UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA

COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE CLOZE

FORTALEZA-CE
2020

ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA

COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE CLOZE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira.

FORTALEZA-CE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S583c Silva, Rosemeire Pedro da.
Compreensão de conjunções por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a partir da aplicação do teste cloze / Rosemeire Pedro da Silva. – 2020.
125 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Elisângela Nogueira Teixeira.

1. Compreensão leitora. 2. Conjunções. 3. Técnica de cloze. I. Título.

CDD 400

ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA

COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE CLOZE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira.

Aprovada em: 09 / 04 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por me proporcionar o dom da vida – que é o meu bem mais precioso – e por me fazer aprender, não só com as minhas conquistas, mas, acima de tudo, com as adversidades.

AGRADECIMENTOS

Às amigas: Cristiane, Daniely, Evanilce, Jamille, Juliana, Késia, Lorena, Patrícia, Renata e Roberta – TURMA DAS PRINCESAS, pela amizade sincera construída durante o curso do Profletras, que com palavras e, principalmente, com ações, sempre me apoiaram e não me deixaram desistir desta jornada. Espero que nosso carinho e cumplicidade possam perdurar por muitos e muitos anos.

À minha orientadora, Professora Dra. Elisângela Teixeira, por ter aceitado meu trabalho; pela sabedoria com a qual encaminhou os rumos desta pesquisa; por ter compartilhado do seu tempo ao orientar a leitura e a análise dos dados; pela paciência com que compartilhou seus conhecimentos comigo.

À professora Dra. Ana Célia Clementino Moura, por todos os seus sapientes conselhos; pela ajuda e pela disponibilidade na elaboração das atividades utilizadas nesta pesquisa; e além de tudo isso, por ser um exemplo de profissional, de mulher e de amiga, por quem tenho respeito, carinho e muita admiração.

À professora Dra. Maria Elias Soares, a quem admiro e sou grata por deixar as noites de sexta-feira mais alegres e dinâmicas. Suas aulas foram únicas, bastante especiais, e que, a partir delas, surgiu o apelido carinhoso da quinta turma do Profletras da UFC; agradeço também, pelos conselhos valiosos que foram dados durante a qualificação do meu projeto.

À professora Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira, pelas palavras de incentivo e pelas sugestões que foram bastante relevantes para a elaboração deste trabalho, durante a qualificação do meu projeto; bem como, foi ela que me inspirou a trabalhar com o teste cloze, porque foi quem primeiro me apresentou essa técnica, quando eu fiz a disciplina de Estágio em Língua Portuguesa, na época, eu estava concluindo o Curso de Licenciatura em Letras, aqui mesmo na UFC.

À professora Dra. Eulalia Vera Lucia Fraga Leurquin, por nunca desistir de mim no período que antecedeu minha qualificação.

À professora Dra. Aurea Suely Zavam e à secretária Ana Cristina por todo apoio e compreensão acerca desta etapa final da dissertação.

A todas as Professoras do Profletras: Claudete, Erotildes, Márcia, Mônica e Pollyanne, que muito contribuíram com seus ensinamentos valiosos para minha formação ao longo do curso.

À gestão da Escola Municipal José Ramos Torres de Melo, pela concessão do espaço e pela autorização para a realização desta pesquisa.

Aos alunos que participaram da pesquisa, pelo compromisso com que realizaram as atividades propostas, contribuindo para o aprimoramento da minha prática de ensino.

Ao Núcleo Gestor da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dragão do Mar pelo apoio e por permitirem que eu escaneasse todas as atividades trabalhadas na pesquisa.

Ao Ihan Abreu, pela ajuda na coleta dos dados.

À Universidade Federal do Ceará, instituição responsável pela minha formação acadêmica: graduação, especialização e mestrado.

A todos os meus amigos e familiares, que partilharam comigo a alegria pela realização e pela finalização deste trabalho.

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não sabe ler e escrever, será quem não sabe aprender, desaprender e reaprender.”

