, dentre as quais o leitor irá escolher a correta para cada lacuna, sendo que cada palavra não poderá ser utilizada mais de uma vez, a não ser que apareça mais de uma vez no box.

A escolha dessa variação no uso das técnicas do Cloze encontra respaldo nas pesquisas de Storey (1997), que evidenciou que as diferentes variações dessa técnica permitem uma ativação de processamento cognitivo, pois tal técnica cria interconexões entre habilidade de leitura e outras habilidades acadêmicas. Ademais, Condemarín e Milicic (1988) atestam que, em qualquer formato do Cloze, ele permite ao leitor tomar consciência do interjogo entre ele e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor.

Em relação à correção dos itens excluídos, de acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 57), “pode ser realizada de dois modos: a correção literal e a sinônima”. [...] Para a correção sinônima, as autoras afirmam que se considera como correto o preenchimento de um sinônimo correlato ao da palavra omitida. Para esse tipo de correção, segundo elas, “sugere-se a adoção de dicionários de português que sirvam como referência de consulta dos sinônimos para que outros critérios subjetivos [...] não sejam vislumbrados”. Esse é, portanto, o critério adotado neste trabalho, na medida em que entendemos que uma correção ponderada há de ser mais eficaz.

No que se refere à interpretação dos escores obtidos no teste Cloze, utilizamos a média da pontuação obtida pelo grupo de pessoas avaliado. Adotamos ainda, como propôs Bormuth (1968), alguns níveis: o primeiro nível, com até 44% de acertos, é denominado nível de frustração, pois o leitor tem dificuldades em compreender a informação lida; o segundo, chamado de nível instrucional, refere-se ao percentual que varia de 44,1% a 57%, no qual o leitor demonstra um nível de compreensão moderado. Por fim, no nível independente, o leitor deve demonstrar um aproveitamento superior a 57% dos itens, visto que esse nível pressupõe uma compreensão autônoma do texto.

2.4 A neurociência e a aprendizagem da leitura

Nas últimas duas décadas, são muitos os debates sobre as interfaces entre as neurociências e a educação. Porém, é importante termos em mente que essas novas contribuições não prometem soluções consideradas definitivas para o processo de aprendizagem, pois temos de considerar que a aprendizagem leva em conta inúmeras variáveis, não apenas as derivadas dos conhecimentos neurocientíficos. Ainda assim, tais

descobertas podem colaborar para fundamentar certas práticas pedagógicas, como também podem sugerir novas abordagens, *desde que respeitem a forma como nosso cérebro funciona*.

Se o educador tem conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, seu trabalho pode ser mais eficiente e significativo. Ao conhecer a organização e as funções do cérebro, os mecanismos da linguagem, da atenção, as relações entre cognição, motivação e desempenho, ele (o educador) poderá estabelecer intervenções que possam produzir melhores frutos. Não há fórmula mágica, e por isso devemos adentrar esse meio com cautela, mas há um certo otimismo entre os estudiosos da área (COSENZA; GUERRA, 2011). Vejamos na sequência alguns conceitos teóricos que, de acordo com as pesquisas, influenciam no processo de aprendizagem e deverão ser levados em conta nesta pesquisa-ação. Os aporte teóricos são, principalmente, derivados das incursões que fizemos em Cosenza e Guerra (2011).

A leitura dos contos desta pesquisa terão uma demanda cognitiva considerável, pois os contos costumam ter uma extensão maior que aquela com que os alunos e as alunas de hoje em dia estão acostumados(as), especialmente quando levamos em conta as leituras que eles(as) fazem no mundo online (redes sociais, dentre outros) e no universo das nuvens, que têm por característica um tamanho mais conciso. Será preciso atenção, pois “mais alto se inicia o trabalho de atenção quanto mais fluente for a leitura e parece que o leitor não consegue prestar atenção em duas coisas ao mesmo tempo” (LEFFA, 1996, p. 23). Dentre os mecanismos que se relacionam com a atenção e a concentração, temos dois circuitos: o orientador e o executivo. O primeiro relaciona-se ao desligamento do foco atencional; o segundo, por outro lado, relaciona-se com a manutenção do foco prolongado, de forma que os estímulos externos sejam inibidos. O segundo, naturalmente, é o que nos importa neste momento.

O circuito executivo está relacionado aos mecanismos de autorregulação, ou seja, a pessoa é capaz de modular seu comportamento de acordo com as demandas cognitivas em determinado contexto – aqui, no caso, será a leitura dos contos. Em outras palavras, o circuito executivo tem função vital na aprendizagem consciente, então está relacionado à metacognição. As pesquisas sobre o cérebro indicam que haverá uma maior atenção quando o conteúdo for considerado relevante, significativo. E terá mais chances de ser significativo aquilo que esteja conectada a algo já conhecido, que se ligue ao cotidiano ou que crie boas expectativas (COSENZA; GUERRA, 2011). Em se tratando do conto “Chapeuzinho Esfarrapado”, objeto desta pesquisa, temos boas perspectivas de que seja bem recebido em sala de aula. Os alunos, agora no 7º ano, certamente já possuem um “esquema mental”, desde pequenos, sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho” original. Embora tenhamos uma versão

diferente agora, aqui os alunos poderão trabalhar inferências e analogias e ativar todo o seu conhecimento prévio (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998) sobre a história original e confirmar ou não suas previsões. A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, uma vez que é a partir desse conhecimento que o leitor faz inferências necessárias para relacionar as partes discretas do texto num todo coerente. Essas inferências fazem parte de um processo inconsciente que o leitor proficiente realiza ao ativar, motivado pelos itens lexicais do texto, o seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2016).

As pesquisas em neurociências também indicam que, para uma melhor aprendizagem, algumas características devem ser preenchidas: é importante que os elementos distratores sejam minimizados, que se use uma voz adequada na leitura dos contos (quando o professor for o leitor), que se tente utilizar diversos recursos para promover contraste e, assim, gerar atenção do aluno. Por fim, quando a atenção é mantida por um período muito prolongado, o foco atencional costuma decair e se abre espaço para elementos distratores. Silveira corrobora essa assertiva ao dizer que “a atenção é essencial para a obtenção do significado do texto e os indivíduos não podem abusar desse recurso porque a atenção se apresenta em quantidade limitada, embora a cada intervalo ou tentativa ela possa ser renovada. Deve ser usada com cuidado” (2005, p. 39). Dessa forma, como os contos desta pesquisa possuem entre 3 a 12 páginas, será necessário dividir algumas leituras com pequenos intervalos para descanso, incluindo a distribuição das leituras em módulos.

Por fim, temos as funções executivas. Elas são, de acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 86), “o conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar as ações necessárias para atingir um objetivo. [...] Nelas, se incluem o planejamento de comportamentos e sua execução, além do monitoramento do próprio desempenho”. Sabemos, pelo que já foi mencionado, que esse automonitoramento é uma estratégia metacognitiva largamente utilizada por leitores proficientes. O estudante comum não desenvolve por conta própria um planejamento de como utilizará seu tempo, monitorando seu progresso e refletindo sobre suas ações (COSENZA; GUERRA, 2011). Nesse contexto, é imperativo que na escola trabalhemos estratégias que privilegiem o uso das funções executivas, ou seja, das estratégias relacionadas ao uso da metacognição. E isso deve ser feito de forma estruturada e sistematizada, demonstrando como e quando elas serão utilizadas, através da prática, para que os alunos e as alunas sintam como o domínio de tais estratégias pode lhes dar maior autonomia nos mais diversos contextos e lhes proporcionar um crescimento constante.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos informações relativas à natureza metodológica da pesquisa, ao contexto de atuação, aos participantes, aos instrumentos de coleta de dados e aos procedimentos adotados.

3.1 Natureza e contexto da pesquisa

Esta pesquisa utilizou a técnica do Cloze como protocolo de avaliação de leitura que, de acordo com Taylor (1953), é um eficiente instrumento de análise qualitativa do processo de compreensão leitora, pois enfatiza a capacidade do indivíduo de utilizar a percepção e os conhecimentos prévios para sua realização. A técnica do cloze, aplicada à leitura, consiste em um texto lacunado, geralmente à razão de uma palavra a cada cinco, com o objetivo de que o aluno as preencha de acordo com o que julgar fazer sentido dentro daquele contexto. Esse processo de interação entre leitor e texto torna possível que o primeiro conheça mais sobre seu processo de compreensão, pois isso possibilita ao leitor fazer uma discriminação entre a compreensão escrita e a fonológica das palavras impressas no texto.

Quando essas duas compreensões interagem e encontram um ponto de equilíbrio, o leitor terá uma compreensão precisa do texto, uma vez que sua estrutura interna está, agora, em seu consciente, o que faz com que sua sensibilidade aumente e resulte na compreensão leitora (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Por ser uma pesquisa que buscou identificar as estratégias utilizadas pelos alunos no ato da leitura, assim como a eficácia do teste Cloze, com posterior análise e reflexão sobre os resultados, entendemos que há um caráter qualitativo. Esta pesquisa teve, ainda, uma característica de um estudo de caso, na medida em que será analisada uma situação singular, particular, em uma turma do 7º ano de uma escola pública, com coleta e análise de dados genuínos.

A pesquisa foi desenvolvida em um Colégio Estadual, localizado em Muribeca, município de Sergipe, distando 72 km da capital, Aracaju. É uma das duas escolas mantidas pelo governo existentes na cidade, sendo esta a única estadual, com turmas do Ensino Fundamental maior, do Ensino Médio e da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A escola está situada em uma zona urbana, mas metade dos alunos (cerca de 250) é proveniente dos povoados mais próximos. Funciona nos três turnos: durante a manhã, com 4 turmas do Fundamental maior e 4 do Ensino Médio; pela tarde, com 6 turmas do Ensino Médio; pela noite, com 3 turmas do Ensino Médio e 2 turmas da EJA.

Os sujeitos da pesquisa são do 7º ano, uma turma composta por 26 alunos da zona urbana e zona rural, com aulas no turno matutino. A faixa etária dos alunos e das alunas é de 11 a 13, em linhas gerais. Porém, há alguns alunos (cerca de 5) com discrepância idade-série, com idades variando de 14 a 18 anos. Trata-se de alunos repetentes e/ou provenientes de outras escolas, especialmente de povoados.

3.2 Instrumentos: questionário e técnica do Cloze

Para a realização da coleta de dados e das análises, foi utilizado, em um primeiro momento de sondagem, um questionário (Apêndice G) como instrumento de pesquisa, para se checarem algumas informações pessoais e pertinentes sobre os alunos, além do grau de contato e familiaridade que eles possuem com o objeto desta pesquisa, a leitura, especialmente fora dos muros da escola.

Em um segundo momento, que chamamos de oficina 1 (pré-teste), utilizamos um pequeno texto extraído de Leffa (1996), em seu livro *Aspectos da Leitura*. O objetivo desse pré-teste foi averiguar, através de uma análise da técnica do cloze, quais estratégias (dentre as quais as metacognitivas) os alunos usaram (ou não usaram) ao ler um texto, ou seja, checar que nível de consciência os alunos tinham de seu próprio monitoramento da compreensão leitora. O texto utilizado se encontra no quadro 13.

Num terceiro (etapa 2) momento, após coleta de dados da leitura desse último texto e averiguação das respostas dadas pelos alunos após o procedimento do cloze, propusemos uma série de oficinas (com diferentes variações das técnicas do cloze) com ensino dessas estratégias de leitura, para que, após consolidadas, fosse realizado um pós-teste (última etapa) para avaliação de uma possível melhora em sua monitoração da compreensão leitora. Em adendo, correlacionamos e analisamos os dados do pré-teste e do pós-teste.

3.3 Coleta de dados

A primeira coleta de dados foi feita através do questionário (Apêndice G), que avaliou qual o tipo de vivência que o aluno tem com a leitura, auxiliando-nos a conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, com cerca de 15 questões, de caráter preliminar, e teve suas respostas analisadas, traçando-se um perfil leitor da turma. Dessa coleta, resultaram gráficos (análises) contendo as principais respostas que podem ser visualizadas logo a seguir.

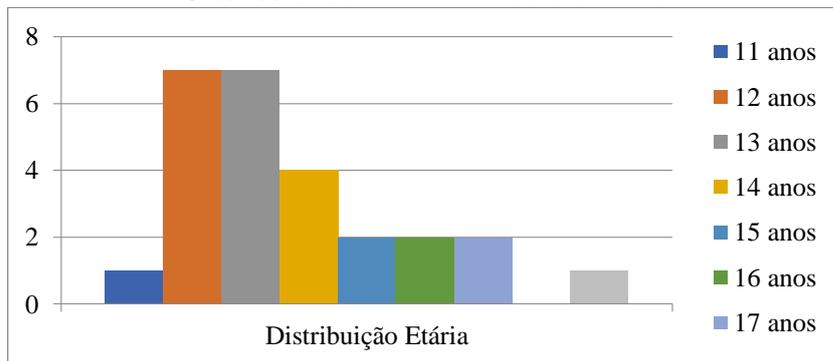


Resultado do Questionário discente sobre hábitos de leitura

Série: 7º Ano

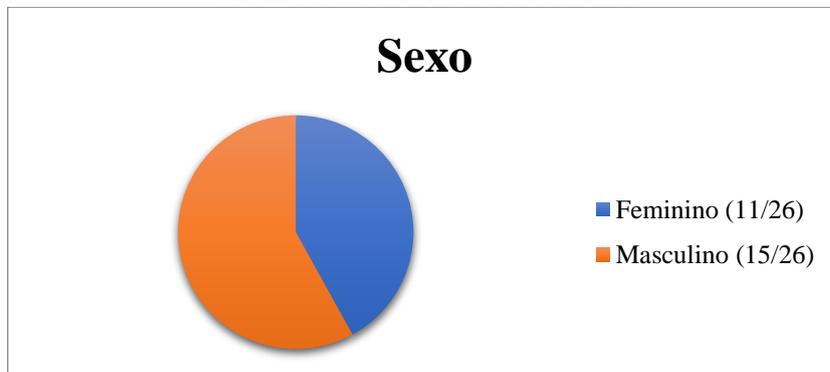
Idade Média: 13 anos e 8 meses.

Gráfico 2: Idade média dos discentes.



Elaboração: O pesquisador.

Gráfico 3: Gênero dos discentes.



Elaboração: O pesquisador.

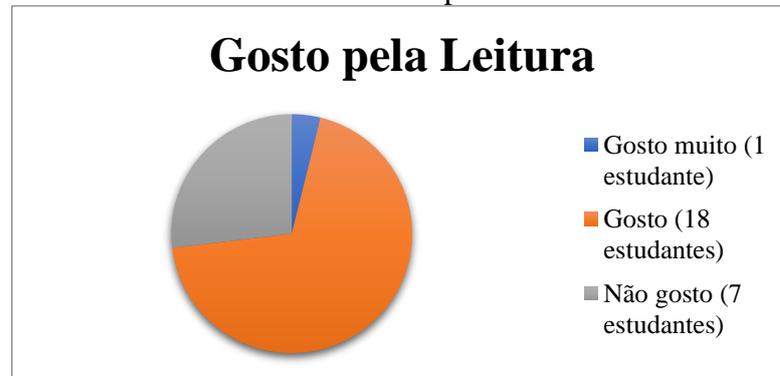
Gráfico 4: Local de moradia.



Elaboração: O pesquisador.

1) **Você gosta de ler?**

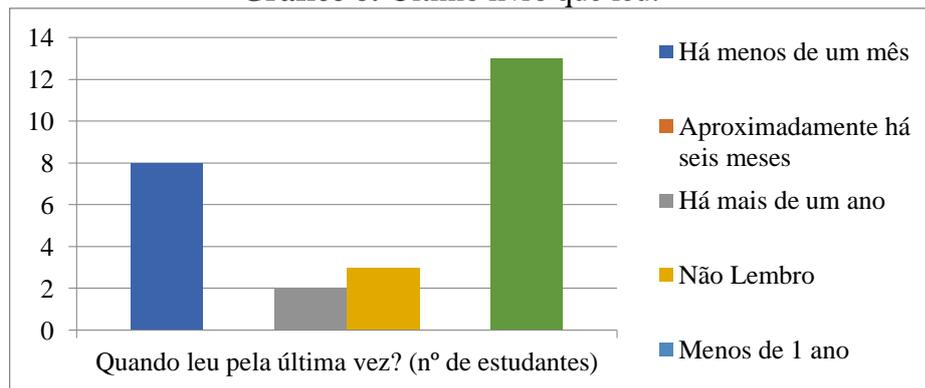
Gráfico 5: Gosto pela leitura.



Elaboração: O pesquisador.

2) **O último livro que leu foi a...**

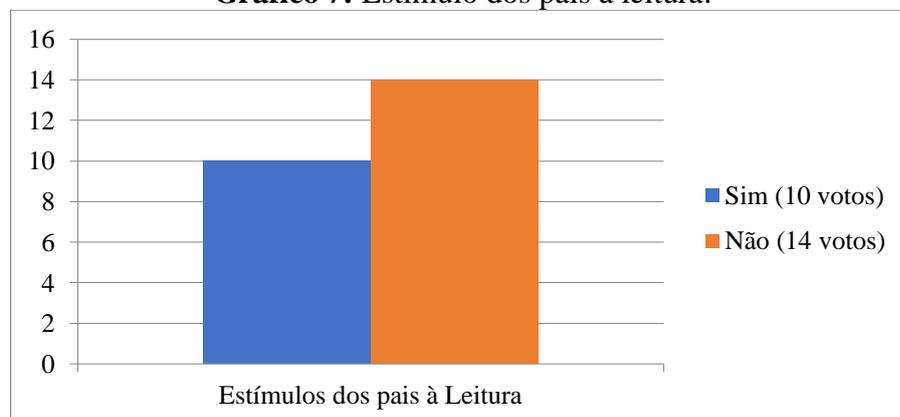
Gráfico 6: Último livro que leu.



Elaboração: O pesquisador.

3) **Seus pais liam (quando você era menor)/ leem hoje ou estimulam você a ler?**

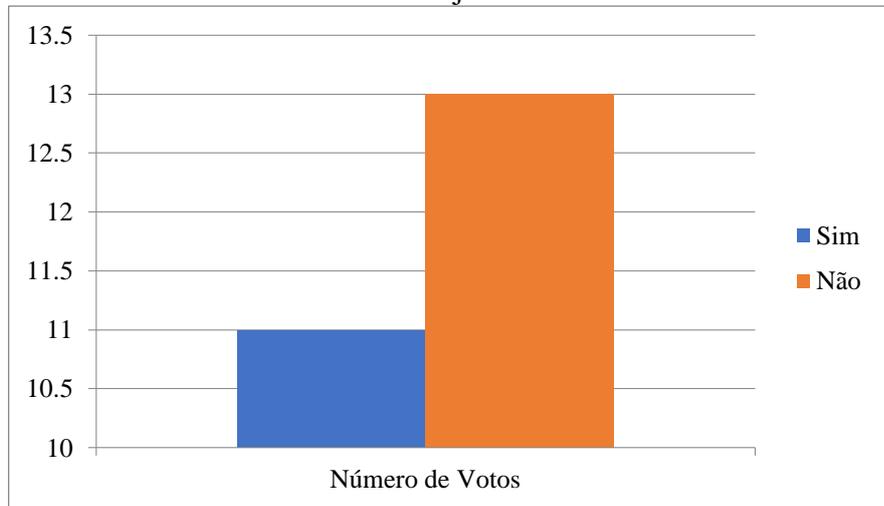
Gráfico 7: Estímulo dos pais à leitura.



Elaboração: O pesquisador.

4) **Você já foi a uma livraria na vida?**

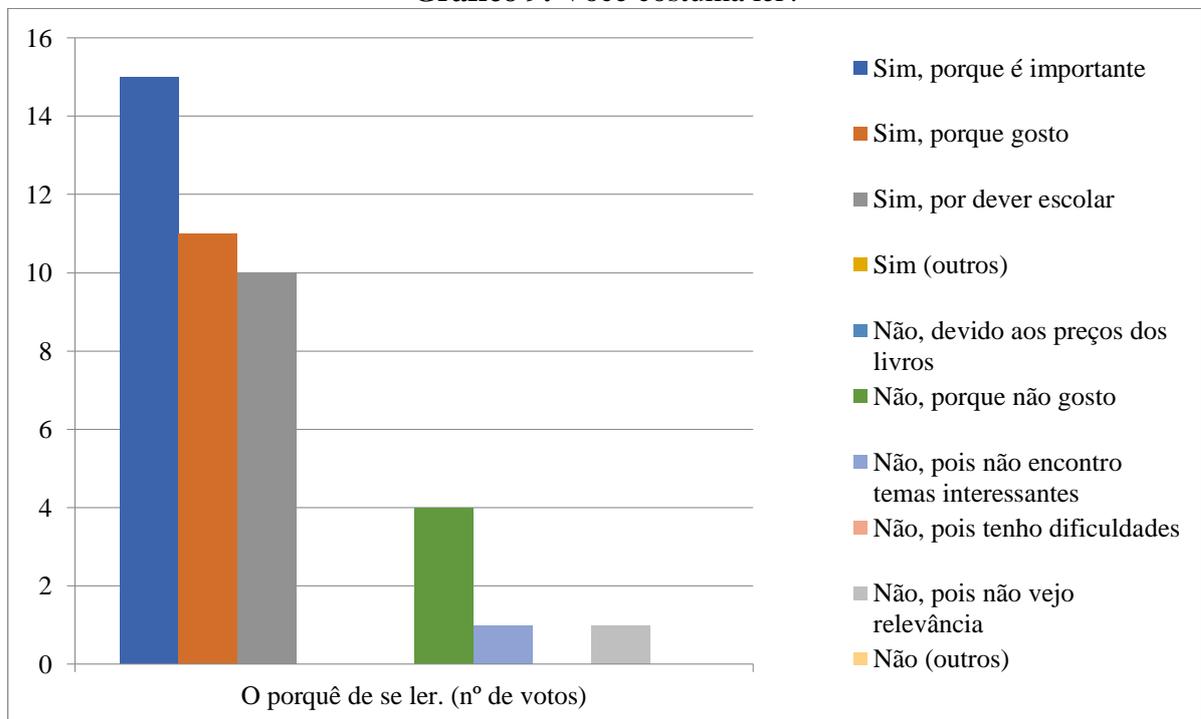
Gráfico 8: Você já foi a uma livraria?



Elaboração: O pesquisador.

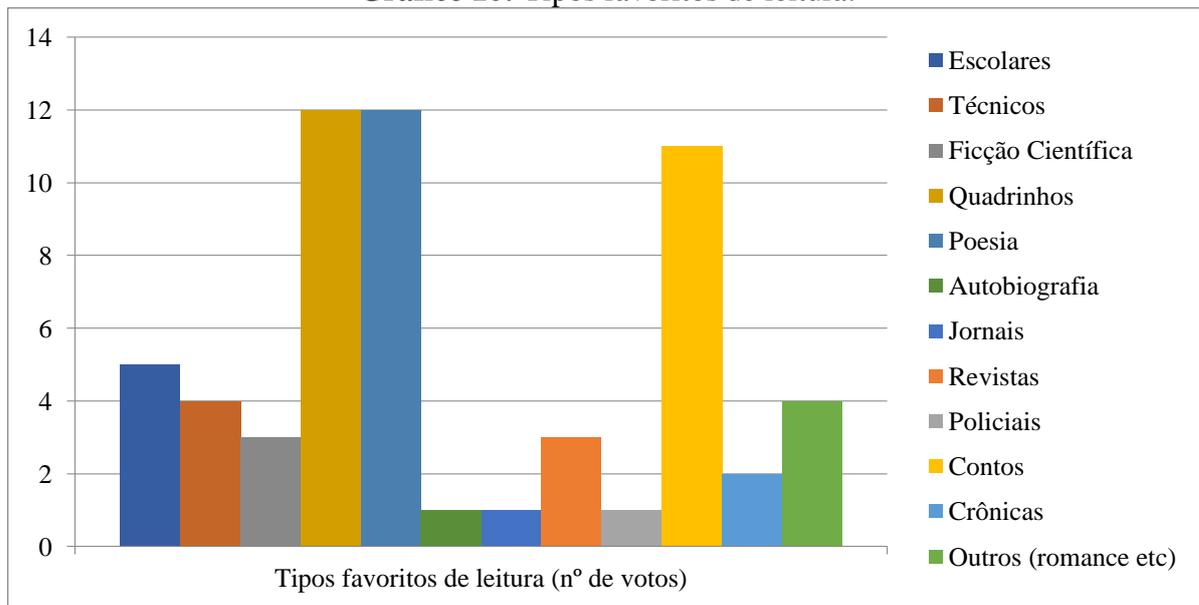
5) **Você costuma ler? Por quê?**

Gráfico 9: Você costuma ler?

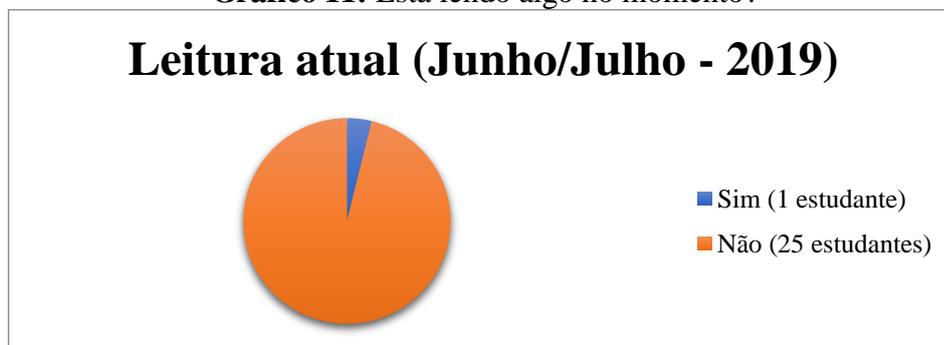


Elaboração: O pesquisador.

6) **Se você gosta de ler, qual (quais) o(s) seu(s) tipo(s) preferido(s) de leitura?**

Gráfico 10: Tipos favoritos de leitura.

Elaboração: O pesquisador.

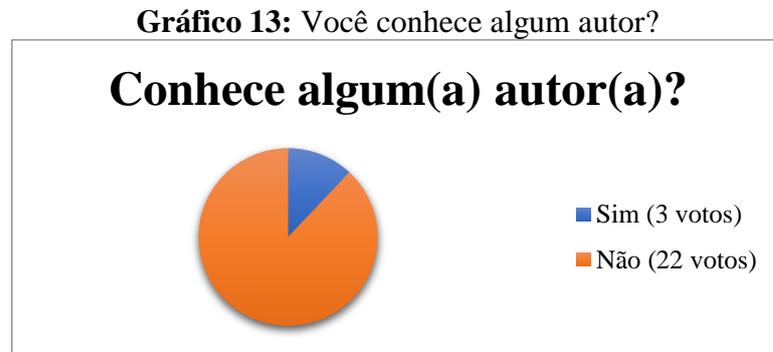
7) Está lendo algum livro nesse momento?**Gráfico 11: Está lendo algo no momento?**

Elaboração: O pesquisador.

8) Você considera suficiente seu tempo dedicado à leitura?**Gráfico 12: Você dedica tempo suficiente à leitura?**

Elaboração: O pesquisador.

9) Você conhece ou já ouviu falar de algum(a) autor(a) de livro? Se sim, qual?



Elaboração: O pesquisador.

Os 3 votos foram: Laura Müller (1 voto) e Maurício de Souza (2 votos).

10) Existe algum livro que te marcou? Qual e por quê?



Elaboração: O pesquisador.

1 estudante citou a Turma da Mônica como o “livro” que o marcou e justificou dizendo que as revistinhas passam “bons ensinamentos e coisas boas”.

1 estudante citou *O Pequeno Príncipe*, mas não deu os motivos.

1 estudante não soube precisar o título do livro, porém relatou que se tratava de “um livro cujo irmão da protagonista vai embora”.

1 estudante citou *Alexandre da Macedônica*, mas não deu os motivos.

1 estudante citou *Princesa Apaixonada*, mas não deu os motivos.

1 estudante não soube precisar o título do livro, porém relatou que o livro “era de polícia”.

1 estudante não soube precisar o título do livro, porém relatou que o livro “era sobre pinguins”.

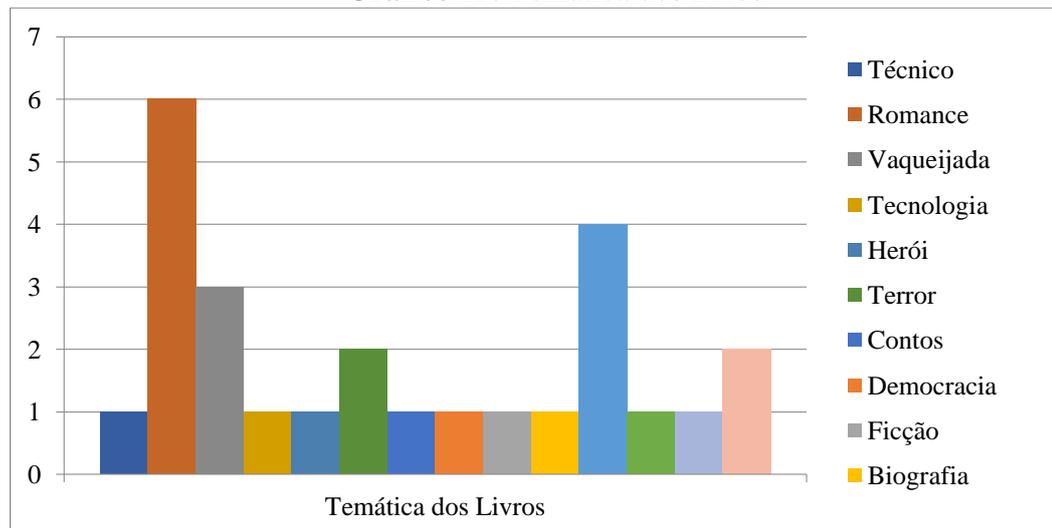
1 estudante citou *A Culpa é das Estrelas* e justificou dizendo que o livro “fala de um casal muito romântico”.

1 estudante citou *Como eu era antes de você* e justificou dizendo que “o livro é muito romântico e ao mesmo tempo triste”.

11) Se você escrevesse um livro, qual tema escolheria?

Esta pergunta trouxe um leque de respostas muito variado. As temáticas escolhidas pelos alunos e alunas, por votos, segue apresentada neste gráfico.

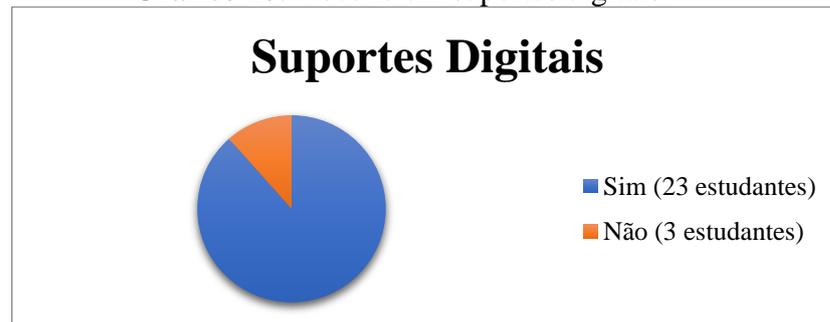
Gráfico 15: Temática dos livros.



Elaboração: O pesquisador.

12) Você lê em suportes digitais?

Gráfico 16: Você lê em suportes digitais?

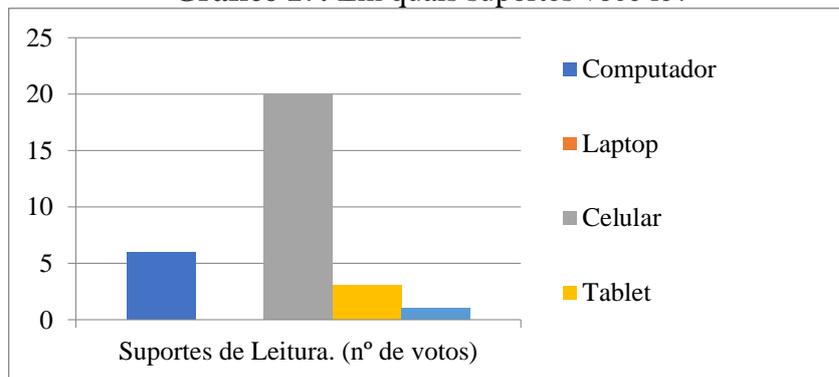


Elaboração: O pesquisador.

Entendemos que 3 estudantes que disseram que não leem em suportes digitais certamente não entenderam o conceito de ler na internet, em smartphones, tablets etc.

13) Se sim, em qual(is) tipo(s) de suporte você lê?

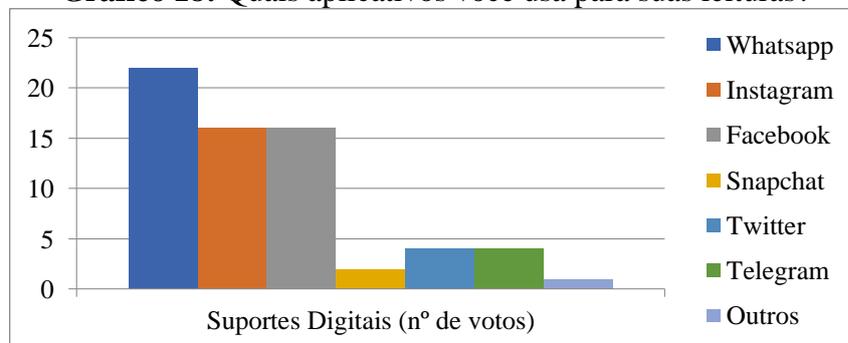
Gráfico 17: Em quais suportes você lê?



Elaboração: O pesquisador.

14) Caso leia em suportes digitais, quais aplicativos você usa para suas leituras?

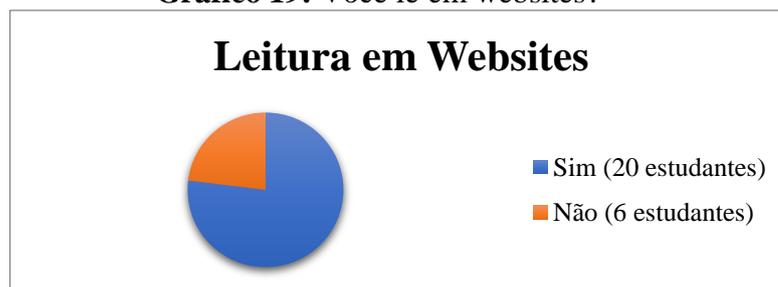
Gráfico 18: Quais aplicativos você usa para suas leituras?



Elaboração: O pesquisador.

15) Você lê websites?

Gráfico 19: Você lê em websites?



Elaboração: O pesquisador.

Num segundo momento, explicamos aos alunos que eles fariam parte de um estudo para melhoria de suas capacidades de compreensão leitora e que, para isso, deveriam levar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (vide Anexo 3) para que seus pais assinassem. Deixamos claro que os dados dos sujeitos seriam mantidos em total sigilo e que não haveria reprodução de seus nomes em hipótese alguma. Todos os pais e todas as mães aceitaram a participação de seus filhos na pesquisa, e os documentos comprobatórios estão em nossa posse.

3.4 Oficinas

3.4.1 Oficina 1: Pré-Teste

Após a coleta do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, foi dado início às oficinas em si. Com o intuito de tentar mensurar como estava a capacidade dos sujeitos em automonitorar sua compreensão leitora, selecionamos o Texto “A Técnica do Cloze” (LEFFA, 1996, p. 70-75) [Quadro 13] para realizarmos o Pré-Teste e retirarmos daí algumas conclusões.

Foram tiradas cópias do Cloze e entregues aos sujeitos. Antes de iniciarem a atividade em si, foi explicado a eles que essa técnica, através dessa atividade, se tratava de uma forma de avaliar em que nível se encontrava a compreensão leitora deles (TAYLOR, 1953).

Em sequência, foi dito que eles leriam, de maneira silenciosa e individual, aquele texto com 13 lacunas e que o objetivo era preencher tais lacunas com uma só palavra, desde que fizesse sentido no contexto, seja semântica ou gramaticalmente. Foi dado a eles o tempo de 1 aula (50 minutos). Antes de começarem a preencher as lacunas, foi sugerido que eles lessem todo o texto para compreender o contexto dele e, ainda, que tentassem não deixar nenhuma lacuna em branco, a não ser que realmente não soubessem alguma palavra que se encaixasse nela.

Por conta do tamanho reduzido (13 lacunas), nenhum aluno levou mais de 25 minutos para completar o Cloze. Os resultados desse pré-teste com a técnica do Cloze Tradicional foram reveladores, indicando que os alunos não estavam com bons níveis de compreensão leitora e de automonitoramento dela, com raras exceções. A análise do Pré-Teste pode ser vista no item 4.1 desta dissertação.

3.4.2 Oficina 2: Formação para a técnica do Cloze Tradicional

Para a 1ª formação com a técnica do Cloze Tradicional, foi utilizado um texto intitulado “Moleque” (Anexo E).

MOLEQUE

Era uma vez um tatuí que foi achado por um menino numa praia da Bahia. O bichinho era muito_: corria e se escondia_____areia quando a maré _____estava para peixe, isto ____, havia um monte de _____loucos para caçar tatuís. _____um jogo de esconde-_, um corre atrás sem _____nem começo. Um dia, _____desses meninos danados pegou_ tatuí, levou para casa _____colocou numa banheira. O _____baiano era preguiçoso (aliás, _____isso mesmo é que _____pego), mas era esperto; _____uma tática para fugir _____brincadeiras do menino. Toda _____que este chegava perto, _____, e dizia: “ Corre, tatuí”, _____virava de barriga para _____e se fingia de _____. No início, o menino _____que ele estivesse morto, _____continuou cutucando, até perceber _____aquilo era um jogo _____tatuí malandro. Durante um _____tempo o menino perseguiu _____Tatuí e o tatuí _____e se fingiu de _____, até que uma hora, _____tanto correr e se _____de morto, o tatuí _____mesmo! O menino chorou _____e pensou: “Nunca tinha _____um amigo tatuí?”. Lá _____céu dos tatuís, onde _____seres do mar ouvem _____pensamentos dos meninos da _____, o tatuí comentou com _____anjo: “Isso é porque era meu amigo. Já _____se fosse inimigo?”. O anjo o consolou: “Moleques são assim mesmo”.

(Fonte: **Metacognição**: aprendizagem autorregulada e calibração no julgamento metacognitivo. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/70914>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

A formação ocorreu em sala de aula, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojeter de mesa).

O texto acima foi escolhido por conter uma diversidade de classes gramaticais, as quais, de acordo com Cunha (2009), têm considerável peso no uso da técnica do Cloze, uma

vez que os alunos possuem mais facilidade em identificar/compreender algumas e não outras. A autora afirma que adjetivos, verbos e advérbios são os itens que costumam proporcionar maiores dificuldades aos sujeitos participantes do Cloze. Preposições e artigos, por sua vez, costumam ser os itens mais fáceis, enquanto os substantivos costumam apresentar dificuldade mediana. Dessa forma, embora não tenhamos conseguido abarcar “todas” as classes de palavras, cobrimos muitas delas, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 2: Classes de palavras presentes na formação da oficina 2.

Artigo	O, os, um
Preposição	Do, de, das, na, no
Substantivo	Maré, meninos, esconde, fim
Advérbio	Muito
Adjetivo	Morto, bom
Verbo	Era, cutucando, pensou, tido
Conjunção	E
Pronome	Ele

Elaboração: O pesquisador.

Assim como no Pré-Teste, foi solicitado aos alunos que lessem o texto sem se preocupar em completar as lacunas, em primeira instância. Logo após, começamos a leitura em conjunto com os alunos e debatemos sobre as possíveis respostas. Em alguns casos, como nas lacunas das palavras “meninos”, “cutucando”, “morreu” e “pensou”, os alunos explicitaram o uso de sinônimos (“guris”, “mexendo”, “faleceu” e “imaginou”, respectivamente), e esse fato teve grande peso na correção, uma vez que a correção ponderada é possível e encorajada, conforme Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009).

À medida que o texto avançava, os alunos seguiam dando suas opiniões sobre quais possíveis respostas se encaixavam nas lacunas. Perguntávamos o porquê daquelas respostas e o que os levava àquelas conclusões, prosseguindo assim até o final do texto com suas 40 lacunas.

É importante notar que esse 1º treino do Cloze Tradicional contém uma quantidade muito maior de lacunas que o Pré-Teste. Isso ocorre porque, na prática, os textos (contos) a que os alunos do 7º ano estão expostos, sobretudo em seus livros didáticos, são tipicamente mais extensos que aquele, mas, para efeito de mensuração, o Pré-Teste foi muito válido por conter classes de palavras variadas, assim como esse texto da formação. Pearson e Hamm (2005) afirmam que quanto mais lacunas existirem para serem preenchidas, maior a dificuldade da tarefa, e essa quantidade média de lacunas (25-40) foi constante em todos os treinos posteriores, assim como no Pós-Teste.

Por fim, não foi feita nenhuma mensuração de performance no treino, pois o objetivo era o de praticar e entender como funciona a técnica do Cloze para futuras práticas.

3.3.3 Oficina 3: 2ª formação do Cloze Tradicional

Para a 2ª formação com a técnica do Cloze Tradicional, foi utilizado um texto intitulado “Solidão” (Anexo F).

SOLIDÃO

Era uma vez uma menina muito linda e muito solitária que vivia presa dentro de casa. Sua mãe, uma mulher _____ e egoísta, queria que _____ menina fosse só dela, _____ uma propriedade: não podia _____, não podia ter amigas, _____ podia se relacionar com _____. Um dia, chorando, a _____ pediu ao céu azul: “_____ de mim um passarinho, _____, com minhas asas, poderei _____ o mundo”. O céu _____ ao pedido da menina _____ uma advertência: ela _____ poderia chegar perto dos humanos. _____ menina concordou e foi _____ numa linda sabiá. Todas _____ manhãs, ela saía para _____ junto com os outros _____, que a levavam para os lugares mais incríveis. Por _____ meses a menina viu _____ o que gostaria de _____ visto e não tinha tido _____ oportunidade de ver. As _____ estavam assim, perfeitas, até _____, um dia, ao ver _____ menino, ela sentiu saudades dos _____ e se apaixonou. Chegou _____ do garoto e, com _____ sua voz de sabiá, _____ a cantar antigas canções _____ aprendera quando ainda era _____ menina. O menino, encantado, chegou _____ dela, coçou sua cabeça _____ plaft!, prendeu-a numa _____. A todos que iam a sua casa, ele mostrava sua conquista preciosa: a sabiá triste que sabia cantar como uma menina.

(Fonte: Metacognição: aprendizagem autorregulada e calibração no julgamento metacognitivo. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/70914>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

A 2ª formação ocorreu nos moldes logísticos da 1ª: em sala de aula (vide foto a seguir), com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojeter de mesa). Porém, dessa vez os alunos primeiramente tiveram de realizar a atividade de preenchimento das lacunas em seus cadernos, apenas como forma de treino. Após cerca de 30 minutos, todos os alunos já tinham terminado, e começamos a ler o texto com eles, ouvindo suas respostas e debatendo sobre elas.

Assim como na primeira (formação), houve um foco na variação das classes de palavras, como se vê na sequência (alguns exemplos):

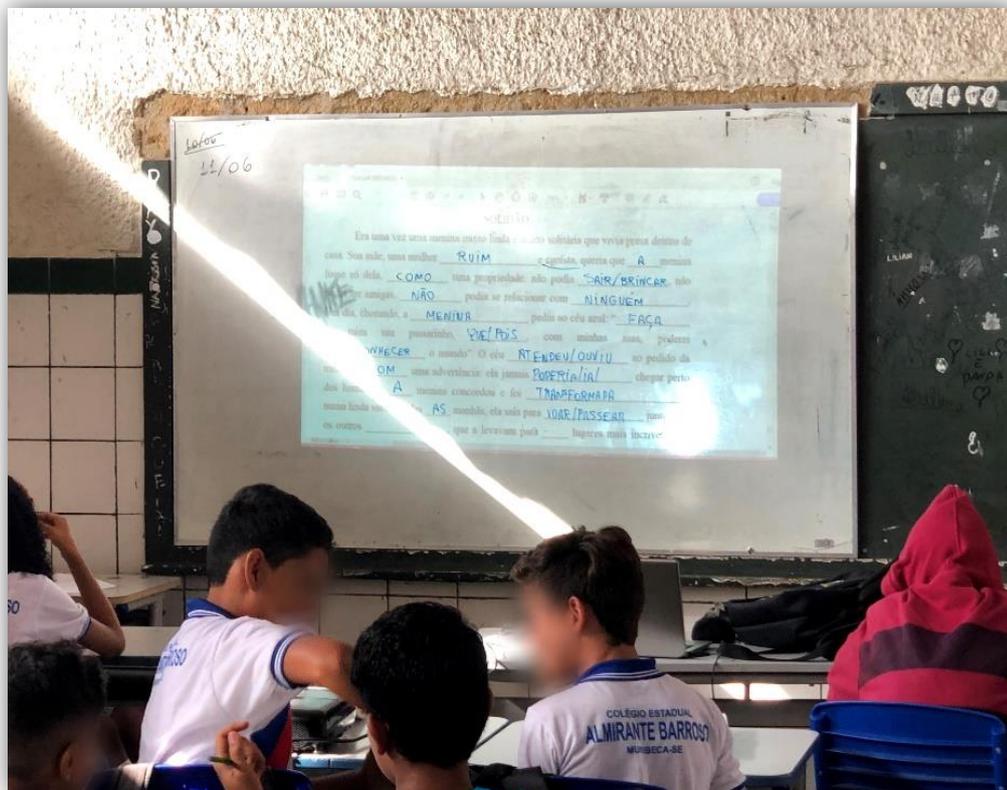
Quadro 3: Classes de palavras presentes na oficina 3.

Artigo	A, as
Preposição	Com,
Substantivo	Menina, humanos, gaiola, sabiá
Advérbio	Jamais, não, como, perto
Adjetivo	Ciumenta
Verbo	Brincar, faça, atendeu
Conjunção	E, pois, que
Pronome	Ninguém, tudo

Elaboração: O pesquisador.

De forma semelhante à primeira formação, os alunos mencionaram suas respostas e houve uma boa variedade de sinônimos elencados. Palavras como “ciumenta”, “menina”, “perto” e “jamais” foram substituídas por “megera”, “garota”, “próximo” e “nunca”, respectivamente.

A atividade prosseguiu até o final de suas 34 lacunas. Não foi feita nenhuma mensuração de performance no treino, pois o objetivo era o de praticar e entender como funciona a técnica do Cloze para futuras práticas.

Figura 1: Formação para a Técnica do Cloze.

Fonte: O pesquisador.

3.3.4 Oficina 4: a técnica do Cloze Pareado

A partir desta oficina e nas próximas duas (Oficinas 5 e 6), veremos preparos diferentes da técnica do Cloze. Essa variação, que ocorreu com três tipos de técnicas diferentes, encontra suporte teórico-prático nas pesquisas de Storey (1997) e Condemarín e Milicic (1994). Os autores evidenciaram que as diferentes variações dessa técnica permitem uma ativação de processamento cognitivo, pois tal técnica cria interconexões entre habilidade de leitura e outras habilidades acadêmicas, além de permitir ao leitor tomar consciência do interjogo entre ele e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor.

A técnica do Cloze Pareado, de acordo com Santos (2009), insere as lacunas no texto segundo a técnica do Cloze Tradicional. Porém, a diferença é que agora as palavras que foram retiradas do texto aparecem em um quadro (box), e o sujeito da pesquisa terá de escolher uma delas para utilizar em cada lacuna, de forma apropriada. Vale ressaltar que há, ainda, uma divisão do texto que pode ocorrer de diversas maneiras: por período, por parágrafo etc. Optamos por dividir nosso texto em parágrafos por receio de ficar fragmentado em demasia. Dessa forma, os quadros (boxes) com as respostas embaralhadas aparecem lado a lado (daí o termo “pareado”) com os parágrafos.

A formação ocorreu em sala de aula, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojetor de mesa), além das cópias do Cloze Pareado, distribuídas para cada aluno conforme o modelo a seguir.

Cloze Pareado (Anexo G) – Após ler o parágrafo, encaixe uma palavra do quadro ao lado em cada linha corretamente. As palavras estão misturadas e só servem para o parágrafo ao lado (à esquerda). As palavras não se repetem.

O MEIO AMBIENTE EM PRIMEIRO LUGAR

Em um pequeno vilarejo havia um jovem aventureiro, que se chamava Pedro. Ele era um rapaz _____ que adorava o meio _____, passava a maior parte _____ dia na floresta, subindo _____ árvores, brincando com os _____. Pedro não tinha medo _____ nada, de

animais e sua ambiente esperto de rio do em

nenhum animal _____ adorava nadar em um _____ que ficava perto de _____ casa.

Certo dia, Pedro _____ andando pela floresta, quando _____ um movimento estranho, e _____ um tiro e um _____ de um animal, muito _____ ele foi lá olhar. _____ chegou ao local do _____, viu muitos homens, todos _____ e com motosserras, cortando _____ árvores, matando e capturando _____.

Pedro chegou à frente _____ e disse:
 — Por que _____ fazendo isso com os _____ e com as árvores?
 — _____ ele! Falou o líder do _____.

Pedro correu e os _____ foram atrás. Preparados para _____, o líder do bando _____:
 — Não atirem! Ele será _____ refém! Pois a polícia _____ atrás de nós!
 No _____ em que ele estava _____, Pedro subiu em uma _____ e se escondeu. A _____ chegou e prendeu o _____. Pedro, um jovem aventureiro, _____ amava o meio ambiente, _____ sua vida por ele.

(Fonte: <<https://brainly.com.br/tarefa/13359285>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

curioso
estava
tiro
grito
animais
viu
as
depois
armados
quando

animais
pegue
deles
bando
estão

polícia
conversando
homens
que
nosso
atirar
tempo
está
arriscou
árvore
disse
bando

As explicações sobre o Cloze Pareado e a realização das tarefas ocorreram na 1ª das duas aulas. No 2º momento, após recolher as atividades dos alunos, concentramo-nos em corrigir a atividade em conjunto, seguindo os moldes dos treinos antes realizados. Os parâmetros de correção e a performances individual e global podem ser vistas na sequência, conforme dados do Quadro 4.

Quadro 4: Parâmetros para o Cloze Pareado.

LACUNAS	RESPOSTAS CORRETAS
1	Esperto
2	Ambiente
3	Do
4	Em
5	Animais
6	De
7	E
8	Rio
9	Sua
10	Estava
11	Viu
12	Depois
13	Grito
14	Curioso
15	Quando
16	Tiro
17	Armados
18	As
19	Animais
20	Deles
21	Estão
22	Animais
23	Pega
24	Bando
25	Homens
26	Atirar
27	Disse
28	Nossa
29	Está
30	Tempo
31	Conversando
32	Árvore
33	Polícia
34	Bando
35	Que
36	Arriscou

Elaboração: O pesquisador.

Variação das classes de palavras (alguns exemplos).

Quadro 5: Classes de palavras presentes no Cloze Pareado.

Artigo	As
Preposição	De, do
Substantivo	Ambiente, animais, bando
Advérbio	Depois
Adjetivo	Esperto, curioso, armado
Verbo	Estava, viu, pegue, atirar
Conjunção	E
Pronome	Sua, deles

Elaboração: O pesquisador.

É importante observar que as lacunas só podem ser preenchidas com uma palavra, desde que faça sentido nos campos semântico e sintático disponibilizados.