(Alvin Toffler)

RESUMO

A temática deste estudo é a compreensão de conjunções por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da aplicação da técnica do teste cloze. Para a realização desse estudo foram selecionados dois grupos de participantes: o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC). Então, o presente estudo tem como interesse analisar se a compreensão de conjunções, por alunos do oitavo ano, os ajudará durante o processo de compreensão leitora de um texto, e isso será realizado a partir da aplicação de duas atividades denominadas de Pré-teste e de Pós-teste. A pesquisa aqui apresentada utiliza a metodologia da pesquisa-ação, que representa uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, conforme Tripp (2005). Dessa forma, inspiramo-nos nesse modelo metodológico, e estruturamos nosso trabalho, a partir da divisão do processo de desenvolvimento, em três etapas distintas, as quais foram denominadas de **diagnóstica**, **interventiva** e **avaliativa**. O planejamento foi estruturado em oito encontros de duas horas/aula cada, perfazendo um total de dezesseis horas/aula em oito semanas. Os encontros 1 e 8 referem-se ao pré-teste e ao pós-teste, respectivamente, em que os dois grupos participaram, GE e GC. Já os encontros 2 a 7 referem-se à etapa interventiva, somente com o GE. A pesquisa foi aplicada numa escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza-CE. O referencial teórico de base deste trabalho foi formado a partir dos estudos sobre leitura como processo de construção de significados (Barbosa, 1994; Smith, 2003); compreensão leitora (Koch & Elias, 2006; Kleiman, 2002), coesão textual (Koch, 2002; Halliday & Hasan, 1976; Koch, 2005), a técnica do teste cloze (Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002; Oliveira; Boruchovitch & Santos, 2009B) e o uso das conjunções (Cunha e Cintra, 2001; Bechara, 2009; Azeredo, 2001) ainda apresentamos as orientações sobre conjunções fornecidas pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, detivemo-nos nas abordagens do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular Referencial do Ceará –DCRC. Convém esclarecer, que ainda não há estudos sobre a compreensão de conjunções por alunos. Após a análise dos resultados, pudemos constatar que as atividades interventivas exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, no que se refere à compreensão leitora, bem como ao uso das conjunções.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Conjunções. Técnica de cloze.

ABSTRACT

The theme of this study is the understanding of conjunctions by students in the 8th year of elementary school, based on the application of the cloze technique. For this study, two groups of participants were selected: the experimental group (EG) and the control group (CG). So, the present study is interested in analyzing whether the understanding of conjunctions, by eighth grade students, will help them during the process of reading comprehension of a text, and this will be accomplished through the application of two activities called Pre-test and Post-test. The research presented here uses the action research methodology, which represents a logical and systematic sequence of intended steps, according to Tripp (2005). In this way, we were inspired by this methodological model, and we structured our work, from the division of the development process, in three distinct stages, which were called **diagnostic**, **interventional** and **evaluative**. The planning was structured in eight meetings of two hours / class each, making a total of sixteen hours / class in eight weeks. Meetings 1 and 8 refer to the pre-test and the post-test, respectively, in which the two groups participated, GE and CG. And meetings 2 to 7 refer to the intervention phase, only with the GE. The research was applied at a primary school in the city of Fortaleza-CE. The theoretical framework of this work was formed from studies on reading as a process of construction of meanings (Barbosa, 1994; Smith, 2003); reading comprehension (Koch & Elias, 2006; Kleiman, 2002), textual cohesion (Koch, 2002; Halliday & Hasan, 1976; Koch, 2005), the cloze technique (Santos, Primi, Fee & Vendramini, 2002; Oliveira; Boruchovitch & Santos, 2009B) and the use of conjunctions (Cunha and Cintra, 2001; Bechara, 2009; Azeredo, 2001) we still present the guidelines on conjunctions provided by the official documents that regulate education in Brazil, we have focused on the approaches of the National Pact for Literacy at the Right Age – PNAIC, the Common Base National Curriculum - BNCC and the Ceará Reference Document - DCRC. It should be noted that there are still no studies on the understanding of conjunctions by students. After analyzing the results, we could see that the interventional activities had a positive influence on the students' learning, about reading comprehension, as well as the use of conjunctions.