Quadro 6: Performance individual do Cloze Pareado.

Sujeito	Idade	Respostas Aceitáveis	Respostas Inaceitáveis	Em Branco	Desempenho
1	12	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
2	15	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
3	17	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
4	12	28/36 (78%)	8/36 (22%)	0/36 (0%)	78%
5	13	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
6	13	27/36 (75%)	9/36 (25%)	0/36 (0%)	75%
7	12	34/36 (94%)	2/36 (6%)	0/36 (0%)	94%
8	11	32/36 (89%)	4/36 (11%)	0/36 (0%)	89%
9	14	30/36 (83%)	6/36 (17%)	0/36 (0%)	83%
10	12	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
11	12	30/36 (83%)	6/36 (17%)	0/36 (0%)	83%
12	14	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
13	16	29/36 (80%)	7/36 (20%)	0/36 (0%)	80%
14	13	34/36 (94%)	2/36 (6%)	0/36 (0%)	94%
15	14	29/36 (80%)	7/36 (20%)	0/36 (0%)	80%
16	13	34/36 (94%)	2/36 (6%)	0/36 (0%)	94%
17	13	29/36 (80%)	7/36 (20%)	0/36 (0%)	80%
18	13	32/36 (89%)	4/36 (11%)	0/36 (0%)	89%
19	15	32/36 (89%)	4/36 (11%)	0/36 (0%)	89%
20	16	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
21	12	35/36 (97%)	1/36 (3%)	0/36 (0%)	97%
22	14	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
23	17	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
24	13	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
25	12	33/36 (92%)	3/36 (8%)	0/36 (0%)	92%
26	19	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
27	13	36/36 (100%)	0/36 (0%)	0/36 (0%)	100%
Média	13 anos e 8 meses	33/36 (92%)	3/36 (8%)	0/36 (0%)	92%

Elaboração: O pesquisador.

Tendo em vista os dados acima, podemos apontar algumas considerações quantitativas:

- a) Todos os sujeitos (100%) conseguiram um bom rendimento, como era de se esperar, uma vez que as opções para completar as lacunas estão ao lado de cada parágrafo. Mesmo a título de treino durante uma oficina, o resultado é válido.
- b) Nenhum sujeito deixou item em branco.
- c) **O rendimento global da sala foi de aproximadamente 92%.**
- d) Os sujeitos que estão com as idades correspondentes à série, ou seja, dos 11 aos 13 anos, e os sujeitos que estão em discrepância série-idade, ou seja, dos 14 aos 19 anos, tiveram rendimento semelhante, com 91% e 93%, respectivamente.

- e) Não analisamos os resultados sob o prisma da clássica Escala de Bormuth, pois esta é utilizada para o Cloze Tradicional.
- f) Não foi calculado o índice de dificuldade por item, uma vez que o rendimento global foi muito alto (92%), e, portanto, os itens se encaixam no nível fácil e muito fácil.

3.4.5 Oficina 5: a técnica do Cloze de Múltipla Escolha

A 2ª técnica alternativa de Cloze utilizada foi a de Múltipla Escolha. Esta consiste em lacunar o texto e oferecer, como resposta, algumas opções, das quais o leitor terá de escolher a mais apropriada. As alternativas, de forma a tornar o teste mais válido, devem ser próximas, seja no campo semântico ou gramatical. Ou seja, é comum vermos alternativas que sejam sinônimas imperfeitas, de maneira que somente uma delas se encaixa no contexto. E, ainda, algumas alternativas levam em conta somente o contexto local (a nível de frase), mas desconsideram o contexto do parágrafo e até mesmo do texto como um todo, ocasionando desvios nas respostas.

A formação ocorreu em sala de aula, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojektor de mesa), além das cópias do Cloze de Múltipla Escolha, distribuídas para cada aluno como o modelo (Anexo H):

O LEÃO COM MEDO

Em uma bela savana africana, onde um leão havia se perdido de seu grupo. Ele andava de um lado para o outro há 20 dias e não conseguia encontrar seus companheiros. Estava com fome e sede, mas também com muito medo de ficar sozinho.

(1.1), ele avistou uma lagoa (1.2) água fresca. Imediatamente, correu (1.3) direção a ela com (1.4) as suas forças. Ele (1.5) com muita sede e (1.6) beber um pouco do (1.7) vital a todo custo.

(1.8) entanto, quando chegou à (1.9), viu na água a (1.10) de um leão sedento. (1.11), ele se afastou. “O (1.12) já tem dono“, pensou.

(1.13) noite, ele ficou perto (1.14), mas não se atreveu (1.15) voltar à lagoa. Se (1.16) leão que era dono (1.17) lugar aparecesse, certamente o (1.18) por invadir sua propriedade. (1.19) ele não estava em (1.20) de enfrentar ninguém. Um (1.21) se passou e o (1.22) queimava.

A sede era (1.23) grande que o leão (1.24) arriscar; já não aguentava (1.25). Então, ele se aproximou (1.26) da lagoa, e quando (1.27) à beira, viu o (1.28) novamente. Sua sede era (1.29) que ele não se (1.30); enfiou a cabeça para (1.31) a água fresca. Neste (1.32), o leão desapareceu: ele (1.33) vendo apenas seu reflexo. (1.34) são os medos: desaparecem (1.35) os enfrentamos.

(Fonte: <<https://amentemaravilhosa.com.br/3-contos-curtos-para-refletir/>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

1) Para cada lacuna do Cloze de Múltipla Escolha, há uma alternativa apropriada. Marque um X na alternativa correta.

- | | | |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| 1.1) a) Finalmente | b) Lentamente | c) Apressadamente |
| 1.2) a) a | b) de | c) uma |
| 1.3) a) para | b) a | c) em |
| 1.4) a) todas | b) algumas | c) poucas |
| 1.5) a) ficou | b) vivia | c) estava |
| 1.6) a) Via | b) precisava | c) quer |
| 1.7) a) líquido | b) sólido | c) remédio |
| 1.8) a) Por | b) No | c) Em |
| 1.9) a) proximidade | b) borda | c) beira |
| 1.10) a) foto | b) pintura | c) imagem |
| 1.11) a) Então | b) Agora | c) Assim |
| 1.12) a) lago | b) rio | c) poço |
| 1.13) a) Aquela | b) Naquela | c) Uma |
| 1.14) a) dele | b) dali | c) dela |
| 1.15) a) a | b) o | c) de |
| 1.16) a) do | b) o | c) um |
| 1.17) a) de | b) da | c) do |
| 1.18) a) avisaria | b) atacaria | c) abraçaria |
| 1.19) a) Assim | b) E | c) Então |
| 1.20) a) disposição | b) forças | c) condições |
| 1.21) a) ano | b) mês | c) dia |
| 1.22) a) sol | b) fogo | c) calor |
| 1.23) a) tão | b) muito | c) já |
| 1.24) a) desistiu | b) decidiu | c) pensou |
| 1.25) a) muito | b) mais | c) demais |
| 1.26) a) cautelosamente | b) apressadamente | c) finalmente |
| 1.27) a) aproximou-se | b) viu | c) chegou |
| 1.28) a) reflexo | b) medo | c) espelho |
| 1.29) a) tão | b) tanta | c) gigante |
| 1.30) a) cansou | b) chateou | c) importou |
| 1.31) a) beber | b) lamber | c) ingerir |
| 1.32) a) lugar | b) momento | c) lago |
| 1.33) a) estava | b) foi | c) ali |
| 1.34) a) Pois | b) Assim | c) Então |
| 1.35) a) após | b) quando | c) e |

As explicações sobre o Cloze de Múltipla Escolha e a realização das tarefas ocorreram na 1ª das duas aulas. No 2º momento, após recolher as atividades dos alunos, concentramos em corrigir a atividade em conjunto, seguindo os moldes dos treinos antes realizados. Os parâmetros de correção e a performance individual e global podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 7: Parâmetros para o Cloze de Múltipla Escolha.

LACUNAS	RESPOSTAS CORRETAS
1	Finalmente
2	De
3	Em

4	Todas
5	Estava
6	Precisava
7	Líquido
8	No
9	Beira
10	Imagem
11	Então
12	Lago
13	Naquela
14	Dali
15	A
16	O
17	Do
18	Atacaria
19	E
20	Condições
21	Dia
22	Sol
23	Tão
24	Decidiu
25	Mais
26	Cautelosamente
27	Chegou
28	Reflexo
29	Tanta
30	Importou
31	Beber
32	Momento
33	Estava
34	Assim
35	Quando

Elaboração: O pesquisador.

Variação das classes de palavras (alguns exemplos):

Quadro 8: Classes de palavras presentes no Cloze de Múltipla Escolha.

Artigo	O, a
Preposição	De, do, no, em
Substantivo	Momento, condições, imagem
Advérbio	Assim, cautelosamente, finalmente
Adjetivo	---
Verbo	Chegou, atacaria, beber
Conjunção	Então, e
Pronome	Todas

Elaboração: O pesquisador.

É importante observar que as lacunas só podem ser preenchidas com uma palavra, desde que faça sentido nos campos semântico e sintático disponibilizados.

Quadro 9: Performance Individual no Cloze de Múltipla Escolha.

Sujeito	Idade	Respostas Aceitáveis	Respostas Inaceitáveis	Em Branco	Desempenho
1	12	34/35 (97%)	1/35 (3%)	0/35 (0%)	97%
2	15	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
3	17	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
4	12	23/35 (66%)	12/35 (34%)	0/35 (0%)	66%
5	13	33/35 (94%)	2/35 (6%)	0/35 (0%)	94%
6	13	23/35 (66%)	12/35 (34%)	0/35 (0%)	66%
7	12	28/35 (80%)	7/35 (20%)	0/35 (0%)	80%
8	11	27/35 (77%)	8/35 (23%)	0/35 (0%)	77%
9	14	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
10	12	33/35 (94%)	2/35 (6%)	0/35 (0%)	94%
11	12	19/35 (54%)	16/35 (46%)	0/35 (0%)	54%
12	14	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
13	16	23/35 (66%)	12/35 (34%)	0/35 (0%)	66%
14	13	29/35 (83%)	6/35 (17%)	0/35 (0%)	83%
15	14	17/35 (49%)	18/35 (51%)	0/35 (0%)	49%
16	13	18/35 (51%)	17/35 (49%)	0/35 (0%)	51%
17	13	22/35 (63%)	13/35 (37%)	0/35 (0%)	63%
18	13	11/35 (31%)	24/35 (69%)	0/35 (0%)	31%
19	15	21/35 (60%)	14/35 (40%)	0/35 (0%)	60%
20	16	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
21	12	27/35 (77%)	8/35 (23%)	0/35 (0%)	77%
22	14	28/35 (80%)	7/35 (20%)	0/35 (0%)	80%
23	17	21/35 (60%)	14/35 (40%)	0/35 (0%)	60%
24	13	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
25	12	30/35 (86%)	5/35 (14%)	0/35 (0%)	86%
26	19	33/35 (100%)	0/35 (0%)	0/35 (0%)	100%
27	13	29/35 (83%)	6/35 (17%)	0/35 (0%)	83%
Média	13 anos e 8 meses	33/36 (92%)	3/36 (8%)	0/36 (0%)	71%

Elaboração: O pesquisador.

Tendo em vista os dados acima, podemos apontar algumas considerações quantitativas:

- a) 80% dos sujeitos (16 pessoas) conseguiram um rendimento acima de 60%. 10% dos sujeitos (2 pessoas) tiveram rendimento intermediário, na casa dos 50%, e 10% dos sujeitos (2 pessoas) tiveram um rendimento abaixo de 50%.
- b) Nenhum sujeito deixou item em branco.
- c) **O rendimento global da sala foi de aproximadamente 71%.**
- d) Os sujeitos que estão com as idades correspondentes à série, ou seja, dos 11 aos 13 anos, e os sujeitos que estão em discrepância série-idade, ou seja, dos 14 aos 19 anos, tiveram rendimento relativamente próximo, com 73,5% e 68,5%, respectivamente. Os mais jovens tiveram um rendimento superior em 7%.
- e) Não analisamos os resultados sob o prisma da clássica Escala de Bormuth, pois esta é utilizada para o Cloze Tradicional.

3.4.6 Oficina 6: a técnica do Cloze Restringido

A 3ª técnica alternativa de Cloze utilizada foi a do Cloze Restringido. Esta consiste em lacunar o texto de forma tradicional (na 5ª palavra, em média), retirando as palavras do texto e as colocando em um quadro (box). A técnica assemelha-se à do Cloze Pareado, porém, no Restringido, a forma de preparo não posiciona os quadros ao lado dos parágrafos (como no Pareado), mas sim em um quadro final, abaixo do texto, com todas as palavras retiradas de forma embaralhada.

A formação ocorreu em sala de aula, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojektor de mesa), além das cópias do Cloze Restringido (Anexo I), distribuídas para cada aluno, conforme o modelo a seguir:

Cloze Restringido – Complete as lacunas com as palavras do box de forma que faça sentido.

OBS: As palavras podem aparecer repetidas desde que estejam no box.

Sugestão: Risque as palavras à medida que as for usando.

O MARIDO QUE FOI COMPRAR CIGARRO E VOLTOU

Não é fácil ser casado....!

Um dia, um homem de tão cansado de ouvir a mulher reclamar e não ser reconhecido por tudo que fazia, disse que ia na esquina comprar cigarros ... e desapareceu....!

Não é força de _____ ou sentido figurado, ele disse _____ isto:

- Vou ali _____ esquina comprar cigarro e _____ volto.

Ficou dez anos desaparecido. _____ algum tempo, reapareceu... Bateu _____ porta, a esposa foi _____, e lá estava ele. _____ anos mais _____, mas era ele. Quietos, parado à _____ sem dizer uma palavra.

_____ esposa despejou sua revolta _____ cima dele:

-Seu isso....! _____ aquilo....! Então você diz _____ vai na esquina comprar _____ e desaparece....? Me _____, abandona as crianças, fica dez _____ sem dar notícias, me _____ criar as crianças _____ e ainda tem o desprate, _____ cara de pau, o _____, a coragem de reaparecer _____ jeito....? Pois você vai _____ pagar. Fique sabendo que _____ vai ouvir poucas e _____ . Essa eu não vou _____ perdoar nunca. Está ouvindo....? _____! Entre, mas prepare-se para...

_____, o marido deu um _____ na testa e disse:

- _____....! Esqueci os fósforos....! Já _____....!

(Fonte: <<https://sorisomail.com/nadata,11,9,2013,amarilis,1,1/1-id-.html>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

anos - porta - putz - me - tapa - volto - você - a - velho - boas - lhe - expressão - dez - abrir - há - cigarro - deste - em - na - acinte - faz - que - sozinha - já - exatamente - na - abandona - nisso - a - seu - nunca

Quadro 10: Parâmetros para o Cloze Restringido.

LACUNAS	RESPOSTAS CORRETAS
1	Expressão
2	Exatamente
3	Na
4	Já
5	Há
6	Na
7	Abrir
8	Dez
9	Velho
10	Porta
11	A
12	Em
13	Seu
14	Que
15	Cigarro
16	Abandona
17	Anos
18	Faz
19	Sozinha
20	A
21	Acinte
22	Deste
23	Me
24	Você
25	Boas
26	Lhe
27	Nunca
28	Nisso
29	Tapa
30	Putz
31	Volto

Elaboração: O pesquisador.

Variação das classes de palavras (alguns exemplos):

Quadro 11: Classes de palavras presentes no Cloze Restringido.

Artigo	A
Preposição	Na, em
Substantivo	Porta, cigarro, tapa
Advérbio	Nunca, exatamente, já
Adjetivo	Sozinha, boas, velho
Verbo	Há, abrir, abandona
Conjunção	Que
Pronome	Seu, deste, você, lhe

Elaboração: O pesquisador.

É importante observar que as lacunas só podem ser preenchidas com uma palavra, desde que faça sentido nos campos semântico e sintático disponibilizados.

Quadro 12: Performance individual no Cloze Restringido.

Sujeito	Idade	Respostas Aceitáveis	Respostas Inaceitáveis	Em Branco	Desempenho
1	12	29/31 (94%)	2/31 (6%)	0/31 (0%)	94%
2	15	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
3	17	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
4	12	13/31 (42%)	17/31 (55%)	1/31 (3%)	42%
5	13	25/31 (81%)	6/31 (19%)	0/31 (0%)	81%
6	13	8/31 (26%)	11/31 (35%)	12/31 (39%)	26%
7	12	17/31 (55%)	14/31 (45%)	0/31 (0%)	55%
8	11	12/31 (39%)	5/31 (16%)	14/31 (45%)	39%
9	14	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
10	12	31/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	100%
11	12	11/31 (35%)	3/31 (10%)	17/31 (55%)	35%
12	14	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
13	16	13/31 (42%)	18/31 (58%)	0/31 (0%)	42%
14	13	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
15	14	11/31 (35%)	24/31 (65%)	0/31 (0%)	35%
16	13	17/31 (55%)	11/31 (35%)	3/31 (10%)	55%
17	13	13/31 (42%)	18/31 (58%)	0/31 (0%)	42%
18	13	8/31 (26%)	23/31 (74%)	0/31 (0%)	26%
19	15	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
20	16	13/31 (42%)	11/31 (35%)	7/31 (23%)	42%
21	12	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
22	14	16/31 (52%)	5/31 (16%)	10/31 (32%)	52%
23	17	18/31 (58%)	13/31 (42%)	0/31 (0%)	58%
24	13	0/31 (97%)	0/31 (3%)	0/31 (0%)	0%
25	12	26/31 (84%)	5/31 (16%)	0/31 (0%)	84%
26	19	9/31 (29%)	16/31 (52%)	6/31 (19%)	29%
27	13	24/31 (77%)	7/31 (23%)	0/31 (0%)	77%
Média	13 anos e 8 meses	33/36 (92%)	3/36 (8%)	0/36 (0%)	53%

Elaboração: O pesquisador.

OBS: Os alunos que estão com 0% de rendimento não participaram da oficina.

Tendo em vista os dados acima, podemos apontar algumas considerações quantitativas:

- a) 47% dos sujeitos (9 pessoas) conseguiram um rendimento acima de 50%. 53% dos sujeitos (10 pessoas) tiveram um rendimento abaixo de 50%.
- b) Cerca de 12% dos itens foram deixados em branco pelos participantes.
- c) **O rendimento global da sala foi de aproximadamente 53%.**
- d) Os sujeitos que estão com as idades correspondentes à série, ou seja, dos 11 aos 13 anos, e os sujeitos que estão em discrepância série-idade, ou seja, dos 14

aos 19 anos, tiveram rendimento relativamente próximo, com 58% e 48%, respectivamente. Os mais jovens tiveram um rendimento superior em 20%.

- e) Não analisamos os resultados sob o prisma da clássica Escala de Bormuth, pois esta é utilizada para o Cloze Tradicional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos informações relativas à análise de dados do pré-teste e do pós-teste, individualmente, e, depois, a posterior comparação entre os dois resultados alcançados.

4.1 Análise dos dados do Pré-Teste

Para a realização do pré-teste, selecionamos o texto “A Técnica do Cloze”, em que Leffa (1996, p. 70-75) ilustra o estudo baseado na técnica do Cloze, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13: Texto “A Técnica do Cloze” de Leffa (1996, p. 70-75).

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de vôo preparavam-se para descansar um pouco. (1) _____ engano. Foi exatamente neste (2) _____ que um passageiro, na primeira fila, (3) _____, foi até o corredor (4) _____ uma metralhadora na mão (5) _____ e uma granada na mão esquerda, e gritou:

- (6) _____ se mexa.

- Você - continuou o (7) _____ falando agora para (8) _____ aeromoça, trêmula na sua (9) _____ - diga para o piloto que (10) _____ o avião para Miami.

Os olhos da (11) _____ brilharam.

- Mas nós estamos (12) _____ para Miami, respondeu ela.

- Ah! - disse o terrorista. (13) _____ sentou-se novamente.

Elaboração: O pesquisador com base em Leffa (1996).

Em primeira instância, observemos o quadro de parâmetros que criamos e apresentamos a seguir, com a função de utilizá-la como referência para a correção das respostas dos alunos ao teste do Cloze, levando-se em conta que a correção seria do tipo sinonímica. Posteriormente, temos a tabulação dos dados individuais de todos os alunos e as alunas envolvidos(as) na pesquisa, em formato de quadro. Temos o nome do(a) aluno/aluna (em formato de número para preservar sua identidade), sua idade, quantas questões consideradas aceitáveis ele/ela acertou do total de 13 (e o percentual arredondado), quantas inaceitáveis ele/ela utilizou (e o percentual), quantas ele/ela deixou em branco (e o percentual) e o desempenho final.

Quadro 14: Parâmetros para o Cloze de Leffa.

LACUNAS	RESPOSTAS ACEITÁVEIS
1	Foi/mero/puro/um/ledo
2	Momento/instante/dia/voo/minuto/segundo/avião
3	Levantou-se/nervoso/apressadamente/enraivecido/agressivo/rapidamente/sileciosamente/correu
4	Com/segurando/apontando/portando/carregando/levando
5	Direita/destra
6	Não/ninguém/nem
7	Sequestrador/assaltante/homem/bandido/passageiro/cara/terrorista
8	Uma/a
9	Frente/cadeira/poltrona
10	Leve/direcione/siga/pilote/guie/conduza/desvie/encaminhe
11	Aeromoça/moça/mulher/comissária/atendente/tripulante
12	Indo/nos direcionando (encaminhando)/voando/viajando
13	E/assim/logo/então

Elaboração: O pesquisador.

É importante observar que todas as lacunas podem ser preenchidas com mais de uma palavra, desde que faça sentido nos campos semântico e sintático disponibilizados.

Quadro 15: Performance individual no Cloze de Leffa.

Sujeito	Idade	Respostas Aceitáveis	Respostas Inaceitáveis	Em Branco	Desempenho
1	12	7/13 (54%)	6/13 (46%)	0/13 (0%)	54%
2	15	8/13 (61%)	5/13 (39%)	0/13 (0%)	61%
3	17	5/13 (38%)	8/13 (62%)	0/13 (0%)	38%
4	12	9/13 (69%)	4/13 (31%)	0/13 (0%)	69%
5	13	9/13 (69%)	4/13 (31%)	0/13 (0%)	69%
6	13	0/13 (0%)	13/13 (100%)	0/13 (0%)	0%
7	12	6/13 (46%)	6/13 (46%)	1/13 (8%)	46%
8	11	3/13 (23%)	4/13 (31%)	6/13 (46%)	23%
9	14	3/13 (23%)	10/13 (77%)	0/13 (0%)	23%
10	12	11/13 (85%)	2/13 (15%)	0/13 (0%)	85%
11	12	6/13 (46%)	3/13 (23%)	4/13 (31%)	46%
12	14	8/13 (61%)	2/13 (15%)	3/13 (23%)	61%
13	16	1/13 (8%)	12/13 (92%)	0/13 (0%)	8%
14	13	5/13 (38%)	8/13 (62%)	0/13 (0%)	38%
15	14	3/13 (23%)	9/13 (69%)	1/13 (8%)	23%
16	13	6/13 (46%)	5/13 (38%)	2/13 (15%)	46%
17	13	6/13 (46%)	6/13 (46%)	1/13 (8%)	46%
18	13	4/13 (31%)	9/13 (69%)	0/13 (0%)	31%
19	15	2/13 (15%)	7/13 (54%)	4/13 (31%)	15%
20	16	3/13 (23%)	10/13 (77%)	0/13 (0%)	23%
21	12	1/13 (8%)	9/13 (69%)	3/13 (23%)	8%
22	14	8/13 (62%)	4/13 (31%)	1/13 (8%)	62%
23	17	5/13 (38%)	8/13 (62%)	0/13 (0%)	38%
24	13	5/13 (38%)	8/13 (62%)	0/13 (0%)	38%
25	12	7/13 (54%)	6/13 (46%)	0/13 (0%)	54%
26	19	1/13 (8%)	3/13 (23%)	9/13 (69%)	8%
Média	13 anos e 8 meses	5/13 (39%)	7/13 (50.6%)	1/13 (10.4%)	39%

Elaboração: O pesquisador.

Tendo em vista os dados anteriormente apresentados, podemos apontar algumas considerações quantitativas:

- a) 8 sujeitos dos 26 conseguiram (cerca de 31% da turma) um rendimento acima de 50% (7 palavras aceitáveis ou mais) nesse teste de Cloze.
- b) 11 sujeitos dos 26 (cerca de 42% da turma) deixaram pelo menos uma lacuna em branco. Desses 11 sujeitos, 4 (36% do total) deixaram somente uma em branco, 1 sujeito (9% do total) deixou 2 lacunas em branco, 2 sujeitos (18% do total) deixaram 3 lacunas em branco, 2 sujeitos (18% do total) deixaram 4 lacunas em branco, 1 sujeito (9% do total) deixou 6 lacunas em branco e 1 sujeito (9% do total) deixou 9 lacunas em branco.
- c) 1 sujeito teve rendimento alto, acima dos 70%.
- d) **O rendimento global da sala foi de 39%, aproximadamente.**
- e) 1 sujeito teve rendimento de 0%, não sendo capaz de identificar nenhuma palavra classificada como aceitável.
- f) Os sujeitos que estão com as idades correspondentes à série, ou seja, dos 11 aos 13 anos, tiveram desempenho aproximado de 44%. Os sujeitos que estão em discrepância série-idade, ou seja, dos 14 aos 19 anos, tiveram rendimento aproximado de 33%, aproximadamente 25% inferior ao rendimento dos mais jovens.
- g) Ao analisarmos os resultados sob o prisma da clássica Escala de Bormuth, temos a seguinte configuração:

Quadro 16: Resultados na Escala de Bormuth do Cloze de Leffa.