Keywords: Reading comprehension. Conjunctions. Cloze technique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequenciação *frástica* 30

Figura 2 – Os dois tipos de conjunções..... 33

Figura 3 – Representação do ciclo básico da pesquisa-ação..... 42

Figura 4 – Respostas das questões 1 e 2 (Encontro 2)..... 70

Figura 5 – Respostas das questões 4 e 5 (Encontro 2)..... 70

Figura 6 – Respostas das questões 1 e 3 (Encontro 3)..... 71

Figura 7 – Resposta da questão 1 (Encontro 4)..... 73

Figura 8 – Respostas das questões 2 e 3 (Encontro 5)..... 74

Figura 9 – Resposta da questão 1 (Encontro 6)..... 74

Figura 10 – Resposta da questão 2 (Encontro 7)..... 76

Figura 11 – Respostas das questões 3 e 4 (Encontro 7)..... 76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentuais de acertos no pré-teste do grupo experimental..... 61

Gráfico 2 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste do grupo experimental 62

Gráfico 3 – Percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo experimental..... 63

Gráfico 4 – Percentuais de acertos no pré-teste do grupo controle..... 65

Gráfico 5 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste do grupo controle..... 65

Gráfico 6 – Percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo controle..... 66

Gráfico 7 – Percentuais de aproveitamento no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 66

Gráfico 8 – Comparação entre o número de lacunas não preenchidas no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 67

Gráfico 9 – Comparação entre os percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 67

Gráfico 10 – Percentuais de acertos no pós-teste do grupo experimental..... 79

Gráfico 11 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pós-teste do grupo experimental 79

Gráfico 12 – Percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo experimental..... 80

Gráfico 13 – Percentuais de acertos no pós-teste do grupo controle..... 82

Gráfico 14 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pós-teste do grupo controle..... 83

Gráfico 15 – Percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo controle..... 83

Gráfico 16 – Percentuais de aproveitamento no pós-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 84

Gráfico 17 – Comparação entre o número de lacunas não preenchidas no pós-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 84

Gráfico 18 – Comparação entre os percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo experimental e do grupo controle..... 85

Gráfico 19 – Comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental..... 86

Gráfico 20 – Comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo controle..... 87

Gráfico 21 – Comparação entre os percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental..... 88

Gráfico 22 – Comparação entre os percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste e no pós-teste do grupo controle..... 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As conjunções coordenativas..... 34

Quadro 2 – As conjunções subordinativas integrantes..... 34

Quadro 3 – As conjunções subordinativas adverbiais..... 35

Quadro 4 – As três etapas do desenvolvimento da pesquisa..... 43

Quadro 5 – Número de acertos no pré-teste do grupo experimental..... 46

Quadro 6 – Número de acertos no pós-teste do grupo experimental..... 46

Quadro 7 – Número de acertos no pré-teste do grupo controle..... 47

Quadro 8 – Número de acertos no pós-teste do grupo controle..... 47

Quadro 9 – Dados demográficos dos participantes do GE..... 48

Quadro 10 – Dados demográficos dos participantes do GC..... 49

Quadro 11 – Breve resumo do conteúdo trabalhado..... 52

Quadro 12 – Os três níveis de compreensão leitora do teste cloze..... 56

Quadro 13 – Número de acertos no pré-teste do GE (ordem decrescente)..... 90

Quadro 14 – Número de acertos no pós-teste do GE (ordem decrescente)..... 90

Quadro 15 – Número de acertos no pré-teste do GC (ordem decrescente)..... 91

Quadro 16 – Número de acertos no pós-teste do GC (ordem decrescente)..... 91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GC	Grupo Controle
GC1	Participante 1 do Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
GE1	Participante 1 do Grupo Experimental
HQ	História em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETECA	Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SN	Sintagma Nominal

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	17
2	**COMPREENSÃO LEITORA E TESTE CLOZE**	23
2.1	**A Leitura e a compreensão leitora**	23
2.2	**A técnica de cloze**	25
3	**CONJUNÇÕES COMO RECURSO DA COESÃO TEXTUAL**	29
3.1	**A Linguística Textual e a Coesão Textual**	29
3.1.1	***A Coesão Sequencial***	30
3.2	**O que são conectivos? O que são conjunções?**	31
3.2.1	***As conjunções coordenativas e subordinativas***	33
3.2.1.1	*As conjunções nos documentos oficiais da Educação*	36
3.2.1.1.1	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	37
3.2.1.1.2	A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	37
3.2.1.1.3	O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC	38
4	**METODOLOGIA**	40
4.1	**A Caracterização da pesquisa**	40
4.2	**As três etapas de aplicação da pesquisa**	43
4.2.1	***Primeira etapa: diagnóstica***	44
4.2.2	***Segunda etapa: interventiva***	44
4.2.3	***Terceira etapa: avaliativa***	44
4.3	**Os participantes da pesquisa: GE e GC**	45
4.3.1	***A escolha das turmas***	45
4.3.2	***A Identificação dos participantes***	46
4.3.3	***O Perfil dos participantes do GE e do GC***	48
4.4	**O contexto escolar**	50
4.5	**O Procedimento de coleta de dados**	52
5	**ANÁLISE DOS DADOS**	54
5.1	**O resultado do teste cloze (pré-teste e pós-teste) através de gráficos**	54
5.1.1	***A técnica do teste cloze***	54
5.1.2	***A Distribuição e os subtemas dos gráficos***	57
5.2	**As três etapas da pesquisa**	58
5.2.1	***Diagnóstica***	58

5.2.1.1 Aplicação do pré-teste no GE 59
5.2.1.1.1 Uso das conjunções no pré-teste do GE 62
5.2.1.2 Aplicação do pré-teste no GC 63
5.2.1.2.1 Uso das conjunções no pré-teste do GC 65
5.2.1.3 Comparativo entre o GE e o GC no pré-teste 66
5.2.1.3.1 Uso das conjunções no pré-teste do GE e do GC 67
5.2.2 Interventiva 68
5.2.2.1 Encontro 2: A coesão textual 69
5.2.2.2. Encontro 3: As conjunções coordenativas 71
5.2.2.3 Encontro 4: As conjunções subordinativas (1ª parte) 72
5.2.2.4 Encontro 5: As conjunções subordinativas (2ª parte) 73
5.2.2.5 Encontro 6: Revisão do conteúdo estudado (1ª parte) 74
5.2.2.6 Encontro 7: Revisão do conteúdo estudado (2ª parte) 75
5.2.3 Avaliativa 77
5.2.3.1 Aplicação do pós-teste no GE 77
5.2.3.1.1 Uso das conjunções no pós-teste do GE 80
5.2.3.2 Aplicação do pós-teste no GC 81
5.2.3.2.1 Uso das conjunções no pós-teste do GC 84
5.2.3.3 Comparativo entre o GE e o GC no pós-teste 84
5.2.3.3.1 Uso das conjunções no pós-teste do GE e do GC 85
5.2.3.4 Comparativo entre o GE e o GC no pré-teste e no pós-teste 86
5.3 Reflexão acerca dos resultados 90
5.3.1 Resultado do grupo experimental 90
5.3.2 Resultado do grupo controle 92
6 CONCLUSÃO 94
REFERÊNCIAS 98
APÊNDICE A – PRÉ-TESTE CLOZE 101
APÊNDICE B – ATIVIDADE SOBRE COESÃO TEXTUAL 103
APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE CONJUNÇÕES I 106
APÊNDICE D – ATIVIDADE SOBRE CONJUNÇÕES II 108
APÊNDICE E – ATIVIDADE DE REVISÃO 112
APÊNDICE F – PÓS-TESTE CLOZE 116
ANEXO A – DOCUMENTOS OFICIAIS 118

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como interesse analisar se a compreensão sobre conjunções, por alunos do oitavo ano, ajuda-os durante o processo de compreensão leitora de um texto impresso, e isso será realizado a partir da aplicação do teste cloze.

Portanto, o objetivo deste estudo é verificar se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora durante a leitura de textos feita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando para isso, a técnica do teste cloze.