Níveis de Compreensão	Percentual dos sujeitos nesse nível (%)
Nível de Frustração (até 44% de acerto)	14 sujeitos (54%)
Nível Instrucional (entre 44,1% e 57% de acerto)	6 sujeitos (23%)
Nível de Independência (acima de 57% de acerto)	6 sujeitos (23%)

Elaboração: O pesquisador.

Quadro 17: Análise das respostas consideradas inaceitáveis no Cloze de Leffa.

Lacuna	Palavras inaceitáveis utilizadas	Análise
1	Neste/avião/mais/por/p ara/é/ele	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relacionar uma informação nova (a calmaria do avião) com uma informação dita logo em seguida (o começo do sequestro) – habilidade metacognitiva, segundo Leffa (1996). Além disso, demonstraram desconhecimento da expressão “ledo engano”.
2	Engano/sem/neste/hora /um/vez	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relacionar uma informação nova (começo do sequestro) com uma informação dada anteriormente (no qual os

		atendentes do voo preparavam-se para descansar um pouco) - habilidade metacognitiva (LEFFA, 1996). Além disso, alguns confundiram o gênero da combinação “neste hora” (o correto seria “nesta hora”) e “neste vez” (o correto seria “nesta vez).
3	Ele/que/estava/João/se m/viaja/e	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber que poderiam ter utilizado verbos no passado, um adjetivo ou, em especial, um advérbio para que a frase tivesse sentido. Também foi percebido que muitos, ao utilizarem o pronome “ele”, não se atentaram ao fato de haver uma vírgula no trecho “na primeira fila, _____, foi até o corredor”, sendo incompatível o uso do pronome na sentença.
4	Pegou/para ver/de/para/sentou/tinha/viu/e/encontrou/prepararam-se/tirar	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber o uso da preposição “com” ou de um verbo no gerúndio que fizesse sentido na continuação da frase anterior “foi até o corredor _____ uma metralhadora na mão”. Alguns sujeitos utilizaram palavras que fazem sentido no segmento isolado (tinha/viu/encontrou uma metralhadora), porém ignoraram o contexto semântico e sintático da frase e do parágrafo, demonstrando uma leitura fragmentada, segundo Joly (2009).
5	Da mulher/faca/uma granada/sem/também/tinha/piloto/que/do terrorista/o avião/era/pegou/outra	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relacionar um dado do texto a uma imagem visual [habilidade metacognitiva, segundo Leffa (1996)]. O texto fala que o passageiro/seqüestrador estava com uma granada na mão esquerda. Logo, a metralhadora só poderia estar na mão direita.
6	Socorro/a/você(s)/os passageiros	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relembrar a clássica expressão “não/ninguém se mexa”, tão utilizada em contextos de assalto/seqüestro. Alguns, inclusive, sugeriam o contrário, que os reféns se movessem, demonstrando inabilidade em perceber o contexto de ameaça relatado no texto, o que demonstra falha em acionar seus conhecimentos prévios vocabulares (de mundo) (SOLÉ, 1993).
7	Voo/ataque/gritou/“a grita”/assalto/grito/“papagaio”/dizer/se/há/por/“momentos”/serenamente/que/está/e	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber a continuidade da ação anterior, demonstrando pouca habilidade para ordenar cronologicamente os acontecimentos de uma narrativa, conforme Leffa (1996). A frase “Você – continuou o _____” indica que há uma continuidade da fala da mesma personagem que tinha acabado de falar – aqui, no caso, o seqüestrador. Os sujeitos demonstraram, também, dificuldade em entender quais os usos do travessão.
8	Pessoa/mulher/“abas”/sem/e/mim/disse/nós/a dez/eles/então	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber a falta de um artigo definido (a) ou de um artigo indefinido (uma).
9	Voz/mão/cara/direção/cabine/sala/“parca”/não/escolhido/conta/então	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis equivocaram-se ao associar a palavra “trêmula” a uma parte específica do corpo da aeromoça – ela toda estava tremendo. Quem usou “voz” falhou em perceber que a aeromoça ainda não tinha falado na narrativa, demonstrando baixa monitoração da leitura (BROWN, 1980). E quem utilizou “cabine/sala” falhou em confundir o local em que os pilotos ficam (cabine) com o local em que as aeromoças ficam (poltrona, assento, galley, cadeira, em pé etc.), acionando seu conhecimento de mundo de forma equivocada.
10	Envie/pare/“estou bem”/está sendo assaltada/passe/dois/que/para/sente/vai/acordo/está/“de altura”/esse é/irá	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis falharam em perceber o uso de um verbo de direção/movimento no imperativo. O avião estava sendo seqüestrado, e o ‘terrorista’ disse “diga para o piloto que _____ o avião para Miami”, ou seja, ele está dando uma ordem. Os verbos, conforme Cunha (2009), costumam estar entre as mais difíceis classes de palavras na técnica do Cloze.
11	Estava/menina/passageira	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis falharam em perceber que os “olhos” a que se refere o texto são os da aeromoça. Alguns se confundiram e escolheram “passageira” como

		resposta, mas não há nenhuma ocorrência no texto dessa personagem. Outros escolheram ‘menina’, mas também não há menção a uma personagem criança ou jovem, demonstrando baixa monitoração da leitura (BROWN, 1980).
12	Bem/agitado/parando/nós/a dez mil	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber o uso de um verbo de direção/movimento no gerúndio na frase “Mas nós estamos ____ para Miami”.
13	Se/desculpa/não sabia/covarde/pessoal/kk/e se/viu/nós/senta/fico/fi quem/a verdade/você/tá	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de perceber o uso de uma conjunção conclusiva, posicionada no final do verbo e fechando a narrativa. As conjunções são uma classe de palavra pouco estudada nos testes Cloze, mas nesta pesquisa elas aparecem não só em todas as formações, como também no Pós-Teste.

Elaboração: O pesquisador.

4.1.1 Índice de Dificuldade do Pré-Teste

O Índice de Dificuldade é uma ferramenta utilizada para mensurar que nível de dificuldade uma determinada atividade (ou item) tem/teve para um determinado grupo de participantes. Para calculá-lo, levando-se em conta que essa primeira medição ocorreu no Pré-Teste do Cloze, soma-se a quantidade de respostas aceitáveis dos sujeitos a um determinado item (lacuna) e se divide pela quantidade máxima de sujeitos. Sendo assim, sabendo que o Pré-Teste teve 26 participantes, dividimos o número de acertos pelos 26. Vilarinho (2015) afirma que o índice varia de 0 a 1, no qual um número próximo de 1 indica que o item apresenta menor grau de dificuldade, enquanto um número próximo de 0 indica maior grau de dificuldade. Vale ressaltar que o índice é medido após realizada a atividade do Cloze, dando a noção de dificuldade que os participantes enfrentaram. Logo, é um índice que pode variar de grupo para grupo – um grupo de leitores proficientes não teria dificuldades no nosso Pré-Teste, por exemplo. Não foi o objetivo medir a dificuldade antes de realizar a tarefa, pois se evitou dar vazão à subjetividade. A autora propõe a seguinte gradação:

Quadro 18: Índice de dificuldade.

Índice de Dificuldade do Item	Classificação do Item em Relação ao Índice de Dificuldade
Superior a 0,9	Muito Fácil
Entre 0,7 e 0,9	Fácil
Entre 0,3 e 0,7	Mediano
Entre 0,1 e 0,3	Difícil
Abaixo de 0,1	Muito Difícil

Elaboração: O pesquisador.

Quadro 19: Índice de Dificuldade do Pré-Teste.

Item	Índice de Dificuldade	Dificuldade
1	0,307	Mediano
2	0,576	Mediano
3	0,269	Difícil
4	0,423	Mediano
5	0,230	Difícil
6	0,653	Mediano
7	0,076	Muito Difícil
8	0,384	Mediano
9	0,076	Muito Difícil
10	0,192	Difícil
11	0,807	Fácil
12	0,692	Mediano
13	0,076	Muito Difícil

Elaboração: O pesquisador.

Para os sujeitos desta pesquisa, o Índice de Dificuldade geral foi de médio para alto, conforme quadro acima. O texto foi um pequeno conto de compreensão pouco complexa dadas a idade e a série dos sujeitos, além de possuir um número muito reduzido (somente 13) de lacunas. Os dados acima indicam que o hábito de realizar o automonitoramento de sua leitura pouco ocorre (até então) na grande maioria dos sujeitos, além de pouco lançarem mão de estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura. Em termos percentuais, temos a seguinte divisão:

- Nenhum (0%) sujeito considerou algum item como muito fácil.
- 7% dos itens foram considerados fáceis.
- 46% dos itens foram considerados de dificuldade mediana.
- Nenhum (0%) sujeito considerou algum item como difícil.
- 46% dos itens foram considerados difíceis ou muito difíceis.

4.2 Análise dos resultados do Pós-Teste

Para o Pós-Teste, utilizamos a técnica do Cloze Tradicional em um conto com 33 lacunas. O encontro ocorreu em sala de aula, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Foram utilizados um laptop com mouse e um datashow (retroprojeter de mesa), além das cópias do Pós-Teste (Cloze Tradicional), distribuídas para cada aluno, conforme o modelo a seguir.

O MENINO E O PADRE

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se de uma cabana e chamou por alguém lá dentro.

Veio então lhe atender _____ menino muito pequeno.

- Bom _____ meu filho, você não _____ por aí uma aguinha _____ pro padre?

- Água não _____ senhor, aqui só tem _____ pote cheio de garapa _____ açúcar! Se o senhor _____... - disse o menino.

- Serve, vá _____. - pediu-lhe o padre.

E _____ menino trouxe a garapa _____ de uma cabaça. O _____ bebeu bastante e o _____ ofereceu mais. Meio desconfiado, _____ como estava com muita _____ o padre aceitou.

Depois _____ beber, o padre curioso _____ ao menino:

- Me diga _____ coisa, sua mãe não _____ brigar com você por _____ dessa garapa?

- Briga não _____. Ela não quer mais _____ garapa, porque tinha uma _____ morta dentro do pote.

_____ e revoltado, o padre _____ a cabaça no chão _____ esta quebra-se em mil _____. E furioso ele exclama.

- _____ danado, por que não _____ avisou antes?

O menino _____ desesperado para o padre, _____ então disse em tom _____ lamento:

- Agora sim eu _____ levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

(Fonte: <<https://canal.cecierj.edu.br/012016/5a242f9eb9ff9e0091da27add9af3f8e.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.)

Quadro 20: Parâmetros para a Correção do Pós-Teste.

LACUNAS	RESPOSTAS ACEITÁVEIS
1	Um
2	Dia
3	Tem/teria
4	Gelada (sinônimos)/aí (informal)/Adjetivos relativos à água (fria, boa, etc.)
5	Tem/há
6	Um
7	Com/de
8	Quiser
9	Pegar/buscar/lá/menino/então
10	O
11	Dentro
12	Padre (e sinônimos)
13	Menino (e sinônimos)
14	Mas
15	Sede
16	De/dele
17	Perguntou/questionou/indagou/falou/disse
18	Uma
19	Vai/irá
20	Causa/beber/dar
21	Senhor/padre/moço

22	A/essa/esta/não (informal)
23	Coisa/(qualquer animal que caiba em um pote com garapa = barata, rã, mosca etc)
24	Furioso/Bravo (e sinônimos)
25	Jogou/quebrou/arremessou (e sinônimos)
26	E
27	Pedaços/partes/pedacinhos (e sinônimos)
28	Menino/moleque (e sinônimos)
29	Me
30	Olhou(olha)
31	E
32	De
33	Vou/irei

Elaboração: O pesquisador.

Variação das classes de palavras (alguns exemplos):

Quadro 21: Classes de palavras presentes no Pós-Teste.

Artigo	O, um
Preposição	De, com
Substantivo	Padre, menino
Advérbio	Dentro, lá
Adjetivo	Furioso, gelada
Verbo	Quebrou, vou
Conjunção	E, mas
Pronome	Me, dele

Elaboração: O pesquisador.

É importante observar que diversas lacunas podem ser preenchidas com mais de uma palavra, desde que faça sentido nos campos semântico e sintático disponibilizados.

Quadro 22: Performance individual no Pós-Teste.

Sujeito	Idade	Respostas Aceitáveis	Respostas Inaceitáveis	Em Branco	Desempenho
1	12	30/33 (91%)	3/33 (9%)	0/33 (0%)	91%
2	15	21/33 (64%)	12/33 (36%)	0/33 (0%)	61%
3	17	17/33 (52%)	16/33 (48%)	0/33 (0%)	52%
4	12	15/33 (45%)	18/33 (55%)	0/33 (0%)	45%
5	13	28/33 (85%)	5/33 (15%)	0/33 (0%)	85%
6	13	13/33 (39%)	20/33 (61%)	0/33 (0%)	39%
7	12	23/33 (70%)	10/33 (30%)	0/33 (0%)	70%
8	11	24/33 (73%)	3/33 (9%)	6/33 (18%)	73%
9	14	20/33 (61%)	11/33 (33%)	2/33 (6%)	61%
10	12	29/33 (88%)	4/33 (12%)	0/33 (0%)	88%
11	12	16/33 (49%)	11/33 (33%)	6/33 (18%)	49%
12	14	24/33 (73%)	4/33 (12%)	5/33 (15%)	73%
13	16	18/33 (55%)	15/33 (45%)	0/33 (0%)	55%

14	13	20/33 (61%)	13/33 (39%)	0/33 (0%)	61%
15	14	7/33 (21%)	26/33 (79%)	0/33 (0%)	21%
16	13	19/33 (58%)	14/33 (42%)	0/33 (0%)	58%
17	13	15/33 (45%)	18/33 (55%)	0/33 (0%)	45%
18	13	15/33 (45%)	18/33 (55%)	0/33 (0%)	45%
19	15	20/33 (61%)	11/33 (33%)	2/33 (6%)	61%
20	16	22/33 (67%)	11/33 (33%)	0/33 (0%)	67%
21	12	28/33 (85%)	3/33 (9%)	2/33 (6%)	85%
22	14	20/33 (61%)	5/33 (15%)	8/33 (24%)	61%
23	17	19/33 (58%)	14/33 (42%)	0/33 (0%)	58%
24	13	---	---	---	---
25	12	25/33 (76%)	7/33 (21%)	1/33 (3%)	76%
26	19	6/33 (18%)	7/33 (21%)	20/33 (61%)	18%
27	13	---	---	---	---
Média	13 anos e 8 meses	5/13 (39%)	7/13 (50.6%)	1/13 (10.4%)	60%

Elaboração: O pesquisador.

Tendo em vista os dados acima, podemos apontar algumas considerações quantitativas:

- a) 17 sujeitos dos 25 conseguiram (cerca de 68% da turma) um rendimento acima de 50% (17 palavras aceitáveis ou mais) nesse teste de Cloze. Esse rendimento global equivale a um incremento de cerca de 130% em relação ao Pré-Teste (31%).
- b) 8 sujeitos dos 24 (cerca de 33% da turma) deixaram pelo menos uma lacuna em branco. Desses 8 sujeitos, 1 (12,5% do total) deixou somente uma em branco, 2 sujeitos (25% do total) deixaram 2 lacunas em branco, 1 sujeito (12,5% do total) deixou 5 lacunas em branco, 2 sujeitos (25% do total) deixaram 6 lacunas em branco, 1 sujeito (12,5% do total) deixou 8 lacunas em branco e 1 sujeito (12,5% do total) deixou 20 lacunas em branco.
- c) 8 sujeitos tiveram rendimento alto, acima dos 70% - cerca de 1/3 dos estudantes.
- d) O rendimento global da sala foi de aproximadamente 60%, com um incremento de cerca de 54% em relação ao Pré-Teste.**
- e) Nenhum sujeito teve rendimento de 0%, ao contrário do que ocorreu no Pré-Teste.
- f) Os sujeitos que estão com as idades correspondentes à série, ou seja, dos 11 aos 13 anos, tiveram desempenho aproximado de 66% - incremento de 50% a mais em relação ao Pré-Teste. Os sujeitos que estão em discrepância série-idade, ou seja, dos 14 aos 19 anos, tiveram rendimento aproximado de 53%, aproximadamente 19% inferior ao rendimento dos mais jovens.
- g) Ao analisarmos os resultados sob o prisma da clássica Escala de Bormuth, temos a seguinte configuração:

Quadro 23: Resultados na Escala de Bormuth do Pós-Teste.

Níveis de Compreensão	Percentual dos sujeitos nesse nível (%)
Nível de Frustração (até 44% de acerto)	3 sujeitos (12,5%) → (decréscimo de cerca de 77%)
Nível Instrucional (entre 44,1% e 57% de acerto)	6 sujeitos (25%) → (incremento de 9%)
Nível de Independência (acima de 57% de acerto)	16 sujeitos (62,5%) → (incremento de 175%)

Elaboração: O pesquisador.

Quadro 24: Análise das respostas consideradas inaceitáveis no Pós-Teste.

Lacuna	Palavras inaceitáveis utilizadas	Análise
1	O	Os sujeitos que não conseguiram identificar que a resposta se tratava do pronome indefinido “um” possuem uma leitura fragmentada (JOLY, 2009), pois só foram capazes de analisar a leitura a nível de sentença (e não global), uma vez que o parágrafo de cima (o primeiro do texto) afirma que o padre chamou “por alguém”, não sendo possível, assim, o uso do pronome definido, já que não se sabe quem é essa pessoa até então.
2	Menino/que/você/mais/lhe/saber/o/li/da	Os sujeitos que não conseguiram identificar o substantivo “dia” como sendo a resposta foram incapazes de analisar o parágrafo anterior do texto, o qual afirma que um padre chegava em uma casa para pedir algo, e, como tal, começou a sua fala com o uso de um cumprimento típico: “Bom dia”. Alguns criaram sentenças que fazem sentido do ponto de vista gramatical, como “Bom menino” ou “Bom saber”, mas não se encaixam semanticamente no texto.
3	E/viu/pode/conhece/e/s ai	De acordo com Cunha (2009), os adjetivos, <u>verbos</u> e advérbios estão entre as lacunas mais difíceis de serem completadas. Os sujeitos que não conseguiram identificar o verbo ter (teria) como resposta não foram capazes de perceber que o padre queria beber algo e, por consequência, queria saber se o menino tem/teria água para ele. Assim como na lacuna 2, alguns criaram sentenças que fazem sentido do ponto de vista gramatical, como “Você não viu” ou “Você não conhece”, mas não se encaixam semanticamente no texto.
4	Por/branca/lá/grande/dar/leva/de/da	De acordo com Cunha (2009), os <u>adjetivos</u> , verbos e advérbios estão entre as lacunas mais difíceis de serem completadas. Vários sujeitos foram incapazes de identificar a adjetivação do substantivo água. E, ainda que alguns tenham usado adjetivos, estes não são usados na combinação “água + adjetivo” de forma inteligível, como “água branca” ou “água grande”.
5	E/a/esta	Somente 3 sujeitos da pesquisa não conseguiram identificar que as possíveis palavras que completam a lacuna são “tem/tenho/meu”. Apesar de ter um verbo como possibilidade (considerado como uma classe de palavra mais difícil pelos teóricos), a maioria dos alunos percebeu o contínuo da ação do parágrafo anterior, quando o padre pede por água e o menino diz “Água não ___” = “Água não tem/tenho, senhor” ou “Água não, meu senhor”, com a respectiva utilização da vírgula.
6	Uns/o/muito/no/suco/dois	Os sujeitos que não conseguiram identificar “um” como resposta correta não foram capazes de perceber que se trata de “um pote” qualquer que ainda não tinha sido apresentado no conto. Alguns sujeitos pluralizaram a resposta, indicando um baixo automonitoramento de sua leitura (LEFFA, 1996); outros utilizaram o pronome definido, demonstrando falhas em perceber que aquela era a primeira vez que o pote aparece no

		conto.
7	Quer/para/um/água/e	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de identificar que garapa é um líquido (geralmente feito com água e açúcar, demonstrando não saberem usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra potencialmente desconhecida (LEFFA, 1996).
8	Água/foi/o/só/padre/não/mim/dé	Os sujeitos que não conseguiram identificar o verbo “quiser” como resposta possivelmente possuem uma leitura fragmentada (JOLY, 2009), pois foram incapazes de perceber, dentro do próprio parágrafo, que o menino estava oferecendo água ao padre.
9	Mim/sim/vá/viu/lê/o/estã/traga	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis repousam na já citada (CUNHA, 2009) dificuldade que os sujeitos têm em identificar verbos como respostas para as lacunas. Falharam em identificar que temos uma ordem no imperativo, com uso de locução verbal tão comum na vida dos sujeitos (= frase “Vá buscar/pegar), ou seja, não ativaram seus conhecimentos de mundo/prévios (SOLE, 1993).
10	Depois	Somente 1 sujeito dos 25 errou esse item (artigo ‘O’), demonstrando o que afirma Cunha (2009) quando diz que as preposições e os artigos costumam ser os mais fáceis itens de serem preenchidos.
11	Foi/com/e/cheia/trouxe/que/doces/em cima/bebi/com/é	Um dos itens mais ricos em termos de variação nas respostas. Os sujeitos que não conseguiram identificar o verbo “dentro” como resposta falharam em relacionar um dado do texto a uma imagem visual (LEFFA, 1996). Se a garapa é um líquido que estava sendo servido, só poderia estar “dentro” de algum recipiente. É possível que os alunos, apesar de sua realidade rural, não tenham identificado “cabaça” como sendo um recipiente, mas certamente o léxico é de fácil dedução através de analogias e ativação de seus conhecimentos prévios (SOLE, 1998).
12	Menino/para/dentro/recipiente	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relacionar uma informação com outra que já tinha sido citada anteriormente (LEFFA, 1996), demonstrando, por vezes, um baixo monitoramento de sua própria leitura, uma vez que quem bebeu água foi o padre e não o menino.
13	Padre/lhe/que/para	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis não foram capazes de relacionar uma informação com outra que já tinha sido citada anteriormente (LEFFA, 1996), demonstrando, por vezes, um baixo monitoramento de sua própria leitura, uma vez que quem ofereceu a água foi o menino e não o padre.
14	Ele/padre/perguntou/tem/ofereceu/ele/bebeu/o/porque/que/do	Um dos itens de maior dificuldade dos alunos. Os sujeitos que não conseguiram identificar a conjunção adversativa “mas” tiveram dificuldades em avaliar sua própria compreensão leitora (BROWN, 1980), pois não perceberam que o fato de que, mesmo o padre bebendo muita água, o menino ficava insistindo em oferecer mais, ficando o padre desconfiado. Por isso o “mas”.
15	Raiva	Somente dois sujeitos cometeram erros na escolha da palavra certa (sede). Pela resposta dos dois, certamente ativaram seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1993) de forma equivocada, pois, embora a frase “estava com muita raiva” esteja gramaticalmente perfeita, o contexto dá conta de que o padre deseja beber água devido ao calor, então só faz sentido a frase “estava com muita sede”.
16	Foi/que/ele	Somente quatro sujeitos cometeram erros na escolha das palavras certas (de/dele), demonstrando o que afirma Cunha (2009) quando diz que as preposições e os artigos costumam ser os mais fáceis itens de serem preenchidos.
17	Foi/com/veio	Apesar de os verbos estarem entre as lacunas mais difíceis de serem completadas (CUNHA, 2009), somente 4 sujeitos não utilizaram uma palavra aceitável, sendo que 2 deles não utilizaram um verbo. Esses sujeitos certamente não se atentaram às pistas que o texto dá: o uso dos dois pontos e do travessão.
18	Que/agora/qualquer	6 sujeitos certamente cometeram equívocos ao acionar seus conhecimentos prévios de mundo (KLEIMAN, 1993), além de terem

		uma leitura bastante fragmentada ao considerar somente o contexto da palavra posterior ao da resposta correta (JOLY, 2009). As frases “me diga agora”, “me diga qualquer coisa” e “me diga que coisa” podem existir no contexto diário, porém, dado o contexto global do parágrafo, só faria sentido a frase “me diga uma coisa”.
19	Ao/a/fala/quer/sim/pode/brigado/ia	Os sujeitos que não conseguiram identificar uma das palavras aceitáveis repousam na já citada (CUNHA, 2009) dificuldade que os sujeitos têm em identificar verbos como respostas para as lacunas. Alguns conseguiram identificar que se tratava de um verbo, porém fizeram escolhas que afetam o sentido do texto ou com o tempo verbal não apropriado, indicando dificuldade em organizar cronologicamente os acontecimentos de uma narrativa (LEFFA, 1996), uma vez que o tempo verbal precisa estar no futuro: “Sua mão não <u>vai/irá</u> brigar com você ...?”.
20	Bebida/essa/uma/água/aqui/agi/da/dentro	Essa alternativa compreende ao menos duas possibilidades. O sujeito pode ativar seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998) ao utilizar a clássica estrutura “por causa de”, na frase “brigar com você por <u>causa</u> dessa garapa” ou, por outro lado, pode lançar mão de um verbo no infinitivo ao utilizar “brigar com você por <u>beber</u> dessa garapa”. Ambas as opções provaram ser desafiadoras para metade dos sujeitos.
21	Quer/que/porque/e/você/ê/ela/pois	Espera-se que o leitor identifique as respostas aceitáveis como sendo “substantivos”, que, de acordo com Cunha (2009), têm provado ser de dificuldade moderada nos testes Cloze. Os sujeitos que não acertaram a palavra da lacuna falharam em associar a informação dessa “lacuna” com toda a história anterior (LEFFA, 1996), uma vez que o menino está respondendo ao padre: “Briga não, senhor/padre, etc”.
22	---	Item com 100% de aproveitamento dos sujeitos da pesquisa. A grande maioria marcou a/essa/esta como respostas possíveis, mas o verbo “beber” também foi recorrente. Até o advérbio de negação “não” é possível por se tratar de uma forma de expressão informal (a dupla negação), variante aceita nesta pesquisa.
23	---	Item com 100% de aproveitamento dos sujeitos da pesquisa que preencheram a lacuna. Somente 1 sujeito não a respondeu, deixando a alternativa em branco. O sujeito (nº 26) em questão se recusava reiteradas vezes a participar dos testes, inclusive deixando grandes porções do texto sem responder de forma proposital.
24	Eles/ele/ela/voltando/a/padre/você	De acordo com Cunha (2009), os <u>adjetivos</u> , verbos e advérbios estão entre as lacunas mais difíceis de serem completadas. Esperava-se que os sujeitos preenchessem a lacuna com um sinônimo de “revoltado”, conforme indica o texto: “_____ e revoltado, o padre...”.
25	Coloca/com/“dedou”/viu/disse/balançou/com/“abril”	Apesar da dificuldade característica da classe gramatical (verbo – CUNHA, 2009), boa parte dos alunos utilizou um verbo. Porém, houve uma falha em relacionar um dado do texto a uma imagem visual (LEFFA, 1996). Se o padre estava com raiva (conforme a frase anterior), ele não teria como “colocar/balançar” a garrafa no chão, até porque o texto diz, logo depois, que ela se quebrou em mil pedaços. Os sujeitos falharam em visualizar que ele estava realizando uma ação de fúria.
26	Não/a/até/que/lá	A conjunção coordenativa aditiva “e” provou ser um item de fácil compreensão pelos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos que não preencheram a lacuna corretamente não foram capazes de monitorar (BROWN, 1980), de forma eficaz, os acontecimentos da narrativa durante sua leitura, pois, ao arremessar a cabaça no chão E ela se quebrar, formam uma sequência lógica.
27	Mil/quilômetro/buraco/palavra/	Espera-se que o sujeito seja capaz de trabalhar inferências (SOLÉ, 1998) no momento que ele lê “o padre arremessou a cabaça no chão”. O sujeito deve(ria), portanto, ser capaz de deduzir que ela se quebra(ria). Boa parte dos sujeitos indicou a palavra correta na lacuna, porém alguns poucos falharam, inclusive utilizando uma medida de comprimento (quilômetro) fora de contexto semântico.