Certas concepções acerca da aprendizagem da leitura na escola, nos anos iniciais em especial, não fazem tanto sentido no mundo contemporâneo e, acredita-se, que devem até ser superadas. A principal dessas concepções é a de que ler é simplesmente converter letras em sons, ou seja, decodificar, sendo a compreensão fruto natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada, a escola vem produzindo grande número de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades de interpretar o que tentam ler (BARBOSA, 1994).

É de conhecimento amplo que, para dar uma formação efetiva aos cidadãos a fim de que os tornem capazes de compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam, faz-se necessário organizar um trabalho educativo para que eles experimentem e aprendam isso na escola.

Principalmente, quando esses cidadãos ainda são alunos, em idade escolar, e não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores. Mais agravante, ainda, é quando também não participam de práticas de leitura na escola, ambiente onde o discente deve ser incentivado a todo o momento a ler, em todas as disciplinas, não somente na aula de Português. Já que ler é fundamental para o exercício da cidadania, a escola deve sempre oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores excelentes e práticas de leitura eficientes.

Não se formam, portanto, bons leitores com alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Convém, portanto, oferecer-lhes os textos que circulam frequentemente na sociedade, tais como os encontrados em jornais, revistas semanais e/ou mensais, livros paradidáticos, HQ's, dentre outros. Logo, o trabalho com a diversidade textual pode ser a mais importante estratégia didática para o incentivo da prática de leitura.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN/MEC (1998), para aprender a ler, é preciso que o aluno se depare com textos que

gostaria de ler. E que esses textos possam interagir com a diversidade de outros textos existentes, que possam assim associar o conhecimento que já tem com os que são apresentados por outros textos, e isso ocorre quando o aluno é ajudado e incentivado por leitores experientes. De acordo Kleiman (2002), é, pois, durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto, e não durante a leitura em voz alta, nem durante a leitura silenciosa, mas durante a conversa, com os colegas e/ou com o próprio professor, sobre aspectos relevantes do texto.

Atualmente, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura – MEC[1], há vários programas e projetos na área da leitura, que foram criados e desenvolvidos ao longo das últimas décadas, voltados para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, alguns deles: *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras; Projeto Salas de Leitura; Projeto Formação de Leitores; Programa Nacional do Livro Didático; Prêmio Vivaleitura*.

Barbosa (1994, p. 88) ressalta que "ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado". O leitor é aquele para quem a cada nova leitura desloca-se e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das pessoas e do meio em que ele está inserido.

A escola, até então, não tem levado a sério a existência da escrita diversificada e dos diversos modelos de leitura, porém continua se preocupando exclusivamente com uma modalidade inabalável de leitura voltada unicamente à escrita que encontramos nos livros. Ainda de acordo com Barbosa (1994, p. 88), "é como se continuássemos vivendo com a escrita encerrada nos mosteiros e não presente na rua, nas lojas, em nossa casa." Apesar de Barbosa situar-se na realidade do século XX, hoje ainda pode-se perceber a mesma realidade à qual ele se refere.

Em vista do que se apresenta, para tornar os alunos bons leitores, a escola precisa adotar estratégias de leitura mais adequadas à situação emergente. É de extrema urgência que a escola terá de mobilizar os alunos intensamente, pois aprender a ler requer um esforço a mais, ou melhor dizendo, as pessoas que "fazem" a escola, precisam também convencer seus alunos a achar a leitura algo interessante, desafiador e necessário, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência nas interações sociais.

[1] http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola

Portanto, uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Dessa forma, não há dúvidas em afirmar que a leitura é uma ferramenta importante para a formação de um cidadão, o que o qualifica para sua inserção na cultura amplamente e para o trato com o outro. Na escola, a capacidade de leitura e interpretação devem ocupar um papel fundamental, em que os conceitos ensinados das diferentes áreas do conhecimento devem requerer habilidades de leitura (SANTOS, PRIMI, TAXA & VENDRAMINI, 2002).

Há vários pesquisadores que se preocupam com as séries iniciais do ensino fundamental no que diz respeito ao estudo da prática da leitura e da compreensão, são eles: Santos (2004); Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002); Oliveira, Boruchovitch e Santos, (2009a e 2009b); Lima (2015); Joly (2009); Joly e Istome (2008); Smith (2003). Em razão disso, surgiu o interesse em estudá-los, já que, no contexto escolar, a leitura permite o desenvolvimento do pensamento crítico, instrumentalizando o aluno para o entendimento dos conteúdos escolares. Portanto, é na escola, e em especial, no ensino fundamental, que ocorre um dos momentos mais importantes para o ensino de leitura (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009b).

Ademais, o ato de ler pode ser compreendido como um processo, em que, o que é lido depende, não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio, e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa (SANTOS, PRIMI, TAXA & VENDRAMINI, 2002).

De acordo com Smith (2003), os docentes precisam saber um pouco mais acerca do processo que envolve a leitura do que propriamente o seu fazer. É bastante comum ouvir que os discentes não têm interesse ou gosto pela leitura e que não querem aprender. Tais justificativas são apoiadas, às vezes, numa visão de atribuir apenas ao texto a garantia da compreensão das informações que estão impressas nele. Além disso, há ainda algumas ideias equivocadas acerca do processo de leitura, como: ler é decodificar palavras escritas em som; ler é entender os pensamentos do autor; ou seja, é como se somente com a decodificação das letras e com a apreensão de seus sons fossem o suficiente para tornar alguém um bom leitor. É importante observar que para isso acontecer de fato, faz-se necessário, a vivência de algumas estratégias de leitura e de compreensão leitora.

Essas estratégias são conhecidas também como “estratégias de aprendizagem”, e há dois tipos delas: as cognitivas e as metacognitivas. Contudo, segundo Lima (2015) o

leitor competente é aquele que se utiliza de ambas as estratégias no momento da leitura. Elas podem ser entendidas, como um modo empregado para compreender o que está expresso num texto, bem como, a sua aplicação precisa estar acompanhada não somente do controle da compreensão, mas também da elaboração de inferências. Dessa forma, faz-se necessário explicá-las: as estratégias cognitivas de leitura são formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e construção de significado; já as estratégias metacognitivas podem ser definidas como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura.

Então, de acordo com Joly (2009, p. 02), "o conhecimento prévio, especialmente o vocabulário, associado às estratégias metacognitivas de leitura, permite que o indivíduo faça predições sobre o que lê, reduzindo a ambiguidade e eliminando o que não é relevante ao contexto."

E ainda segundo Joly e Istome (2008), é relevante que os alunos, de qualquer nível de ensino, saibam como utilizar as estratégias metacognitivas de leitura de modo a facilitar a sua compreensão leitora.

Contudo, apesar da compreensão leitora ser uma habilidade realmente necessária para o desenvolvimento social do indivíduo, a escola não está fazendo o seu papel que é o de incentivar os alunos a desenvolver essa habilidade. Como bem aponta e defende Santos (2004, p. 02), quando diz que a escola deve ser: "a instituição formalmente incumbida de fornecer às pessoas o acesso às diferentes fontes de informação, garantindo-lhes o necessário crescimento intelectual e experiencial, é lamentável verificar-se que tal papel não vem sendo adequadamente cumprido."

Em função do interesse mais geral pela avaliação da leitura ampliou-se o interesse pelos testes diagnósticos. Um dos pioneiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da habilidade de leitura é a técnica do teste cloze. A técnica consiste em aplicar um texto aos alunos faltando algumas palavras, ou seja, um texto lacunado, o qual eles devem ser capazes de completar com as palavras que julgarem ser as mais adequadas para o espaço em branco.

Essa técnica foi criada pelo estudioso norte-americano Wilson Taylor em 1953, numa primeira versão, chamada de original ou de tradicional, em que num texto de 250 palavras é sempre omitida os quintos vocábulos perfazendo um total de 50 lacunas. Destarte, o teste cloze pode ser estruturado de outras formas, de acordo com o grau de dificuldade que se pretende atingir. Logo, as formas mais utilizadas são: o cloze tradicional; o cloze lexical; o cloze gramatical; o cloze de múltipla escolha; o cloze

cumulativo; o cloze labirinto; o cloze pareado; o cloze restringido; o cloze com chaves de apoio; o cloze pós-leitura oral; e o cloze interativo. (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009a).