28	É/porque/e/“vas”/disse/ o/a/não	A locução interjetiva “Moleque/menino danado” foi identificada por boa parte dos sujeitos da pesquisa. Porém, houve bastante dispersão nas respostas dadas por eles. É possível que estes não tenham conseguido relacionar um dado do texto (o padre brigando com o menino) a uma imagem visual (o padre raivoso) (LEFFA, 1996).
29	A/ti/tinha/disse/o	O uso do pronome pessoal “me” provou ser moderadamente desafiador para os alunos, uma vez que alguns não foram capazes de acionar seus conhecimentos prévios de frases como “por que não <u>me</u> avisou...?”. Fazer inferências faz parte de um processo inconsciente que o leitor proficiente realiza ao ativar, motivado pelos itens lexicais do texto, o seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 1993), e foi isso que alguns não fizeram.
30	Estava/ficou/tão/disse/ muito/veio/nervoso/mu ito	A dificuldade em completar essa lacuna com o verbo correto ficou evidente, pois poucos sujeitos acertaram a resposta. As respostas dadas pelos sujeitos indicam que eles levaram em conta somente o microcontexto da sentença (JOLY, 2009). Frases como “O menino estava/ficou/veio/disse...” são perfeitamente possíveis em português, mas não fazem sentido ao aparecerem combinadas com “O menino estava/ficou/disse desesperado para o padre...”.
31	Lhe/falou/que/sai/disse/ ele/menino/não/desculp a/conversa	Em oposição ao item 26, a conjunção coordenativa aditiva “e” provou ser um item desafiador para os sujeitos da pesquisa nesse trecho do texto. Os sujeitos que não preencheram a lacuna corretamente não foram capazes de monitorar (BROWN, 1980), de forma eficaz, os acontecimentos da narrativa durante sua leitura, pois o “menino olha para o padre e diz em tom de lamento...”.
32	Eu/baixo/auto/desculpa /se/que/tão/agora	O item provou ser extremamente desafiador para os sujeitos da pesquisa, pois somente uns poucos o acertaram. Após a correção do Cloze, feita por mim após ter coletado a atividade deles, ficou claro que a grande parte dos alunos e das alunas não possuía, em seu repertório vocabular, a expressão “tom <u>de</u> lamento”. Alguns poucos foram capazes de realizar deduções através das pistas lexicais no texto: “O tom da(do) música/instrumento” foi citado como exemplo, indicando que o sujeito escolheu a preposição como resposta devido a essa analogia.
33	Não/agora/deixo	Somente 4 indivíduos não conseguiram completar a lacuna corretamente com o verbo “vou/irei”, indicando dificuldade em organizar cronologicamente os acontecimentos de uma narrativa (LEFFA, 1996), além de lerem de forma fragmentada quando escolheram opções como: “Agora sim eu deixo levar” “Agora sim eu não ...”

Elaboração: O pesquisador.

Quadro 25: Índice de Dificuldade do Pós-Teste.

Item	Índice de Dificuldade	Dificuldade
1	0,666	Mediano
2	0,541	Mediano
3	0,666	Mediano
4	0,583	Mediano
5	0,875	Fácil
6	0,708	Fácil
7	0,833	Fácil
8	0,625	Mediano
9	0,416	Mediano
10	0,958	Muito Fácil
11	0,291	Difícil
12	0,833	Fácil

13	0,708	Fácil
14	0,291	Difícil
15	0,833	Fácil
16	0,708	Fácil
17	0,708	Fácil
18	0,750	Fácil
19	0,416	Mediano
20	0,500	Mediano
21	0,541	Mediano
22	0,916	Muito Fácil
23	0,958	Muito Fácil
24	0,250	Difícil
25	0,541	Mediano
26	0,583	Mediano
27	0,708	Fácil
28	0,458	Mediano
29	0,625	Mediano
30	0,041	Muito Difícil
31	0,250	Difícil
32	0,166	Difícil
33	0,791	Fácil

Elaboração: O pesquisador.

Para os sujeitos desta pesquisa, o Índice de Dificuldade geral foi de médio para fácil.

Em termos percentuais, temos a seguinte divisão:

- 9% dos itens foram considerados muito fáceis pelos sujeitos da pesquisa.
- 33% dos itens foram considerados fáceis.
- 39% dos itens foram considerados de dificuldade mediana.
- 15% dos itens foram considerados difíceis.
- 4% dos itens foram considerados muito difíceis.

4.3 Correlação dos resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste

Quadro 26: Comparação das performances entre Pré-Teste e Pós-Teste.

Sujeito	Idade	Pré-Teste	Nível	Pós-Teste	Nível	Desempenho
1	12	54%	Instrucional	91%	Independência	+ 69%
2	15	61%	Independência	61%	Independência	≅
3	17	38%	Frustração	52%	Instrucional	+ 37%
4	12	69%	Independência	45%	Instrucional	- 30%
5	13	69%	Independência	85%	Independência	+ 23%
6	13	0%	Frustração	39%	Frustração	39%
7	12	46%	Instrucional	70%	Independência	+ 52%
8	11	23%	Frustração	73%	Independência	+ 217%
9	14	23%	Frustração	61%	Independência	+ 165%
10	12	85%	Independência	88%	Independência	≅
11	12	46%	Instrucional	49%	Instrucional	≅
12	14	61%	Independência	73%	Independência	+ 20%
13	16	8%	Frustração	55%	Instrucional	+ 587%
14	13	38%	Frustração	61%	Independência	+ 61%

15	14	23%	Frustração	21%	Frustração	≅
16	13	46%	Instrucional	58%	Independência	+ 26%
17	13	46%	Instrucional	45%	Instrucional	≅
18	13	31%	Frustração	45%	Instrucional	+ 45%
19	15	15%	Frustração	61%	Independência	+ 300%
20	16	23%	Frustração	67%	Independência	+ 191%
21	12	8%	Frustração	85%	Independência	+ 962%
22	14	62%	Independência	61%	Independência	≅
23	17	38%	Frustração	58%	Independência	+ 53%
24	13	38%	Frustração	---	---	---
25	12	54%	Instrucional	76%	Independência	+ 40%
26	19	8%	Frustração	18%	Frustração	+ 125%
27	13	---	---	---	----	---
Média	13 anos e 8 meses	39%	---	60%	---	---

Elaboração: O pesquisador.

Ao levarmos em conta a comparação do Pré-Teste, feito em Abril, e do Pós-Teste, em Julho, realizado após as oficinas (Maio e Junho) e treinos do teste Cloze, percebemos uma melhora percentual da compreensão leitora em 54%, aproximadamente. Alguns dados merecem destaque:

→ 14 sujeitos encontravam-se no nível de frustração à época do Pré-Teste. Esse número foi reduzido para 3 sujeitos após o Pós-Teste. Desses três (3), somente o sujeito 15 não demonstrou crescimento percentual no Cloze. Os outros 2 demonstraram evoluções razoáveis (sujeitos 6 e 26), ainda que tenham permanecido no nível de frustração. Dos 11 sujeitos restantes (que estavam no nível Frustração no Pré-Teste) que mostraram evoluções na compreensão leitora, 3 deles alcançaram o nível Instrucional e 7 deles alcançaram o nível de Independência. 1 sujeito foi transferido da escola (nº 24) e não chegou a realizar o Pós-Teste.

→ Dos 25 sujeitos, somente 1 (sujeito 4) obteve uma piora no rendimento quando comparamos o Pré-Teste e o Pós-Teste.

→ 6 sujeitos não apresentaram melhora nem piora. 3 permaneceram no nível independente, 2 no instrucional e 1 no de frustração.

→ 8 sujeitos mais que dobraram suas performances em termos percentuais. Foram os sujeitos 6, 8, 9, 13, 19, 20, 21 e 26.

Pela pesquisa aqui destacada, no que se refere aos hábitos de leitura, ficou claro que os estudantes leem pouco, bem como boa parte de seus familiares, o que foi demonstrado no questionário discente. Foi identificada uma correlação em que o menor desempenho de leitura foi encontrado justamente entre os estudantes que pouco foram expostos ou estimulados à leitura em seus ambientes familiares, especialmente nos alunos 3, 6, 8, 13, 15, 18, 19, 23 e 26.

4.4 Quadro comparativo por técnica do Cloze

Quadro 27: Quadro comparativo por técnica do Cloze.

Sujeito	Idade	Pré-Teste	Pareado	Múltipla Escolha	Restringido	Pós-Teste
1	12	54%	100%	97%	94%	91%
2	15	61%	---	---	---	61%
3	17	38%	---	---	---	52%
4	12	69%	78%	66%	42%	45%
5	13	69%	100%	94%	81%	85%
6	13	0%	75%	66%	26%	39%
7	12	46%	94%	80%	55%	70%
8	11	23%	89%	77%	39%	73%
9	14	23%	83%	---	---	61%
10	12	85%	100%	94%	100%	88%
11	12	46%	83%	54%	35%	49%
12	14	61%	---	---	---	73%
13	16	8%	80%	66%	42%	55%
14	13	38%	94%	83%	---	61%
15	14	23%	80%	49%	35%	21%
16	13	46%	94%	51%	55%	58%
17	13	46%	80%	63%	42%	45%
18	13	31%	89%	31%	26%	45%
19	15	15%	89%	60%	---	61%
20	16	23%	100%	---	42%	67%
21	12	8%	97%	77%	---	85%
22	14	62%	100%	80%	52%	61%
23	17	38%	100%	60%	58%	58%
24	13	38%	---	---	---	---
25	12	54%	92%	86%	84%	76%
26	19	8%	---	---	29%	18%
27	13	---	100%	83%	77%	---
Média	13 anos e 8 meses	39%	92%	71%	53%	60%

Elaboração: O pesquisador.

4.5 Sobre o Jogo do Cloze

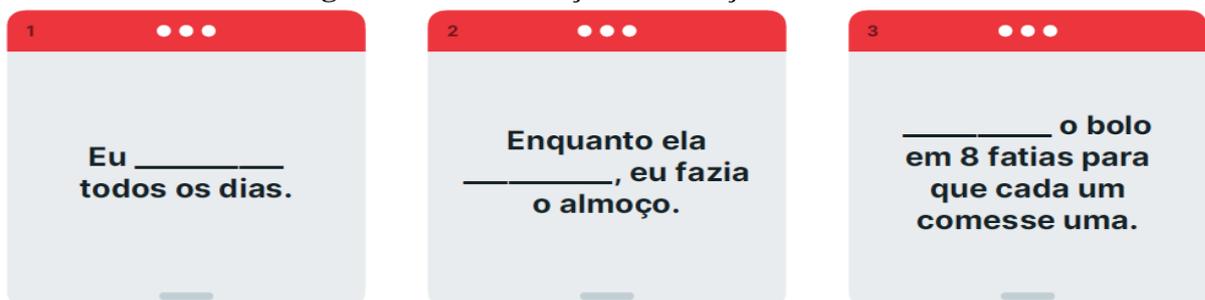
O Jogo do Cloze vem como resultado das aplicações das oficinas de leitura com a técnica do Cloze. É necessário, portanto, fazermos algumas ponderações sobre o que foi levado em conta na criação do jogo.

O Jogo do Cloze foca na aplicação da técnica tradicional do Cloze – pois as técnicas (restringido, pareado e múltipla escolha) usadas durante parte da formação não nos pareceram funcionais para um jogo de tabuleiro. Essa opção é reforçada pelos principais aportes teóricos, que se desdobram sobre a técnica mais usada (a clássica), enquanto as técnicas menos utilizadas são mais aproveitadas em formações para o Cloze clássico e têm sua validade,

conforme postulam Storey (1997) e Condemarín e Milicic (1988). Ou seja, tratamos, nesse jogo, de lacunar o texto para que o leitor tente completar a lacuna com a palavra que faça sentido, levando-se em conta o contexto e a gramática do excerto. Frise-se que utilizamos “exercícios” porque, em se tratando de um jogo, pensando de forma prática, optamos por trechos menores ao invés de textos maiores, os quais comprometeriam a dinâmica do próprio jogar. Ao contrário da técnica clássica, na qual o texto é lacunado a cada 5 palavras, independentemente da classe gramatical, aqui o foco foi lacunar justamente as diferentes classes gramaticais. Cunha (2009), em seus estudos, leva em conta as classes de palavras a serem completadas nas lacunas e afirma que adjetivos, verbos e advérbios são os itens que costumam proporcionar maiores dificuldades aos sujeitos participantes do Cloze. Preposições e artigos, por sua vez, costumam ser os itens mais fáceis, enquanto os substantivos costumam apresentar dificuldade mediana.

Esses fatos também foram percebidos na aplicação das oficinas e do jogo. Porém, além dessas 6 (seis) classes gramaticais (verbos, adjetivos, advérbios, substantivos, preposições e artigos), avançamos um pouco mais e inserimos os pronomes e as conjunções, pois estas classes gramaticais se apresentaram reiteradas vezes nas formações descritas acima, e, portanto, consideramos a presença delas relevante. Ainda dentro dessas classes gramaticais, tomamos o cuidado de apresentar a mais variada amostragem de possibilidades – são 185 cartas com frases. Por exemplo, em se tratando dos verbos, criamos frases em que o leitor pudesse completar as lacunas com os mais variados tipos de conjugação e tempos verbais, ativando seus conhecimentos prévios e de raciocínio para tal. Em outras palavras, o leitor ativa “sua metacognição” de forma consciente para automonitorar-se e averiguar se o verbo pensado se encaixa na lacuna apresentada, criando sentido para a leitura do excerto. Vejamos esse exemplo abaixo.

Figura 2: Demonstração da variação dos verbos.



Fonte: O pesquisador.

As cartas 1, 2 e 3 podem ser completadas, a título de exemplo, com “trabalho”, “dormia” e “Dividi”, representando verbos no presente do indicativo, no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito.

Em relação ao material utilizado, foram produzidos 1 tabuleiro, 185 cartas com as frases do jogo, e foram comprados pinos e dados. Trata-se de um jogo de baixo custo de produção, conforme já ratificaram Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009). O jogo foi feito para ser jogado por até 4 pessoas. O tabuleiro conta com 50 casas ativas, fora as casas de partida/início e chegada/fim. Há 4 cores no tabuleiro, que são as mesmas das cartas:

a) Azuis: 72 cartas de nível fácil (artigos, pronomes e preposições), conforme modelos abaixo:

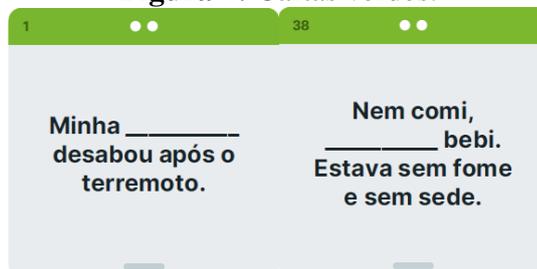
Figura 3: Cartas azuis.



Fonte: O pesquisador.

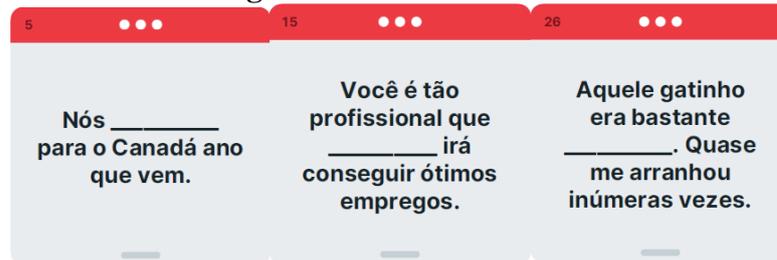
b) Verdes: 72 cartas de nível mediano (substantivos e conjunções), conforme modelos abaixo:

Figura 4: Cartas verdes.



Fonte: O pesquisador.

c) Vermelhas: 33 cartas de nível difícil (verbos, adjetivos e advérbios), conforme modelos abaixo:

Figura 5: Cartas vermelhas.

Fonte: O pesquisador.

d) Amarelas: 8 cartas-coringa, com vantagens ou desvantagens, conforme modelos abaixo:

Figura 6: Cartas amarelas.

Fonte: O pesquisador.

Vale ressaltar que esse número de cartas com excertos não é aleatório. A proporção do número de cartas guarda semelhança com a frequência dos itens (gramaticais) que foram encontrados nas oficinas, inclusive levando em conta o índice de dificuldade calculado após as práticas. São 40% de situações fáceis, 40% de medianas e 20% de difíceis. As 8 cartas-coringa foram colocadas para efeito de ludicidade, uma vez que possuem componente aleatório (que pode beneficiar ou prejudicar o jogador). Além disso, consideramos que o número de cartas proporciona que até 4 jogadores possam cair na mesma casa, sem correrem o risco de ter de preencher a lacuna já respondida por outro participante, comprometendo a jogabilidade.

No que concerne à correção das respostas dadas durante o jogo, levaremos em conta os padrões sinonímicos e semânticos, já abordados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009). Esse padrão é extremamente relevante, uma vez que aparecerão situações em que múltiplas possibilidades de respostas serão válidas, e por isso será necessária ponderação do monitor do jogo [o(a) professor(a)]. Vejamos algumas situações a seguir:

Figura 7: Correção das respostas.

Fonte: O pesquisador.

Na carta 4, espera-se que o jogador complete a lacuna com a palavra “arco-íris”, pois ela se encaixa tanto gramatical quanto semanticamente. Não se pode aceitar, portanto, que a resposta “avião (ou balão etc.)” seja considerada correta. Gramaticalmente, ela até faria sentido, mas que relação há entre “chover” e ver “aviões”? Não seria mais fácil avistar uma aeronave sem a chuva? É preciso atentar-se a esses fatores (semântica – daí o automonitoramento do leitor), e sugestões de respostas estão presentes no tutorial, na seção dos gabaritos.

A carta 5 não apresenta tantos problemas. Espera-se que o leitor complete com um dia da semana, embora palavras como “hoje” e “amanhã” sejam perfeitamente aceitáveis.

A carta 6, por sua vez, traz alguns cuidados que devem ser observados pelo monitor. O leitor atento pode rapidamente responder “guarda-roupa” como opção, o que está correto. Mas o monitor não pode desconsiderar opções viáveis como “armário” ou até mesmo “móvel”.

Por fim, no que se refere à pontuação do jogo, temos a seguinte distribuição:

Cartas azuis: 1 ponto.

Cartas verdes: 2 pontos

Cartas vermelhas: 3 pontos.

O importante, no Jogo do Cloze, não é chegar primeiro ao final do tabuleiro, ainda que esse componente lúdico e de competitividade sempre esteja presente nos jogos e, em especial, nos participantes. A pontuação dos participantes seguirá os percentuais da Escala de Bormuth (1968).

O percentual de acerto será traçado a partir de uma simples anotação de pontos possíveis x pontos alcançados, conforme tabela a seguir.

Quadro 28: Tabela de Pontuação do Jogo do Cloze – Exemplo.

	Rodada 1	Rodada 2	Rodada 3	Rodada 4	Rodada 5	Rodada 6	Rodada 7	Rodada 8	Rodada 9
Pontos possíveis	1	2	3	3	2	2	1	1	2
Pontos Alcançados	1	2	0	3	0	0	1	1	2

Elaboração: O pesquisador.

Para calcular o percentual, basta somar a quantidade de pontos possíveis, que no caso foi 17, e avaliar percentualmente quantos pontos foram alcançados desse total. 10 acertos em 17 possíveis equivalem a 59% de acerto, encaixando o leitor no perfil *Nível de Independência*, nesse exemplo acima.

4.6 Limitações e desafios da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa realizada em escola pública e do nosso desejo de utilizar aparato tecnológico para realizá-la, tivemos certas restrições. Deu-se início à pesquisa no mês de Março e tivemos o Pós-Teste como culminância em Julho, antes das férias dos alunos. Portanto, tivemos aproximadamente 16 semanas para realizá-la. Entretanto, o leitor atento perceberá que tivemos cerca de 7 etapas, divididas em 10 encontros. Em outras palavras, não conseguimos realizar a pesquisa em semanas seguidas, como era o desejado, pois a escola só tinha um datashow (projeter) para 21 professores, e por vezes a reserva dele (por necessidade de outro profissional) impediu que isso ocorresse de forma consecutiva.

Outro entrave foi o das impressões das atividades. Por restrições orçamentárias na escola, há racionamento de tinta, papel etc. Por isso, todo material foi comprado e impresso por nós mesmos. Além disso, como a escola não dispõe de laptop/notebook, tivemos de usar o nosso. Já antevendo essas condições, a escolha da técnica do Cloze foi bastante funcional. Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 68), o Cloze “trata-se de um instrumento de fácil construção, manipulação e interpretação. Outro fator atrativo é que não requer o desperdício de recursos econômicos, pois sua administração envolve um custo relativamente baixo”. Por esse motivos é que foi possível seguir em frente com a pesquisa.

Uma das grandes dificuldades restava em estabelecer uma relação de confiança com os alunos para que eles levassem o estudo e, portanto, a pesquisa, a sério. Por vezes, muitos não queriam participar, e isso pode ser visto especialmente na reta final, quando os alunos começaram a deixar muitos itens em branco, mesmo nós sabendo que eles conseguiriam preencher diversas das lacunas. A estratégia para mitigar esse obstáculo foi atrelar as

atividades à parte da nota semestral como forma de avaliação longitudinal, além de constantemente realçarmos a importância do projeto para o melhoramento do índice de compreensão leitora deles.

Nesse contexto, sentimos, após toda a pesquisa concluída, que o resultado poderia ter sido ainda melhor se tivéssemos realizado mais sessões com os alunos, especialmente a sessão de treino para o Cloze Restringido, para a qual não houve treino. Dessa forma, entendemos que poderíamos ter feito mais atividades, ainda que espaçadas durante o ano, mas com frequência regular, além de podermos utilizar outras técnicas do Cloze, uma vez que teóricos como Storey (1997) e Condemarín e Milicic (1994) já apontavam a vantagem da diversificação.

Por fim, certamente o maior desafio foi realizar a pesquisa enquanto estamos em sala de aula. Ainda que estar dando aulas fosse um requisito obrigatório do mestrado, tivemos de cobrir o conteúdo “habitual” de Língua Portuguesa, além de enfrentar 3 semestres com 10 disciplinas, restando 1 semestre para finalizar a pesquisa. Então, o planejamento foi fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar uma forma de mensurar a compreensão leitora do aluno não é uma tarefa simples, pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre é visto de forma objetiva e direta. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 47) já afirmavam que “há relatos que discorrem sobre a complexidade de se criar um instrumento confiável na mensuração da inteligibilidade ou da compreensão leitora”. Isso ocorre porque, em certas ocasiões, há espaço em demasia para a subjetividade quando se criam critérios para avaliar o nível de leitura do sujeito. Um bom leitor apresenta bom desempenho na compreensão de um texto, é capaz de monitorá-la com considerável proficiência e sempre recorre a seus conhecimentos prévios no jogo de descoberta e inferências que faz ao ler.

A técnica do Cloze encontra respaldo em diversos autores quando se pretende avaliar essa capacidade de compreensão leitora do sujeito. Sisto afirma que

Quando um texto em formato cloze, em qualquer de suas formas, é aplicado pela primeira vez, nesse momento é de grande importância. Se o texto é desconhecido pela pessoa que está sendo examinada, o fenômeno observado não se confunde com a memória e a resposta encontrada pode estar desligada de conhecimentos específicos. Em outros termos, a resposta para as lacunas pode ser encontrada em razão da própria lógica e sentido do texto. Essa possibilidade favorece interpretar que a compreensão de leitura está sendo captada com uma pureza que não é comum no cotidiano da escola, local onde é bastante usada (2009, p. 11).

Para os teóricos da cognição, o Cloze é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimento de suas habilidades de compreensão (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Para as autoras, o leitor, no Cloze, é tido como um processador de textos escritos que, por meios de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão na tarefa de completar as lacunas do texto. Para Leffa (1996), quando há compreensão, pressupõe-se também a integração efetiva do conhecimento que o indivíduo possui com o que adquire lendo, ultrapassando o limite do domínio imediato do estímulo textual para atingir níveis mais elevados de inferência e elaboração.

A técnica do Cloze como ferramenta permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos, por isso foi a escolhida para esse trabalho. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) reforçam essa ideia ao dizerem que, nas pesquisas realizadas por elas, o Cloze mostrou-se eficaz para a análise da compreensão, bem como para promover o uso de estratégias por meio de pistas textuais.

Em nossa pesquisa, foram aplicados um Pré-Teste, duas formações do Cloze Tradicional, três intervenções com o uso do Cloze com preparos diferentes (pareado, múltipla escolha e restringido), além de um Pós-Teste. A comparação do testes indicou que houve um ganho significativo (cerca de 54% – subiu de 39% para 60%) no acerto dos itens, demonstrando que o Cloze foi adequado para o desenvolvimento da compreensão em leitura. Nos estudos realizados por Joly, constatamos que essa ferramenta foi “efetiva em um programa de remediação de leitura, visto que houve acentuado aumento nas porcentagens de acerto das últimas sessões de treino quando comparadas às primeiras” (2009, p. 126), fato semelhante à nossa pesquisa.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) constataram, pelas suas revisões de literatura, que as pesquisas brasileiras que utilizam a técnica Cloze ainda são restritas, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, “os professores poderiam incorporar às suas práticas educativas a realização de atividades de leitura valendo-se da técnica Cloze, o que propiciaria aos alunos a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, envolvendo o monitoramento de sua aprendizagem” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, p. 68).

Esta foi nossa intenção nesta pesquisa: atuar como pesquisador em uma pesquisa-ação, pois é muito conveniente no contexto educacional atual, no qual os resultados dos exames de proficiência em leitura e escrita, em todos os níveis de escolarização, mostram um nível muito aquém em relação à média mundial.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. (Tradução para português de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view).
- BARTLETT, F. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge: University Press, 1961.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, 5, p. 189-196, 1968.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.
- BROWN, Ann, L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, Williams F. (Orgs.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1980. 456 p.
- CANNEY, G.; WINOGRAD, P. **Schema for reading and reading comprehension performance**. (Technical Report n. 120). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1979.
- CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto**: Aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- COHEN, A. D. "Studying Learners Strategies: How we get the information". In: WENDER, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice/Hall International, 1987. p. 31-38.
- CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Teste de Cloze**. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1988.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.
- CUNHA, N. B. Pesquisas com teste de Cloze no Brasil. In: OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (Orgs.). **Compreensão de Leitura**: O Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 66-102.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

ERTMER, P.; NEWBY, T. The expert learner: Strategies, self-regulated, and reflective. **Instructional Science**, 24, p. 1-24, 1996.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FERRARI, M. **Variar textos: a melhor receita para formar leitores**. Nova Escola. ABRIL; São Paulo. Abril, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANGEAT, M. **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto, 1999.

GROSSI, G. P. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n. 18, abr. 2008.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3/4, p. 255-278, 1987.

JOLY, M. C. A. Estudos com o Sistema Orientado de Cloze para o ensino Fundamental. In: SANTOS, A. A.; BUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Eds.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.

JONES, B. F. Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In: WEINSTEIN, C. E.; GOETZ; E. T.; ALEXANDER, P. A. (Orgs.). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. N. Y.: Academic Press, 1988. p. 233-260.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Â. O Ensino de Leitura: A Relação entre Modelo e Aprendizagem. In: **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Pontes, 1993.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

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

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, D. “**É possível ler na escola?**”. Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Arned, 2002.

LINARD, F.; LIMA, E. O X da questão. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n° 18, abr. 2008.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, v. 2, n. 1, p. 35-56, 1991.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; K. L. OLIVEIRA (Orgs.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-78.

PEARSON, P. D. & HAMM, D. H. (2005). The assessment of reading comprehension: a review of practices – past, present and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds), **Children's reading comprehension and assessment** (pp.13-70). Mahwah: LEA Publishers.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze**: Um instrumento de Diagnóstico e Intervenção. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2009.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SISTO, F. F. Prefácio. In: SANTOS, A. A. A.; BUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Orgs.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 7-12.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOREY, P. Examining the test-talking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test. **Language testing**, v. 14, n. 2, p. 214-231, 1997.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 415-433, 1953.

TOMITCH, L. M. B. **Reading**: Text organization perception and working memory capacity. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente. Florianópolis, 1995.

VILARINHO, A. P. L. **Uma proposta de análise de desempenho dos estudantes e de valorização da primeira fase da OBMEP**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Organizado e traduzido por E. Hanfman e G. Vakar. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1962.

WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

APÊNDICE A – Tutorial do Jogo do Cloze.



UFS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)**

TUTORIAL (PROFLETRAS)

O JOGO DO CLOZE

MARCELO ALMEIDA DOS REIS

Itabaiana/SE

2020

TUTORIAL (PROFLETRAS)



Escolha um(a)
jogador(a) para
avançar 2 espaços.

O JOGO DO CLOZE



Escolha um(a)
jogador(a) para
voltar 2 espaços.

JOGO DE TABULEIRO PARA O AUTOMONITORAMENTO DA LEITURA

Marcelo Almeida dos Reis
(Mestrando)

Mariléia Silva dos Reis
(Orientadora)

Itabaiana/SE
2020

DICAS AOS ADULTOS

Aos professores e professoras que forem aplicar este jogo em suas escolas, recomenda-se que leiam este manual antes de jogá-lo com os alunos.

APRESENTAÇÃO

JOGO DO CLOZE

Jogo para 2 a 4 pessoas, com idades a partir dos 10 até os 13/14 anos que mistura leitura, habilidades de automonitoramento (metacognitivas) e um pouco de sorte. O jogo incentiva os participantes a ativarem seus conhecimentos prévios de mundo, assim como seu raciocínio, em busca do monitoramento de sua própria leitura, através de exercícios (cartas com sentenças) da Técnica do Cloze.

O Tabuleiro apresenta 52 casas, de 4 cores distintas (17 verdes, 17 azuis, 8 vermelhas e 8 amarelas), sendo duas delas as de início e fim.

O nome do jogo advém da Técnica do Cloze, desenvolvida por Taylor (1953), que consiste em omitir algumas lacunas em determinado texto, tendo o leitor a tarefa de preenchê-las com uma palavra que se encaixe no contexto de forma apropriada, levando-se em conta a semântica e/ou a gramática.

Jogue, leia e melhore seu nível de leitura!

COMPONENTES

1 tabuleiro, 1 dado, 4 peões (azul, verde, amarelo e vermelho), 185 cartas (72 azuis, 72 verdes, 33 vermelhas, 8 cartas-coringa amarelas), 1 tabela de pontuação (para fotocópia) e 1 manual de instrução.

COMO JOGAR

OBJETIVO

O objetivo do jogo pontuar o máximo que puder, para que seu índice de leitura seja superior ao dos adversários, após chegar ao final do tabuleiro.

PREPARANDO O JOGO

⇒ Distribuir 1 peão de cada cor para cada jogador, até o máximo de 4 jogadores.

- ⇒ Cada jogador deve colocar seus peões no ponto localizado como “início” no tabuleiro.
- ⇒ As 4 cores de cartas devem ser separadas de forma que cada cor fique em sua própria pilha. Certifique-se de embaralhar todas as cartas antes de colocá-las em suas respectivas pilhas. Todas as cartas devem estar viradas com a “face” (as frases) para baixo, de forma que ninguém veja o que está escrito nelas até o momento apropriado. As cartas também podem ficar com o professor, se assim quiser.
- ⇒ Distribuir 1 tabela de pontuação para cada jogador e providenciar ao menos 1 caneta para anotações.

COMEÇANDO

Para começar, cada jogador joga o dado. O maior número, começa o jogo. Em caso de empate, os jogadores devem lançar os dados mais vezes até que ocorra o desempate.

DESENVOLVIMENTO

- a) Cada jogador, de acordo com a ordem de cada um sorteada antes do começo da partida, joga o dado e anda o número de casas correspondente.
- b) Após parar na casa apropriada, o jogador irá tirar uma carta corresponde à cor da casa em que parou.
- c) O jogador realizará a leitura da frase contida na carta em voz alta e completará tal frase com a palavra que completa a lacuna. O jogador terá até 30 segundos para dar a resposta.
- d) Caso a carta seja a carta-coringa, o jogador a lerá e executará a ação descrita nela.
- e) Após lida a frase, o professor dirá se é aceitável ou inaceitável. O professor poderá consultar o gabarito como auxílio. Esta carta será colocada de lado, pois não poderá mais ser usada nesta partida
- f) O jogador, em sua tabela de pontuação, anotarà quantos pontos vale aquela carta e se ele conquistou esses pontos. Cartas azuis valem 1 ponto; verdes, 2 pontos; vermelhas, 3 pontos.

Veja um modelo a seguir:

CLOZE	Rodada 1	Rodada 2	Rodada 3	Rodada 4	Rodada 5	Rodada 6	Rodada 7	Rodada 8	Rodada 9
Pontos	1 (carta	2 (carta							

possíveis	azul)	verde)							
Pontos Alcançados	1 (acertou)	0 (errou)							

g) Após anotados os pontos, a vez passa para o próximo jogador.

FIM DE JOGO

Após todos os jogadores chegarem ao final, calcula-se o percentual de acerto que cada um teve. Os resultados dos índices de compreensão leitora seguirão a Escala de Bormuth (1968):

Níveis de Compreensão
Nível de Frustração (até 44% de acerto)
Nível Instrucional (entre 44,1% e 57% de acerto)
Nível de Independência (acima de 57% de acerto)

Será considerado o vencedor aquele que atingiu o melhor nível de compreensão leitora. Para promover mais diversão, o professor poderá, também, criar uma categoria na qual o jogador que chegar primeiro, ganha uma menção honrosa pela velocidade (sorte).

GABARITO

Os gabaritos abaixo não têm a intenção de exaurir todas as possibilidades possíveis. Há, como dito antes, um critério de sinonímia que deve ser levado em conta, assim como os contextos semântico e gramatical. Durante a aplicação do jogo, incluímos os alunos nos debates sobre quais respostas se encaixam nas lacunas das frases, então as possibilidades abaixo foram as mais recorrentes elencadas por todos nós. Ainda assim, o professor deve sempre considerar outras respostas que por ventura apareçam no momento do jogo.

Cartas azuis:

Cartão 1: [o, um, aquele (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 2: (uma)

Cartão 3: (os, uns, alguns, dois, três etc)

Cartão 4: [o, aquele (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 5: [a, uma, aquela (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 6: [as, umas, aquelas, minhas (+ outros pronomes demonstrativos/possessivos que façam sentido)]

Cartão 7: [o, aquele (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 8: [a, aquela (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 9: [as, minhas, suas (+ outros pronomes possessivos que façam sentido)]

Cartão 10: [os, aqueles (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 11 : (um)

Cartão 12: (um)

Cartão 13 : [os, seus, suas (+ outros pronomes demonstrativos/possessivos que façam sentido)]

Cartão 14: [umas, algumas, duas + (outros numerais, pronomes indefinidos, etc que façam sentido)]

Cartão 15: [a, aquela, sua + (outros pronomes indefinidos, possessivos etc que façam sentido)]

Cartão 16: (um)

Cartão 17: (a, pela)

Cartão 18: (as, aquelas + (outros pronomes indefinidos, possessivos etc que façam sentido)]

Cartão 19: [os, aqueles (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 20: (o)

Cartão 21: [os, aqueles (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 22: [o, um, aquele (+ outros pronomes demonstrativos que façam sentido)]

Cartão 23: [as, estas, suas, duas (+ outros pronomes demonstrativos, possessivos e numerais que façam sentido)]

Cartão 24: [uns, alguns, duas + (outros numerais, pronomes indefinidos, etc que façam sentido)]

Cartão 25: (Eu, ontem, nunca)

Cartão 26: (Pronomes e substantivos são aceitos como resposta: mim, suco, Lucas etc)

Cartão 27: (comigo, conosco)

Cartão 28: (senhor)

Cartão 29: (minhas, suas + outros pronomes possessivos)

Cartão 30: (meu, seu + outros pronomes possessivos)

Cartão 31: (seu)

Cartão 32: (aquele)

Cartão 33: (a, essa, aquela, uma)

Cartão 34: (isso, isto)

Cartão 35 : (quem)

Cartão 36: (onde)

Cartão 37: (quantos)

Cartão 38: (que)
 Cartão 39: (onde)
 Cartão 40: (quem)
 Cartão 41: (você, ele, alguém, quem + alguns pronomes semelhantes podem ser usados também)
 Cartão 42: (algo + nomes de líquidos também podem ser possíveis)
 Cartão 43: (ninguém)
 Cartão 44: (minha, sua, nossa + outros pronomes possessivos são possíveis)
 Cartão 45: (só, sozinho, contigo, cedo + o monitor do jogo deve julgar se outras opções são possíveis, pois há inúmeras possibilidades)
 Cartão 46: (da, dessa, desta)
 Cartão 47: (aqui, agora, ontem, hoje)
 Cartão 48: (eu)
 Cartão 49: (a, aos)
 Cartão 50: (às)
 Cartão 51: (de)
 Cartão 52: (meus, seus, nossos + outros pronomes possessivos são possíveis)
 Cartão 53: (na)
 Cartão 54: (no, pelo)
 Cartão 55: (num)
 Cartão 56: (em)
 Cartão 57: (por, há)
 Cartão 58: (a, uns)
 Cartão 59: (Após)
 Cartão 60: (com)
 Cartão 61: (para)
 Cartão 62: (do)
 Cartão 63: (sem)

Cartão 64: (de)
 Cartão 65: (em)
 Cartão 66: (para)
 Cartão 67: (contra)
 Cartão 68: (das)
 Cartão 69: (do)
 Cartão 70: (aos)
 Cartão 71: (em)
 Cartão 72: (para)

Cartas verdes:

Cartão 1: (casa)
 Cartão 2: (livros)
 Cartão 3: (roupa, saia, camisa, blusa)
 Cartão 4: (arco-íris)
 Cartão 5: (segunda, terça, etc)
 Cartão 6: (guarda-roupa, armário)
 Cartão 7: (acetona, algodão)
 Cartão 8: (chuva)
 Cartão 9: (quilo)
 Cartão 10: (tamanho, território)
 Cartão 11: (livraria, biblioteca)
 Cartão 12: (jardinagem, direito, etc)
 Cartão 13: (mãe)
 Cartão 14: (uvas, bananas)
 Cartão 15: (planeta)
 Cartão 16: (Brasil)
 Cartão 17: (Carnaval)
 Cartão 18: (Páscoa)
 Cartão 19: (cardume, monte)
 Cartão 20: (ninhada)
 Cartão 21: (frota)
 Cartão 22: (mesa, cadeira)

Cartão 23: (cão, cachorro, animal)
 Cartão 24: (paz)
 Cartão 25: (corrupção, pobreza, desonestidade)
 Cartão 26: (saúde, nostalgia)
 Cartão 27: (aluno, estudante, menino, etc)
 Cartão 28: (artista, pintor(a))
 Cartão 29: (vítima, testemunha)
 Cartão 30: (mosca, muriçoca)
 Cartão 31: (dinamites, explosivos)
 Cartão 32: (personagem, artista, protagonista, vilão, etc)
 Cartão 33: (dentes)
 Cartão 34: (chute, tapa, soco, murro etc)
 Cartão 35: (colher)
 Cartão 36: (honesta, altruísta, amiga, etc)
 Cartão 37: (e)
 Cartão 38: (nem)
 Cartão 39: (também)
 Cartão 40: (mas, entretanto, etc)
 Cartão 41: (Porém, contudo, porém, mas, etc)
 Cartão 42: (Porém, entretanto, mas, etc)
 Cartão 43: (ou)
 Cartão 44: (seja)
 Cartão 45: (então)
 Cartão 46: (logo, então, portanto, etc)
 Cartão 47: (pois, porque)
 Cartão 48: (porque, pois, etc)
 Cartão 49: (que)
 Cartão 50: (se)
 Cartão 51: (pois, porque, etc)

Cartão 52: (desde)
 Cartão 53: (tão)
 Cartão 54: (que)
 Cartão 55: (para)
 Cartão 56: (fim)
 Cartão 57: (desde, agora)
 Cartão 58: (enquanto)
 Cartão 59: (quando, se)
 Cartão 60: (se)
 Cartão 61: (conquanto)
 Cartão 62: (embora)
 Cartão 63: (desde)
 Cartão 64: (como)
 Cartão 65: (quanto, como)
 Cartão 66: (segundo, conforme)
 Cartão 67: (segundo)
 Cartão 68: (quanto)
 Cartão 69: (medida)
 Cartão 70: (ora)
 Cartão 71: (mas, porém, etc)
 Cartão 72: (e)

Cartas vermelhas:

Cartão 1: (acordo, como, durmo, etc)
 Cartão 2: (dormia, trabalhava, etc)
 Cartão 3: (dividi, cortei)
 Cartão 4: (estudou, descansou, etc)
 Cartão 5: (vamos, iremos, viajaremos, etc)
 Cartão 6: (compraria, doaria, etc)
 Cartão 7: (entregue, termine)
 Cartão 8: (trabalhasse, poupasse, etc)
 Cartão 9: (chegar, estiver, etc)

Cartão 10: (dormindo, trabalhando, etc)

Cartão 11: (guardado, colocado, etc)

Cartão 12: (aqui)

Cartão 13: (amanhã)

Cartão 14: (melhor, pior)

Cartão 15: (certamente, claramente, etc)

Cartão 16: (não, nunca, etc)

Cartão 17: (talvez)

Cartão 18: (só, somente)

Cartão 19: (muito, bastante, pouco, etc)

Cartão 20: (já, não, etc)

Cartão 21: (Primeiramente)

Cartão 22: (lentamente, devagar, sorrateiramente, etc)

Cartão 23: (gostoso, delicioso, grande, etc)

Cartão 24: (muito)

Cartão 25: (lenta, devagar)

Cartão 26: (agressivo, inquieto, arisco, etc)

Cartão 27: (macio, confortável, grande, etc)

Cartão 28: (divertido, interessante, cômico, etc)

Cartão 29: (lindo, dourado, brilhante, fashion, etc)

Cartão 30: (lindo, alto, bonito, etc)

Cartão 31: (grande, largo, espesso, etc)

Cartão 32: (sujas, imundas)

Cartão 33: (velha, ruim, etc)

8 Cartas-coringa:

Cartão 1: Escolha um(a) jogador(a) para avançar 2 espaços.

Cartão 2: Escolha um(a) jogador(a) para avançar 3 espaços.

Cartão 3: Escolha um(a) jogador(a) para voltar 2 espaços.

Cartão 4: Escolha um(a) jogador(a) para voltar 3 espaços.

Cartão 5: Avance duas casas.

Cartão 6: Volte duas casas.

Cartão 7: Fique uma rodada sem jogar.

Cartão 8: Que sorte! Você poderá usar esta carta para jogar duas vezes em uma mesma rodada.

REFERÊNCIAS

BORMUTH, J. R. **Cloze test readability: criterion reference scores.** Journal of Educational Measurement, 5, p. 189-196, 1968.

SANTOS, A. A. A., Boruchovitch, E. e Oliveira, K. L. **Cloze - Um instrumento de Diagnóstico e Intervenção.** São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2009.

TAYLOR, W. L. (1953). **Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability.** Journalism Quarterly, 30, 415-433.

APÊNDICE B – Cartas do Jogo do Cloze.

1
Eu comprei
_____ animal.

2
Tinha _____
árvore no meu
quintal.

3
Consegui

remédios na
farmácia.

4
_____ rádio
está quebrado.

5
_____ casa
pegou fogo.

6
Convidei

amigas para a
festa.

7
_____ rapaz
ganhou o
presente que
queria.

8
Ganhamos
_____ moto
que desejávamos.

9
Carla aproveitou
para visitar
_____ primas.

10

empregados
trabalharam duro!

11
_____ dia,
iremos nos rever.

12
_____ certo
dia, vi você na rua.

13
Marcos convidou
para sua casa
_____ colegas
do trabalho.

14
Passei ferro em
_____ camisas
suas.

15
A empresa vai
demitir _____
secretária nova.

16
O banco terá
_____ novo
gerente.

17
Estou procurando

professora Grazi.

18
_____ meninas ficaram
no parque o
tempo inteiro.

19
_____ rapazes
começaram a
discutir com
agressividade.

20
_____ jogo do
Cloze é muito
fácil.

21
Felipe viu

assaltantes no
banco.

22
_____ grilo
saltou em cima de
mim.

23
Encontrei
_____ camisas
perdidas no fundo
do baú.

24
Preciso encontrar
_____ enfeites
para a minha
árvore de Natal.

25
_____ fui à
praia.

26
Maria gosta de
_____.

27
Você não vai
voltar para casa
com seu pai. Vai
voltar _____!

28
O _____
poderia me trazer
a conta, por
favor?

2
Não sei onde
coloquei as
_____ chaves.

28
O nome do
_____ filho é
Maurício.

30

comportamento
ainda vai te trazer
problemas.

31
_____ planeta
lá longe é Vênus.

32
Me passe

manteiga aí, por
favor.

33
Você quebrou a
televisão. Você
acha que
_____ está
correto?

34
_____ era no
telefone?

35
_____ você
estava ontem à
noite?

37
_____ reais
você tem na sua
carteira?

38
Comprei a
bermuda
_____ estava
na vitrine.

39
O apartamento
_____ cresci
foi vendido.

40
É esta a
professora de
_____ você
falou?

41
_____ pode
me ajudar?

42
Tem _____
para beber na
geladeira?

43
_____ foi para
a minha festa.
Fiquei sozinho.

44
_____ mãe é
professora.

45
Amanhã vou ao
cinema _____.

46
Coloque todos os
seus pertences
aqui dentro
_____ gaveta.

47
A professora
proibiu que a
aluna usasse o
celular _____.

48
_____ acho
que vi um gato
passando pelo
telhado.

49
Este prêmio é
dedicado
_____ meus
pais.

50
Vou _____
aulas todas as
tardes.

51
Gostamos muito
_____ você.

52
O casarão era dos
_____ avós.

53
O cartão está
_____ carteira.

54
Encontramos o
anel _____
corredor, atrás da
cômoda.

55
Jantei _____
restaurante
excelente essa
semana.

56
Os detentos foram
colocados
_____ uma
grande fila.

57
Eles viveram
nessa residência
_____ 5 anos.

58
Tem um ponto de
ônibus _____
100 metros daqui.

59
_____ a falta
de chuva, a
colheita foi
perdida.

60
Ele consertou a
porta _____
uma serra.

61
O salão foi decorado _____ a festa de domingo.

62
Aquele avião veio _____ Rio de Janeiro.

63
Estamos _____ dinheiro nenhum!

64
Quero um pastel _____ carne.

65
Nossa família morava _____ São Paulo.

66
Fiz de tudo _____ comprar seu presente, mas esqueci.

67
Flamengo jogou _____ o Vasco.

68
As filhas _____ vizinhas não apareceram no evento.

69
A hora _____ almoço é sagrada

70
Eu sempre obedeço _____ meus pais.

71
Morei _____ Alagoas por 10 anos.

72
Fiz de tudo _____ esquecer você.

1
Minha _____
desabou após o
terremoto.

2
Comprei muitos
_____ para ler
antes de dormir.

1
A _____ que
ela vestia rasgou
quando tocou no
arame.

4
Quando choveu,
pudemos ver
aquele lindo
_____ colorido
no céu.

5
Meu dia favorito
da semana é
_____.

6
Meu _____
tinha 3 portas e 1
espelho, mas
quebrou-se
durante a
mudança.

7
Minha tia usa
_____ para
tirar esmalte das
unhas.

8
A _____ foi tão
forte que alagou
meu bairro inteiro.

9
Meu pai comprou
um _____ de
carne para o
jantar.

10
O _____ do
Brasil é de,
aproximadamente
, 8,5 milhões de
quilômetros
quadrados.

11
A _____ do
meu bairro fechou
porque ninguém
mais lê livros
impressos.

12
Quando eu
crescer, vou fazer
um curso de
_____.

13

Quando nossa _____ casou, eu já estava na barriga dela.

14

Quando custa um cacho dessas _____ verdes?

15

O nosso _____ Terra tem a cor azulada.

16

A Amazônia fica localizada em um país chamado _____.

17

Durante o _____ as pessoas saem em blocos nas ruas.

18

As mães brincam de esconder ovos de chocolate durante a _____.

19

Quando passamos de barco, vimos um _____ de peixes.

20

A cadela de tia Vera teve uma _____ com 6 filhotes.

21

Os Estados Unidos enviaram uma _____ de navios para o Oriente Médio.

22

Uma das quatro pernas da _____ da cozinha está quebrada.

23

Você tem que vacinar seu _____ contra a raiva.

24

Diga não à guerra, diga sim à _____.

25

A _____ é um dos principais problemas do Brasil.

26

Tenho muita _____ da época em que eu era criança.

27

O _____ faltou à prova porque estava doente.

28

A pessoa que pintou esse quadro é um(a) grande _____.

29

A _____ daquele crime não teve chances de escapar da morte.

30

O zumbido daquela _____ no meu ouvido me incomodou bastante.

31

Os profissionais usaram _____ para explodir aquele prédio.

32

A/O _____ daquele novela é o/a melhor que já vi atuar.

33

Quebrei meus _____ quando tropecei na escada e eles caíram.

34

Dei um _____ bem forte naquele cachorro para me proteger da mordida.

35

Algumas pessoas gostam de comer usando uma _____.

36

A melhor qualidade que uma pessoa pode ter é ser _____.

37 Vi Adriano na
praia _____
falei com ele.

38 Nem comi,
_____ bebi.
Estava sem fome
e sem sede.

39 Gosto de laranja e
de manga
_____.

40 Choveu, _____
fui à praia mesmo
assim.

41 Estudei muito
para o teste.
_____, tirei
nota baixa!

42 Podemos ir todos
à festa. _____,
teremos que ir de
ônibus pois o
carro quebrou.

43 Ou você compra
uma caneta nova,
_____ vai
escrever de lápis.

44 Seja rico ou
_____ pobre, o
importante é o
amor.

45 A última palavra é
de sua mãe,
_____ não
adianta discutir.

46 Você está muito
fraca, _____
não poderá
brincar na rua com
as amigas.

47 Tive que sair
correndo
_____ estava
atrasado.

48 Terei que pedir
dinheiro a meu
pai, _____ não
tenho mais
nenhum centavo.

49

Espero _____
você tenha muitas
alegrias em sua
vida.

50

Não sei _____
consegurei visitar
minha avó no ano
novo.

51

Ele está obeso
_____ come
muito.

52

Poderemos viajar
nas férias
_____ que nos
comportemos
muito bem.

53

A buzina foi
_____ alta que
acordou todos no
quarto.

54

Chorei tanto
_____ fiquei
sem lágrimas e
tive dor de
cabeça.

55

Fiz um esforço
enorme _____
que não faltasse
comida em casa.

56

Contratamos um
ajudante a
_____ de
pouparamos tempo
com outros
serviços.

57

Ando mais
ansioso _____
que parei de
fumar.

58

_____ eles se
divertem, nós
ficamos aqui
trabalhando.

59

_____ você
voltar do serviço,
por favor me ligue.

60

Ficarei muito feliz
_____ você
vier comigo.

61

_____ você se
forme em
Dezembro, nós
iremos comprar
um carro para
você.

62

estivesse
cansado, ele
parou e conversou
conosco por meia
hora.

63

_____ que
você tire 10 na
prova, poderá ir à
festa de seus
amigos.

64

Não gosto de
cebola, assim
_____ não
gosto de alho.

65

Meu primo é tão
alto _____ eu.

66

A pessoas serão
atendidas
_____ a ordem
de chegada.

67

_____ meu
pai, as olimpíadas
ocorrerão em
Agosto.

68

_____ mais eu
vou à academia,
mais fome eu
tenho.

69

À _____ que
estudo, aprendo
muito mais.

7

Ora você quer
ficar em casa,
_____ você
quer ir para a rua.
Decida-se!

71

Preparei um belo
almoco, _____
ela não quis
comer nada.

72

Joguei os dados
_____ torci
que desse o
número 6.

1
Eu _____
todos os dias.

2
Enquanto ela
_____, eu fazia
o almoço.

3
_____ o bolo
em 8 fatias para
que cada um
comesse uma.

4
Carlos _____
bastante naquelas
férias de verão.

5
Nós _____
para o Canadá ano
que vem.

6
Se eu ganhasse na
mega sena, eu
_____ uma
mansão para
meus pais.

7
_____ essa
carta agora, pois
precisamos enviá-
la antes de o
correio fechar.

8
Se ele _____,
certamente
conseguiria juntar
dinheiro para a
viagem.

9
Quando você
_____ no
estádio, mande
uma mensagem
para mim.

10
Eu estava
_____ quando
o bandido invadiu
a minha casa.

11
Eu tinha _____
as encomendas
no armário, mas
alguém as mudou
de lugar.

12
Coloque esta
mesa bem
_____ perto de
mim.

13

_____ vamos acordar bem cedo para irmos ao médico.

14

Tomei o remédio e me sinto _____ que ontem.

15

Você é tão profissional que _____ irá conseguir ótimos empregos.

16

_____ desrespeite os seus pais!

17

_____ eu seja operado na coluna. O médico ainda não decidiu.

18

_____ um limão será necessário para fazer a salada.

19

Gostamos _____ de suco de morango.

20

O bebê _____ pode escutar quando está dentro da barriga da mãe.

21

_____, gostaria de agradecer a meus pais. E, em segundo lugar, aos meus avós!

22

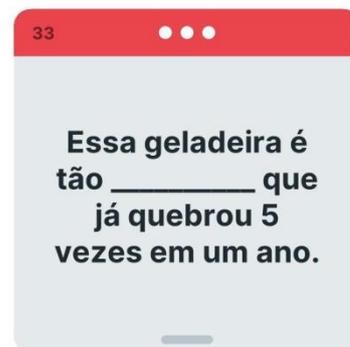
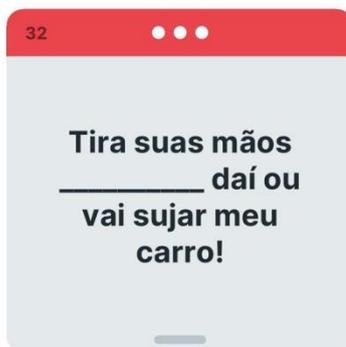
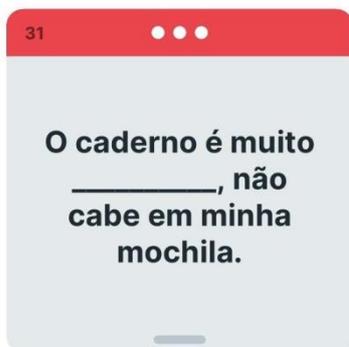
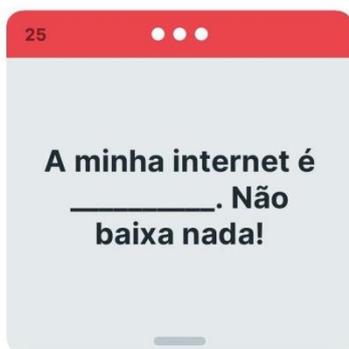
A chuvarada foi chegando _____, até que a tempestade começou de verdade.

23

Comi um hot-dog muito _____!

24

O meu cavalo era _____ claro.





**Escolha um(a)
jogador(a) para
voltar 3 espaços.**



Avance duas casas.



Volte duas casas.

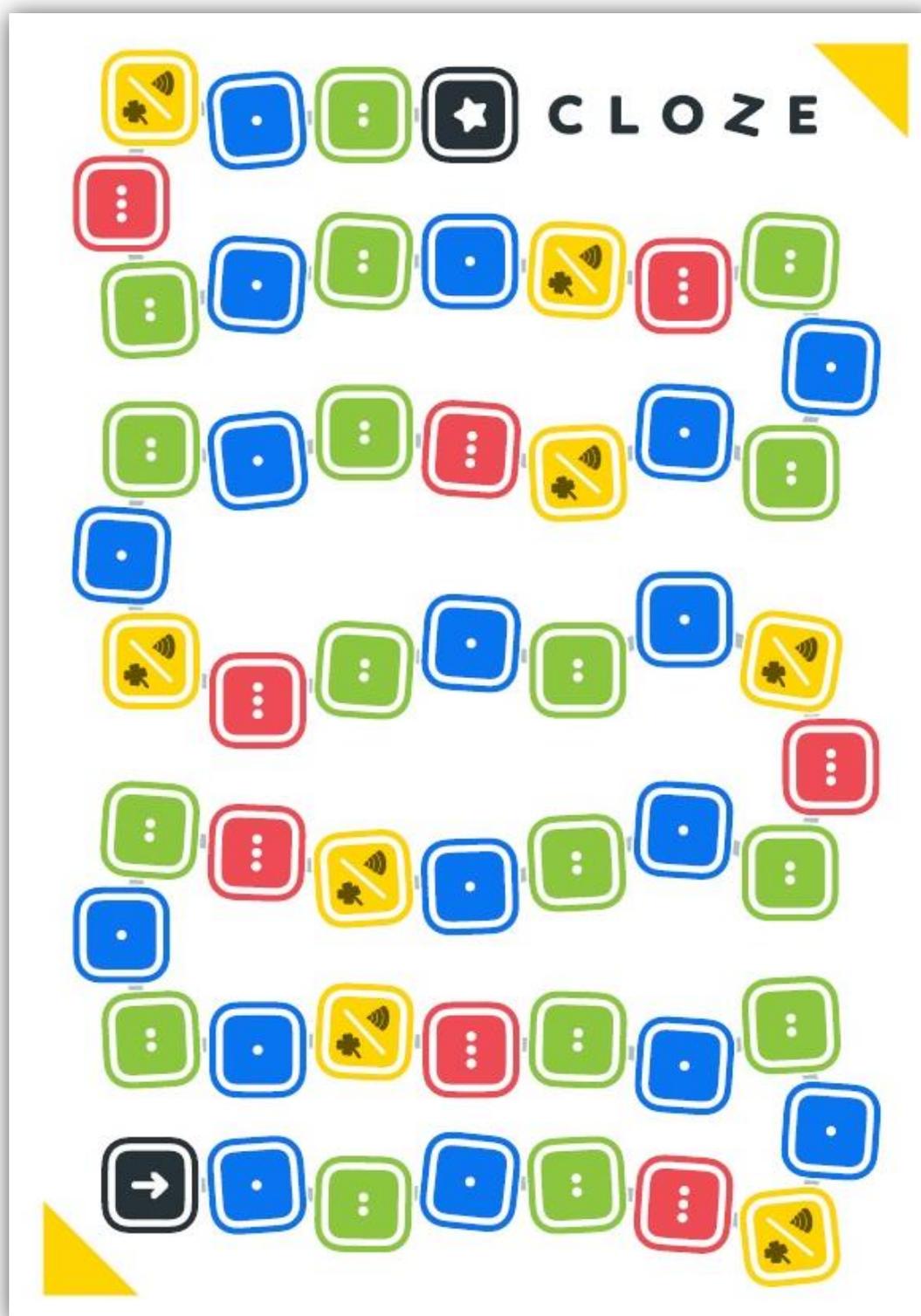


**Fique uma rodada
sem jogar.**



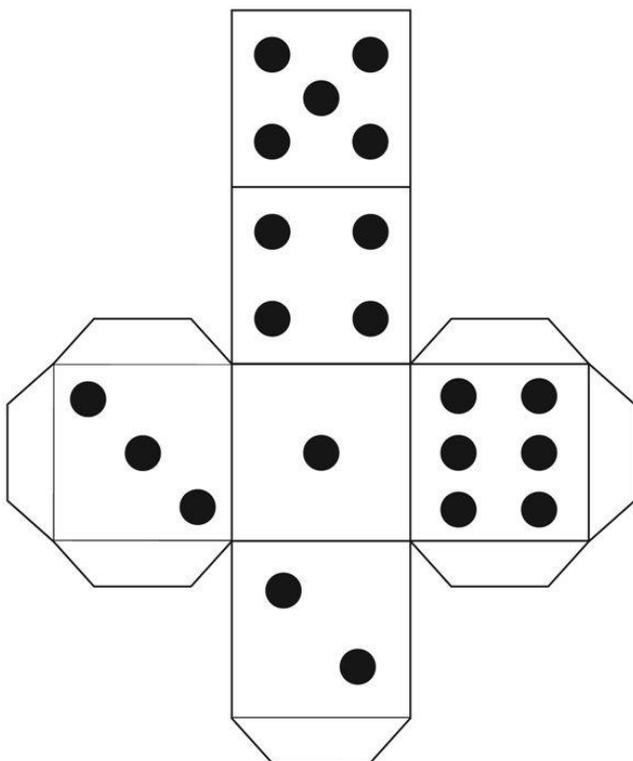
**Que sorte! Você
poderá usar esta
carta para jogar duas
vezes em uma
mesma rodada.**

APÊNDICE C – Tabuleiro do Jogo do Cloze.



APÊNDICE D – Dado do Jogo do Cloze.

Instruções: imprimir o molde do dado abaixo. Cortar o molde seguindo as linhas, com tesoura sem ponta. Depois, dobrar as abas e colá-las com cola escolar (isopor, etc.). O dado está pronto.



APÊNDICE E – Peões do Jogo do Cloze.

Caso o professor não tenha acesso a pinos (peões) para um jogo de tabuleiro, sempre há a possibilidade de imprimi-los ou de até mesmo utilizar outros objetos fazendo as vezes dos peões.



APÊNDICE G – Questionário discente sobre hábitos de leitura.



Questionário discente sobre hábitos de leitura

NOME: _____

Série: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Local de moradia: () Zona Urbana () Zona Rural

1- Você gosta de ler?

() Gosto muito () Gosto () Não gosto

2- O último livro que leu foi há...

() Menos de um mês () Aproximadamente seis meses () Mais de um ano

() Não lembro () Menos de um ano () Não leio livros

() Nunca comprei um livro na vida

3- Seus pais liam (quando você era menor)/ leem hoje ou estimulam você a ler?

4- Você já foi a uma livraria na vida? _____

5- Você costuma ler? Por quê?

() Sim, porque é importante

() Sim, porque eu gosto

() Sim, por dever escolar

() Sim, por outra razão. Qual? _____

() Não, devido ao preço dos livros

() Não, porque não gosto

() Não, pois não encontro temas interessantes

() Não, por dificuldade em compreender os livros e textos

() Não, pois não encontro significado para minha vida

() Não, prefiro fazer outra atividade

() Não há bibliotecas onde eu possa pegar livros

() Não, porque não tenho tempo.

() Não, por outro motivo. Qual? _____

6- Numa escala de 0 a 10, sendo o número 01 o tipo de leitura que você mais gosta e o número 10 para a leitura que você menos gosta, assinale qual o seu tipo preferido de leitura:

- () Livros escolares (didáticos)
 () Livros escolares (paradidáticos)
 () Notícias e entretenimento
 () Pesquisa e ciência
 () Livros sobre séries policiais
 () Histórias em quadrinho
 () Contos
 () Poesia
 () Crônicas
 () Autobiografias
 () Outros Quais? _____

7- Está lendo algum livro neste momento?

- () Não () Sim. Qual?

8- Você considera suficiente o seu tempo dedicado à leitura?

- () Sim () Não

9- Você conhece - ou já ouviu falar de - algum autor de livro? Qual?

10- Existe algum livro que o marcou? Qual e por quê?

11- Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

12- Você lê em suportes digitais?

- () Sim () Não

13- Se sim, em qual(quais) tipo(s) de suporte você lê?

- () Computador (desktop) () Laptop () Celular/Smartphone
 () Tablet () Leitor Digital (Kindle)

14- Caso leia em suportes digitais, quais aplicativos você usa para suas leituras?

- () Whatsapp () Instagram () Facebook
 () Snapchat () Twitter
 () Telegram () Outro. Qual? _____.

15- Você lê websites? Se sim, qual (quais?)

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa.

ANEXO A – Termo de Confidencialidade.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora _____. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

ANEXO B – Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS****Título do projeto:****Pesquisador responsável:****Orientador:****Instituição/Departamento:****Telefones para contato: (79)**

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, aluno(a) do _____ ano do ensino fundamental, da Escola _____, localizada no município de _____/SE, autorizo a professora _____ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto _____, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso

ANEXO D – Texto “A Técnica do Cloze” de Leffa (1996, p. 70-75).

O texto seguinte demonstra a técnica. O leitor deve preencher as lacunas baseando-se nas pistas do texto (note as frases iniciais sem lacunamento para situar o leitor no contexto):

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de vôo preparavam-se para descansar um pouco. (1) _____ engano. Foi exatamente neste (2) _____ que um passageiro, na primeira fila, (3) _____, foi até o corredor (4) _____ uma metralhadora na mão (5) _____ e uma granada na mão esquerda, e gritou:

- (6) _____ se mexa.

- Você - continuou o (7) _____ falando agora para (8) _____ aeromoça, trêmula na sua (9) _____ - diga para o piloto que (10) _____ o avião para Miami.

Os olhos da (11) _____ brilharam.

- Mas nós estamos (12) _____ para Miami, respondeu ela.

- Ah! - disse o terrorista. (13) _____ sentou-se novamente.

(Texto extraído de: LEFFA, Vilson J. A técnica do Cloze. In LEFFA, J. Vilson. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto. 1996. p. 70-75.)

ANEXO E – Texto “Moleque”.**MOLEQUE**

Era uma vez um tatuí que foi achado por um menino numa praia da Bahia. O bichinho era muito esperto: corria e se escondia na areia quando a maré não estava para peixe, isto é, havia um monte de meninos loucos para caçar tatuís. Era um jogo de esconde-esconde, um corre atrás sem fim nem começo. Um dia, um desses meninos danados pegou o tatuí, levou para casa e colocou numa banheira. O tatuí baiano era preguiçoso (aliás, por isso mesmo é que foi pego), mas era esperto; tinha uma tática para fugir das brincadeiras do menino. Toda vez que este chegava perto, cutucando, e dizia: “Corre, tatuí”, ele virava de barriga para cima e se fingia de morto. No início, o menino pensou que ele estivesse morto, mas continuou cutucando, até perceber que aquilo era um jogo do tatuí malandro. Durante um bom tempo o menino perseguiu o Tatuí e o tatuí correu e se fingiu de morto, até que uma hora, de tanto correr e se fingir de morto, o tatuí morreu mesmo! O menino chorou muito e pensou: “Nunca tinha tido um amigo tatuí”. Lá no céu dos tatuís, onde os seres do mar ouvem os pensamentos dos meninos da terra, o tatuí comentou com um anjo: “Isso é porque ele era meu amigo. Já pensou se fosse inimigo?”. O anjo o consolou: “Moleques são assim mesmo”.

OBS: É importante deixar claro que, embora o texto possua um tom preconceituoso, especialmente ao estigmatizar o povo baiano como preguiçoso, não corroboramos desse pensamento. O texto foi utilizado única e exclusivamente como instrumento para a técnica do cloze, independente do viés do autor – com o qual, mais uma vez, não concordamos.

ANEXO F – Texto “Solidão”.**SOLIDÃO**

Era uma vez uma menina muito linda e muito solitária que vivia presa dentro de casa. Sua mãe, uma mulher ciumenta e egoísta, queria que a menina fosse só dela, como uma propriedade: não podia brincar, não podia ter amigas, não podia se relacionar com ninguém. Um dia, chorando, a menina pediu ao céu azul: “Faça de mim um passarinho, pois, com minhas asas, poderei conhecer o mundo”. O céu atendeu ao pedido da menina com uma advertência: ela jamais poderia chegar perto dos humanos. A menina concordou e foi transformada numa linda sabiá. Todas as manhãs, ela saía para passear junto com os outros sabiás, que a levavam para os lugares mais incríveis. Por alguns meses a menina viu tudo o que gostaria de ter visto e não tinha tido a oportunidade de ver. As coisas estavam assim, perfeitas, até que, um dia, ao ver um menino, ela sentiu saudades dos humanos e se apaixonou. Chegou perto do garoto e, com a sua voz de sabiá, começou a cantar antigas canções que aprendera quando ainda era uma menina. O menino, encantado, chegou perto dela, coçou sua cabeça e plaft!, prendeu-a numa gaiola. A todos que iam a sua casa, ele mostrava sua conquista preciosa: a sabiá triste que sabia cantar como uma menina.

ANEXO G – Texto “O meio ambiente em primeiro lugar”.

O MEIO AMBIENTE EM PRIMEIRO LUGAR

Em um pequeno vilarejo havia um jovem aventureiro, que se chamava Pedro. Ele era um rapaz esperto que adorava o meio ambiente, passava a maior parte do dia na floresta, subindo em árvores, brincando com os animais. Pedro não tinha medo de nada, de nenhum animal e adorava nadar em um rio que ficava perto de sua casa.

Certo dia, Pedro estava andando pela floresta, quando viu um movimento estranho, e depois um tiro e um grito de um animal, muito curioso ele foi lá olhar.

Quando chegou ao local do tiro, viu muitos homens, todos armados e com motosserras, cortando as árvores, matando e capturando animais.

Pedro chegou à frente deles e disse:

– Por que estão fazendo isso com os animais e com as árvores?

– Pegue ele! Falou o líder do bando.

Pedro correu e os homens foram atrás. Preparados para atirar, o líder do bando disse:

– Não atirem! Ele será nosso refém! Pois a polícia está atrás de nós!

No tempo em que ele estava conversando, Pedro subiu em uma árvore e se escondeu. A polícia chegou e prendeu o bando.

Pedro, um jovem aventureiro, que amava o meio ambiente, arriscou sua vida por ele.

ANEXO H – Texto “O leão com medo”.**O LEÃO COM MEDO**

Em uma bela savana africana, onde um leão havia se perdido de seu grupo. Ele andava de um lado para o outro há 20 dias e não conseguia encontrar seus companheiros. Estava com fome e sede, mas também com muito medo de ficar sozinho.

Finalmente, ele avistou uma lagoa de água fresca. Imediatamente, correu em direção a ela com todas as suas forças. Ele estava com muita sede e precisava beber um pouco do líquido vital a todo custo.

No entanto, quando chegou à beira, viu na água a imagem de um leão sedento. Então ele se afastou. “O lago já tem dono“, pensou.

Naquela noite ele ficou perto dali, mas não se atreveu a voltar à lagoa. Se o leão que era dono do lugar aparecesse, certamente o atacaria por invadir sua propriedade. E ele não estava em condições de enfrentar ninguém. Um dia se passou e o sol queimava.

A sede era tão grande que o leão decidiu arriscar; já não aguentava mais. Então, ele se aproximou cautelosamente da lagoa, e quando chegou à beira, viu o leão novamente. Sua sede era tanta que ele não se importou; enfiou a cabeça para beber a água fresca. Neste momento, o leão desapareceu: ele estava vendo apenas seu reflexo. Assim são os medos: desaparecem quando os enfrentamos.

ANEXO I – Texto “O marido que foi comprar cigarro e voltou”.**O MARIDO QUE FOI COMPRAR CIGARRO E VOLTOU**

Não é fácil ser casado....!

Um dia, um homem de tão cansado de ouvir a mulher reclamar e não ser reconhecido por tudo que fazia, disse que ia na esquina comprar cigarros ... e desapareceu....!

Não é força de expressão ou sentido figurado, ele disse exatamente isto:

- Vou ali na esquina comprar cigarro e já volto.

Ficou dez anos desaparecido. Há algum tempo, reapareceu.... Bateu na porta, a esposa foi abrir, e lá estava ele. Dez anos mais velho, mas era ele. Quietamente, parado à porta sem dizer uma palavra.

A esposa despejou sua revolta em cima dele:

-Seu isso....! Seu aquilo....! Então você diz que vai na esquina comprar cigarro e desaparece....? Me abandona, abandona as crianças, fica dez anos sem dar notícias, me faz criar as crianças sozinha e ainda tem o deslante, a cara de pau, o acinte, a coragem de reaparecer deste jeito....? Pois você vai me pagar. Fique sabendo que você vai ouvir poucas e boas. Essa eu não vou lhe perdoar nunca. Está ouvindo....? Nunca....! Entre, mas prepare-se para...

Nisso, o marido deu um tapa na testa e disse:

- PUTZ....! Esqueci os fósforos....! Já volto....!

ANEXO J – Pré-Teste dos sujeitos 6 (rendimento de 0%), 16 (rendimento de 46%) e 10 (rendimento de 85%).

6

Cloze

Leia o texto abaixo e preencha as lacunas baseando-se nas pistas do texto.

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de voo preparavam-se para descansar um pouco. (1) meu engano. Foi exatamente neste (2) lugar que um passageiro, na primeira fila, (3) Estava foi até o corredor (4) Para vir uma metralhadora na mão (5) lançou uma granada na mão esquerda, e gritou:

- (6) A se mexa.

- Você - continuou o (7) A Gritou falando agora para (8) o passageiro aeromoça, trêmula na sua (9) mão - diga para o piloto que (10) voou Bem o avião para Miami.

Os olhos da (11) Estava brilharam.

- Mas nós estamos (12) Bem para Miami, respondeu ela.

- Ah! - disse o terrorista. (13) lançou sentou-se novamente.

16

Cloze

33 Anos

Leia o texto abaixo e preencha as lacunas baseando-se nas pistas do texto.

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de voo preparavam-se para descansar um pouco. (1) _____ engano. Foi exatamente neste (2) lugar que um passageiro, na primeira fila, (3) Estava foi até o corredor (4) Para vir uma metralhadora na mão (5) lançou e uma granada na mão esquerda, e gritou:

- (6) A se mexa.

- Você - continuou o (7) me falando agora para (8) o aeromoça, trêmula na sua (9) mão - diga para o piloto que (10) voou o avião para Miami.

Os olhos da (11) aeromoça brilharam.

- Mas nós estamos (12) onde para Miami, respondeu ela.

- Ah! - disse o terrorista. (13) _____ sentou-se novamente.

Cloze

10

Leia o texto abaixo e preencha as lacunas baseando-se nas pistas do texto.

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de vôo preparavam-se para descansar um pouco. (1) um engano. Foi exatamente neste (2) avião que um passageiro, na primeira fila, (3) levantou-se foi até o corredor (4) com uma metralhadora na mão (5) direita e uma granada na mão esquerda, e gritou:

- (6) ninguém se mexa.

- Você - continuou o (7) assalto falando agora para (8) a aeromoça, trêmula na sua (9) cabine - diga para o piloto que (10) guie o avião para Miami.

Os olhos da (11) aeromoça brilharam.

- Mas nós estamos (12) indo para Miami, respondeu ela.

- Ah! - disse o terrorista. (13) e se sentou-se novamente.



ANEXO K – Close Pareado dos sujeitos 23 (rendimento de 100%), 11 (rendimento de 83%) e 6 (rendimento de 75%).

Cloze Pareado – Após ler o parágrafo, encaixe uma palavra do quadro ao lado em cada linha corretamente. As palavras estão misturadas e só servem para o parágrafo ao lado (à esquerda). As palavras não se repetem.

O meio ambiente em primeiro lugar

Em um pequeno vilarejo havia um jovem aventureiro, que se chamava Pedro. Ele era um rapaz esperto que adorava o meio ambiente passava a maior parte do dia na floresta, subindo em árvores, brincando com os animais. Pedro não tinha medo de nada, de nenhum animal e adorava nadar em um rio que ficava perto de su casa.

- 23
- animais
 - e
 - sua
 - ambiente
 - esperto
 - de
 - rio
 - do
 - em

Certo dia, Pedro estava andando pela floresta, quando viu um movimento estranho, e depois um tiro e um grito de um animal, muito curioso ele foi lá olhar. quando chegou ao local do tiro, viu muitos homens, todos armados com motosserras, cortando as árvores, matando e capturando animais.

- curioso
- estava
- tiro
- grito
- animais
- viu
- as
- depois
- armados
- quando

Pedro chegou à frente deles e disse:
 – Por que estão fazendo isso com os animais e com as árvores?
 – pegue ele! Falou o líder do Bando.

- animais
- pegue
- deles
- bando
- estão

Pedro correu e os homens foram atrás. Preparados para atirar, o líder do bando disse:
 – Não atirem! Ele será nosso refém! Pois a polícia está atrás de nós!
 No tempo em que ele estava conversando, Pedro subiu em uma árvore e se escondeu. A polícia chegou e prendeu o bando. Pedro, um jovem aventureiro, que amava o meio ambiente, salvou sua vida por ele.

- polícia
- conversando
- homens
- que
- nosso
- atirar
- tempo
- está
- arriscou
- árvore
- disse
- bando

36/36

Cloze Pareado – Após ler o parágrafo, encaixe uma palavra do quadro ao lado em cada linha corretamente. As palavras estão misturadas e só servem para o parágrafo ao lado (à esquerda). As palavras não se repetem.

O meio ambiente em primeiro lugar

11

Em um pequeno vilarejo havia um jovem aventureiro, que se chamava Pedro. Ele era um rapaz esperto que adorava o meio ambiente passava a maior parte do dia na floresta, subindo em árvores, brincando com os animais. Pedro não tinha medo de nada, de nenhum animal e adorava nadar em um rio que ficava perto de sua casa.

animais
e
sua
ambiente
esperto
de
rio
do
em

Certo dia, Pedro estava andando pela floresta, quando viu um movimento estranho, e depois um tiro e um grito de um animal, muito armado ele foi lá olhar. quando chegou ao local do animais, viu muitos homens, todos curiosos e com motosserras, cortando as árvores, matando e capturando tiro.

curioso X
estava X
tiro
grito X
animais X
viu X
as X
depois X
armados X
quando X

Pedro chegou à frente deles e disse:

– Por que estão fazendo isso com os animais e com as árvores?

– pegue ele! Falou o líder do bando.

animais X
pegue
deles X
bando
estão X

Pedro correu e os homem foram atrás. Preparados para atirar, o líder do bando disse:

– Não atirem! Ele será que refém! Pois a polícia está atrás de nós!

No tempo em que ele estava conversando Pedro subiu em uma árvore e se escondeu. A polícia chegou e prendeu o bando. Pedro, um jovem aventureiro, messe amava o meio ambiente, arriscou sua vida por ele.

polícia
conversando X
homens X
que X
nosso
atirar X
tempo X
está
arriscou X
árvore
disse X
bando X

30/30

Cloze Pareado – Após ler o parágrafo, encaixe uma palavra do quadro ao lado em cada linha corretamente. As palavras estão misturadas e só servem para o parágrafo ao lado (à esquerda). As palavras não se repetem.

meio ambiente em primeiro lugar

Em um pequeno vilarejo havia um jovem aventureiro, que se chamava Pedro. Ele era um rapaz esperto que adorava o meio ambiente. passava a maior parte do dia na floresta, subindo em árvores, brincando com os animais. Pedro não tinha medo de nada, de nenhum animal ele adorava nadar em um rio que ficava perto de seu casa.

animais
e
sua
ambiente
esperto
de
rio
do
em

6

Certo dia, Pedro estava andando pela floresta, quando viu um movimento estranho, e estava um tiro e um grito de um animal, muito curioso ele foi lá olhar. Depois chegou ao local do quando viu muitos homens, todos armados com motosserras, cortando as árvores, matando e capturando animais.

curioso
estava
tiro
grito
animais
viu
as
depois
armados
quando

Pedro chegou à frente deles e disse:
– Por que estão fazendo isso com os animais e com as árvores?
– pegue ele! Falou o líder do Bando

animais
pegue
deles
bando
estão

27/30

Pedro correu e os homens foram atrás. Preparados para Atira, o líder do bando disse:
– Não atirem! Ele será nosso refém! Pois a polícia está atrás de nós!
No tempo em que ele estava construindo, Pedro subiu em uma árvore e se escondeu. A tempo chegou e prendeu o Bando. Pedro, um jovem aventureiro, arriscou amava o meio ambiente, que sua vida por ele.

polícia
conversando
homens
que
nosso
atira
tempo
está
arriscou
árvore
disse
bando

✓

ANEXO L – Close de Múltipla Escolha dos sujeitos 8 (rendimento de 77%), 18 (rendimento de 31%) e 1 (rendimento de 97%).

O leão com medo

Em uma bela savana africana, onde um leão havia se perdido de seu grupo. Ele andava de um lado para o outro há 20 dias e não conseguia encontrar seus companheiros. Estava com fome e sede, mas também com muito medo de ficar sozinho.

(1.1), ele avistou uma lagoa (1.2) água fresca. Imediatamente, correu (1.3) direção a ela com (1.4) as suas forças. Ele (1.5) com muita sede e (1.6) beber um pouco do (1.7) vital a todo custo.

(1.8) entanto, quando chegou à (1.9), viu na água a (1.10) de um leão sedento. (1.11), ele se afastou. “O (1.12) já tem dono”, pensou.

(1.13) noite, ele ficou perto (1.14), mas não se atreveu (1.15) voltar à lagoa. Se (1.16) leão que era dono (1.17) lugar aparecesse, certamente o (1.18) por invadir sua propriedade. (1.19) ele não estava em (1.20) de enfrentar ninguém. Um (1.21) se passou e o (1.22) queimava.

A sede era (1.23) grande que o leão (1.24) arriscar; já não aguentava (1.25). Então, ele se aproximou (1.26) da lagoa, e quando (1.27) à beira, viu o (1.28) novamente. Sua sede era (1.29) que ele não se (1.30); enfiou a cabeça para (1.31) a água fresca. Neste (1.32), o leão desapareceu: ele (1.33) vendo apenas seu reflexo. (1.34) são os medos: desaparecem (1.35) os enfrentamos.

- 1) Para cada lacuna do Cloze de Múltipla Escolha, há uma alternativa apropriada. Marque um X na alternativa correta.

- | | | |
|--|---|---|
| • 1.1) <input checked="" type="checkbox"/> Finalmente | b) Lentamente | c) Apressadamente |
| • 1.2) a) a | <input checked="" type="checkbox"/> de | c) uma |
| • 1.3) a) para | b) a | <input checked="" type="checkbox"/> em |
| • 1.4) <input checked="" type="checkbox"/> todas | b) algumas | c) poucas |
| • 1.5) a) ficou | b) vivia | <input checked="" type="checkbox"/> estava |
| • 1.6) a) Via | <input checked="" type="checkbox"/> precisava | c) quer |
| • 1.7) <input checked="" type="checkbox"/> líquido | b) sólido | c) remédio |
| • 1.8) a) Por | <input checked="" type="checkbox"/> No | c) Em |
| • 1.9) a) proximidade | b) borda | <input checked="" type="checkbox"/> beira |
| • 1.10) a) foto | b) pintura | <input checked="" type="checkbox"/> imagem |
| • 1.11) <input checked="" type="checkbox"/> Então | b) Agora | c) Assim |
| • 1.12) <input checked="" type="checkbox"/> lago | b) rio | c) poço |
| • 1.13) a) Aquela | b) Naquela | <input checked="" type="checkbox"/> Uma |
| • 1.14) a) dele | <input checked="" type="checkbox"/> dali | c) dela |
| • 1.15) a) a | b) o | <input checked="" type="checkbox"/> de |
| • 1.16) a) do | <input checked="" type="checkbox"/> o | c) um |
| • 1.17) a) de | b) da | <input checked="" type="checkbox"/> do |
| • 1.18) a) avisaria | <input checked="" type="checkbox"/> atacaria | c) abraçaria |
| • 1.19) a) Assim | b) E | <input checked="" type="checkbox"/> Então |
| • 1.20) a) disposição | b) forças | <input checked="" type="checkbox"/> condições |
| • 1.21) a) ano | <input checked="" type="checkbox"/> mês | c) dia |
| • 1.22) <input checked="" type="checkbox"/> sol | b) fogo | c) calor |
| • 1.23) <input checked="" type="checkbox"/> tão | b) muito | c) já |
| • 1.24) <input checked="" type="checkbox"/> desistiu | <input checked="" type="checkbox"/> decidiu | c) pensou |
| • 1.25) a) muito | <input checked="" type="checkbox"/> mais | c) demais |
| • 1.26) <input checked="" type="checkbox"/> cautelosamente | b) apressadamente | c) finalmente |
| • 1.27) a) aproximou-se | b) viu | <input checked="" type="checkbox"/> chegou |
| • 1.28) <input checked="" type="checkbox"/> reflexo | b) medo | c) espelho |
| • 1.29) <input checked="" type="checkbox"/> tão | b) tanta | c) gigante |
| • 1.30) a) cansou | b) chateou | <input checked="" type="checkbox"/> importou |
| • 1.31) <input checked="" type="checkbox"/> beber | b) lamber | c) ingerir |
| • 1.32) <input checked="" type="checkbox"/> lugar | b) momento | c) lago |
| • 1.33) <input checked="" type="checkbox"/> estava | b) foi | c) ali |
| • 1.34) <input checked="" type="checkbox"/> Pois | b) Assim | c) Então |
| • 1.35) a) após | <input checked="" type="checkbox"/> quando | c) e |

27/35

sem medo

18

Em uma bela savana africana, onde um leão havia se perdido de seu grupo. Ele andava de um lado para o outro há 20 dias e não conseguia encontrar seus companheiros. Estava com fome e sede, mas também com muito medo de ficar sozinho.

(1.1), ele avistou uma lagoa (1.2) água fresca. Imediatamente, correu (1.3) direção a ela com (1.4) as suas forças. Ele (1.5) com muita sede e (1.6) beber um pouco do (1.7) vital a todo custo.

(1.8) entanto, quando chegou à (1.9), viu na água a (1.10) de um leão sedento. (1.11), ele se afastou. “O (1.12) já tem dono”, pensou.

(1.13) noite, ele ficou perto (1.14), mas não se atreveu (1.15) voltar à lagoa. Se (1.16) leão que era dono (1.17) lugar aparecesse, certamente o (1.18) por invadir sua propriedade. (1.19) ele não estava em (1.20) de enfrentar ninguém. Um (1.21) se passou e o (1.22) queimava.

A sede era (1.23) grande que o leão (1.24) arriscar; já não aguentava (1.25). Então, ele se aproximou (1.26) da lagoa, e quando (1.27) à beira, viu o (1.28) novamente. Sua sede era (1.29) que ele não se (1.30); enfiou a cabeça para (1.31) a água fresca. Neste (1.32), o leão desapareceu: ele (1.33) vendo apenas seu reflexo. (1.34) são os medos: desaparecem (1.35) os enfrentamos.

- 1) Para cada lacuna do Cloze de Múltipla Escolha, há uma alternativa apropriada. Marque um X na alternativa correta.

- | | | |
|---|---|---|
| 1.1) a) Finalmente | <input checked="" type="checkbox"/> b) Lentamente | c) Apressadamente |
| 1.2) <input checked="" type="checkbox"/> a) a | b) de | c) uma |
| • 1.3) a) para | b) a | <input checked="" type="checkbox"/> c) em |
| • 1.4) <input checked="" type="checkbox"/> a) todas | b) algumas | <input checked="" type="checkbox"/> c) poucas |
| 1.5) a) ficou | <input checked="" type="checkbox"/> b) vivia | c) estava |
| 1.6) <input checked="" type="checkbox"/> a) Via | b) precisava | <input checked="" type="checkbox"/> c) quer |
| 1.7) a) líquido | <input checked="" type="checkbox"/> b) sólido | c) remédio |
| 1.8) <input checked="" type="checkbox"/> a) Por | b) No | c) Em |
| 1.9) a) proximidade | <input checked="" type="checkbox"/> b) borda | c) beira |
| • 1.10) a) foto | <input checked="" type="checkbox"/> b) pintura | <input checked="" type="checkbox"/> c) imagem |
| 1.11) a) Então | <input checked="" type="checkbox"/> b) Agora | c) Assim |
| 1.12) a) lago | b) rio | <input checked="" type="checkbox"/> c) poço |
| 1.13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Aquela | b) Naquela | c) Uma |
| 1.14) a) dele | b) dali | <input checked="" type="checkbox"/> c) dela |
| • 1.15) <input checked="" type="checkbox"/> a) a | b) o | c) de |
| • 1.16) a) do | <input checked="" type="checkbox"/> b) o | c) um |
| 1.17) <input checked="" type="checkbox"/> a) de | b) da | c) do |
| • 1.18) a) avisaria | <input checked="" type="checkbox"/> b) atacaria | c) abraçaria |
| 1.19) <input checked="" type="checkbox"/> a) Assim | b) E | c) Então |
| 1.20) a) disposição | <input checked="" type="checkbox"/> b) forças | c) condições |
| • 1.21) a) ano | b) mês | <input checked="" type="checkbox"/> c) dia |
| 1.22) a) sol | <input checked="" type="checkbox"/> b) fogo | c) calor |
| • 1.23) <input checked="" type="checkbox"/> a) tão | b) muito | c) já |
| 1.24) <input checked="" type="checkbox"/> a) desistiu | b) decidiu | c) pensou |
| • 1.25) a) muito | <input checked="" type="checkbox"/> b) mais | c) demais |
| 1.26) a) cautelosamente | b) apressadamente | <input checked="" type="checkbox"/> c) finalmente |
| 1.27) <input checked="" type="checkbox"/> a) aproximou-se | b) viu | c) chegou |
| 1.28) a) reflexo | <input checked="" type="checkbox"/> b) medo | c) espelho |
| 1.29) <input checked="" type="checkbox"/> a) tão | b) tanta | c) gigante |
| • 1.30) a) cansou | b) chateou | <input checked="" type="checkbox"/> c) importou |
| 1.31) a) beber | <input checked="" type="checkbox"/> b) lambem | c) ingerir |
| 1.32) <input checked="" type="checkbox"/> a) lugar | b) momento | c) lago |
| 1.33) a) estava | <input checked="" type="checkbox"/> b) foi | c) ali |
| 1.34) <input checked="" type="checkbox"/> a) Pois | b) Assim | c) Então |
| • 1.35) a) após | <input checked="" type="checkbox"/> b) quando | c) e |

11/35

1

O leão com medo

Em uma bela savana africana, onde um leão havia se perdido de seu grupo. Ele andava de um lado para o outro há 20 dias e não conseguia encontrar seus companheiros. Estava com fome e sede, mas também com muito medo de ficar sozinho.

(1.1), ele avistou uma lagoa (1.2) água fresca. Imediatamente, correu (1.3) direção a ela com (1.4) as suas forças. Ele (1.5) com muita sede e (1.6) beber um pouco do (1.7) vital a todo custo.

(1.8) entanto, quando chegou à (1.9), viu na água a (1.10) de um leão sedento. (1.11), ele se afastou. “O (1.12) já tem dono”, pensou.

(1.13) noite, ele ficou perto (1.14), mas não se atreveu (1.15) voltar à lagoa. Se (1.16) leão que era dono (1.17) lugar aparecesse, certamente o (1.18) por invadir sua propriedade. (1.19) ele não estava em (1.20) de enfrentar ninguém. Um (1.21) se passou e o (1.22) queimava.

A sede era (1.23) grande que o leão (1.24) arriscar; já não aguentava (1.25). Então, ele se aproximou (1.26) da lagoa, e quando (1.27) à beira, viu o (1.28) novamente. Sua sede era (1.29) que ele não se (1.30); enfiou a cabeça para (1.31) a água fresca. Neste (1.32), o leão desapareceu: ele (1.33) vendo apenas seu reflexo. (1.34) são os medos: desaparecem (1.35) os enfrentamos.

- 1) Para cada lacuna do Cloze de Múltipla Escolha, há uma alternativa apropriada. Marque um X na alternativa correta.

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------|
| • 1.1) X Finalmente | b) Lentamente | c) Apressadamente |
| • 1.2) a) a | X de | c) uma |
| • 1.3) a) para | b) a | X em |
| • 1.4) X todas | b) algumas | c) poucas |
| • 1.5) a) ficou | b) vivia | X estava |
| • 1.6) a) Via | X precisava | c) quer |
| • 1.7) X líquido | b) sólido | c) remédio |
| • 1.8) a) Por | X No | c) Em |
| • 1.9) a) proximidade | b) borda | X beira |
| • 1.10) a) foto | b) pintura | X imagem |
| • 1.11) X Então | b) Agora | c) Assim |
| • 1.12) X lago | b) rio | c) poço |
| • 1.13) a) Aquela | X Naquela | c) Uma |
| • 1.14) a) dele | b) dali | X dela |
| • 1.15) X a | b) o | c) de |
| • 1.16) a) do | X o | c) um |
| • 1.17) a) de | b) da | X do |
| • 1.18) a) avisaria | X atacaria | c) abraçaria |
| • 1.19) a) Assim | X E | c) Então |
| • 1.20) a) disposição | b) forças | X condições |
| • 1.21) a) ano | b) mês | X dia |
| • 1.22) X sol | b) fogo | c) calor |
| • 1.23) X tão | b) muito | c) já |
| • 1.24) a) desistiu | X decidiu | c) pensou |
| • 1.25) a) muito | X mais | c) demais |
| • 1.26) X cautelosamente | b) apressadamente | c) finalmente |
| • 1.27) a) aproximou-se | b) viu | X chegou |
| • 1.28) X reflexo | b) medo | c) espelho |
| • 1.29) a) tão | X tanta | c) gigante |
| • 1.30) a) cansou | b) chateou | X importou |
| • 1.31) X beber | b) lamber | c) ingerir |
| • 1.32) a) lugar | X momento | c) lago |
| • 1.33) X estava | b) foi | c) ali |
| • 1.34) a) Pois | X Assim | c) Então |
| • 1.35) a) após | X quando | c) e |
- 34/35

ANEXO M – Close Restringido dos sujeitos 10 (rendimento de 100%), 17 (rendimento de 42%) e 18 (rendimento de 26%).

Cloze Restringido – Complete as lacunas com as palavras do box de forma que faça sentido.

OBS: As palavras podem aparecer repetidas desde que estejam no box.

Sugestão: Risque as palavras à medida em que as for usando.

O marido que foi comprar cigarro e voltou

Não é fácil ser casado....!

Um dia, um homem de tão cansado de ouvir a mulher reclamar e não ser reconhecido por tudo que fazia, disse que ia na esquina comprar cigarros ... e desapareceu....!

Não é força de expressão ou sentido figurado, ele disse exatamente isto:

- Vou ali na esquina comprar cigarro e já volto.

Ficou dez anos desaparecido. há algum tempo, reapareceu... Bateu na porta, a esposa foi abrir, e lá estava ele. dez anos mais velho, mas era ele. Quieto, parado à porta sem dizer uma palavra.

a esposa despejou sua revolta em cima dele:

-Seu isso....! peu aquilo....! Então você diz que vai na esquina comprar cigarro e desaparece....? Me abandona, abandona as crianças, fica dez anos sem dar notícias, me faz criar as crianças sozinha e ainda tem o desprate, a cara de pau, o acinte, a coragem de reaparecer deste jeito....? Pois você vai me pagar. Fique sabendo que eu vai ouvir poucas e boas. Essa eu não vou lhe perdoar nunca. Está ouvindo....? nunca! Entre, mas prepare-se para...

nisso, o marido deu um tapa na testa e disse:

- putz! Esqueci os fósforos....! Já volta!

anos - porta - putz - me - tapa - volto - você - a - velho -
boas - lhe - expressão - dez - abrir - há - cigarro - deste -
em - na - acinte - faz - que - sozinha - já - exatamente - na -
abandona - nisso - a - seu - nunca

17

Cloze Restringido – Complete as lacunas com as palavras do box de forma que faça sentido.

OBS: As palavras podem aparecer repetidas desde que estejam no box.

Sugestão: Risque as palavras à medida em que as for usando.

O marido que foi comprar cigarro e voltou

Não é fácil ser casado....!

Um dia, um homem de tão cansado de ouvir a mulher reclamar e não ser reconhecido por tudo que fazia, disse que ia na esquina comprar cigarros ... e desapareceu....!

Não é força de expressão ou sentido figurado, ele disse apenas isto:

- Vou ali me esquina comprar cigarro e foi volto.

Ficou dez anos desaparecido. exatamente algum tempo, reapareceu.... Bateu meu porta, a esposa foi sozinha, e lá estava ele. há anos mais velho, mas era ele. Quietos, parado à lhe sem dizer uma palavra.

a esposa despejou sua revolta em cima dele:

- Seu isso....! me aquilo....! Então você diz há vai na esquina comprar cigarros e desaparece....? Me acinte, abandona as crianças, fica dez anos sem dar notícias, me putz criar as crianças faz e ainda tem o desprate, seu cara de pau, o velho, a coragem de reaparecer deste jeito....? Pois você vai abrir pagar. Fique sabendo que voce vai ouvir poucas e boas. Essa eu não vou nenhuma perdoar nunca. Está ouvindo....?

Velho! Entre, mas prepare-se para...

porta, o marido deu um nisso na testa e disse:

- abandonou! Esqueci os fósforos....! Já velho!

anos - porta - putz - me - tapa - volto - você - a - velho -
boas - lhe - expressão - dez - abrir - há - cigarro - deste -
em - na - acinte - faz - que - sozinha - já - exatamente - na -
abandona - nisso - a - seu - nunca

13/31

18

Cloze Restringido – Complete as lacunas com as palavras do box de forma que faça sentido.

OBS: As palavras podem aparecer repetidas desde que estejam no box.

Sugestão: Risque as palavras à medida em que as for usando.

O marido que foi comprar cigarro e voltou

Não é fácil ser casado....!

Um dia, um homem de tão cansado de ouvir a mulher reclamar e não ser reconhecido por tudo que fazia, disse que ia na esquina comprar cigarros ... e desapareceu....!

Não é força de mes ou sentido figurado, ele disse putz isto:

- Vou ali na esquina comprar cigarro e nunca volto.

Ficou dez anos desaparecido. em algum tempo, reapareceu.... Bateu na porta, a esposa foi abrir, e lá estava ele. sozinha anos mais de, mas era ele. Quietamente, parado à velho sem dizer uma palavra.

nisso esposa despejou sua revolta há cima dele:

- Seu isso....! a aquilo....! Então você diz faz vai na esquina comprar cigarro e desaparece....? Me faz, abandona as crianças, fica dez de sem dar notícias, me abandona criar as crianças velho e ainda tem o desprate, seu cara de pau, o acinte, a coragem de reaparecer exatamente jeito....? Pois você vai na pagar. Fique sabendo que isso vai ouvir poucas e boas. Essa eu não vou lhe perdoar nunca. Está ouvindo....? expressão....! Entre, mas prepare-se para...

a, o marido deu um qu na testa e disse:

- putz! Esqueci os fósforos....! Já tapa!

anos - porta - putz - me - tapa - volto - você - a - velho -
boas - lhe - expressão - dez - abrir - há - cigarro - deste -
em - na - acinte - faz - que - sozinha - já - exatamente - na -
abandona - nisso - a - seu - nunca

8/31

ANEXO N – Pós-Teste dos sujeitos 16 (rendimento de 58%), 1 (rendimento de 91%) e 15 (rendimento de 21%).

16

O MENINO E O PADRE

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se de uma cabana e chamou por alguém lá dentro.

Veio então lhe atender o menino muito pequeno.

- Bom maim meu filho, você não viu por aí uma aguinha branca pro padre?

- Água não o senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa e açúcar! Se o senhor o ... - disse o menino.

- Serve, vá o. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa cheia de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, bebeu como estava com muita sede o padre aceitou.

Depois que beber, o padre curioso disse ao menino:

- Me diga uma coisa, sua mãe não ia brigar com você por beber dessa garapa?

- Briga não páio. Ela não quer mais beber garapa, porque tinha uma saiva morta dentro do pote.

o e revoltado, o padre jogou a cabaça no chão e esta quebra-se em mil pedras. E furioso ele exclama.

- menino danado, por que não me avisou antes?

O menino disse desesperado para o padre, gluco então disse em tom autolamento:

- Agora sim eu meu levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

19
33

O MENINO E O PADRE

1

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se de uma cabana e chamou por alguém lá dentro.

Veio então lhe atender um menino muito pequeno.

- Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?

- Água não tem senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor quiser ... - disse o menino.

- Serve, vá pagar. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa encima de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado,

ofereceu como estava com muita sede o padre aceitou.

Depois de beber, o padre curioso perguntou ao menino:

- Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por dar dessa garapa?

- Briga não padre. Ela não quer mais garapa porque tinha uma morce morta dentro do pote.

Furioso e revoltado, o padre destruiu a cabaça no chão e esta quebra-se em mil pedaços. E furioso ele exclama.

- Menino danado, por que não me avisou antes?

O menino disse desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

- Agora sim eu vou levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

O MENINO E O PADRE

15

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se de uma cabana e chamou por alguém lá dentro.

Veio então lhe atender o menino muito pequeno.

- Bom você meu filho, você não é por aí uma aguinha lá pro padre?

- Água não é senhor, aqui só tem o pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor só ... - disse o menino.

- Serve, vá lá. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa água com de uma cabaça. O Recipiente bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado,

ele como estava com muita sede o padre aceitou.

Depois que beber, o padre curioso foi ao menino:

- Me diga alguma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa?

- Briga não é. Ela não quer mais moa garapa, porque tinha uma Barrato morta dentro do pote.

Ele e revoltado, o padre deitou a cabaça no chão que esta quebra-se em mil pedaços. E furioso ele exclama.

- é danado, por que não que avisou antes?

O menino tava desesperado para o padre, eu então disse em tom de lamento:

- Agora sim eu agora levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

7/33