De acordo com Joly e Istome (2008, p. 03), "o cloze possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades relevantes para a compreensão, a generalização e a transferência de aprendizagem para situações de leitura de qualquer natureza."

Esta técnica favorece a utilização dos dois principais tipos de processamento de leitura realizados pelo leitor e se torna adequada, pois pode valer-se tanto da redundância semântica e sintática do texto, como de conhecimentos prévios.

O teste cloze é um instrumento estruturado, simples e válido para se avaliar o nível de compreensão de leitura, podendo ser utilizado em todos os níveis de ensino. Portanto, ele pode ser utilizado como um recurso avaliativo e de intervenção (SANTOS, 2004).

Por conta disso, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora durante a leitura de textos feita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se para isso, a técnica do teste cloze. Destarte, fez-se necessário um estudo, em especial em duas turmas de oitavo ano, acerca de como os alunos conseguiram inferir, de forma adequada, as conjunções ocultadas no texto, que são fundamentais para uma melhor construção de sentido do texto lido.

Sendo pelo exposto, nosso trabalho foi construído ao longo de seis capítulos: Introdução; Compreensão leitora; A conjunção como recurso da coesão textual; Metodologia; Análise dos dados e discussão dos resultados; e a Conclusão.

No primeiro capítulo, a **Introdução**, apresentamos os autores através dos quais fundamentamos nosso estudo e ainda justificamos a proposta do nosso trabalho focalizando o objetivo o qual nos propomos alcançar durante o transcorrer da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, denominado **Compreensão leitora**, discorremos acerca do conceito de leitura e de sua importância para o sucesso escolar de nossos alunos; bem como, apresentamos também o teste cloze, técnica que tem ganhado mais espaço nas últimas décadas no ambiente escolar, por se tratar de um recurso diagnóstico, que se caracteriza por sua eficácia na mensuração da compreensão em leitura.

No terceiro capítulo, intitulado **A conjunção como recurso da coesão textual**, apresentamos algumas reflexões acerca da importância de coesão textual para uma melhor compreensão leitora; também traz um quadro teórico sobre as conjunções; bem

como, a abordagem de alguns gramáticos acerca desses conectivos; e ainda apresentamos as orientações sobre conjunções fornecidas pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, detivemo-nos nas abordagens do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborados pelo Governo Federal, e do Documento Curricular Referencial do Ceará –DCRC, elaborado pelo Governo Estadual do Ceará. São documentos que buscam nortear e unificar o ensino de língua materna. Baseiam-se em competências cognitivas e habilidades que os alunos precisam adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo – **Metodologia** – apresentamos os processos metodológicos utilizados na realização deste trabalho, desde a geração dos dados iniciais, passando pela intervenção pedagógica, até a geração dos dados finais, para efeito de avaliação e de comparação; demonstramos alguns aspectos teóricos da pesquisa-ação; também descrevemos as três etapas em que o processo de aplicação do nosso trabalho foi divido; e, ainda, apresentamos os participantes da pesquisa (grupo experimental e grupo controle); o contexto escolar; o procedimento da coleta de dados; e uma breve descrição acerca da coleta.

No quinto capítulo, denominado **Análise dos dados e discussão dos resultados**, apresentamos os dados que foram obtidos em cada uma das três etapas da pesquisa: diagnóstica, interventiva e avaliativa; descrevemos cada um dos oito encontros, bem como demonstramos, por meio de gráficos, as respostas atribuídas pelos alunos nas atividades de pré-teste e de pós-teste; assim, foi possível demonstrar se a proposta de ensino, abordada no grupo experimental, representou ou não uma melhoria do desempenho da compreensão leitora dos alunos, a partir da técnica do teste cloze.

Por fim, no sexto e último capítulo, encontra-se a **Conclusão**, espaço destinado à reflexão acerca das experiências vividas a partir da aplicação desta pesquisa; bem como, as possíveis contribuições que o presente trabalho venha a oferecer aos professores de língua portuguesa.

2 COMPREENSÃO LEITORA E TESTE CLOZE

A leitura é a peça chave para o sucesso escolar de nossos alunos, sobre isso, não há o que discutir. Portanto, faz-se necessário e urgente, ensinar a ler em todas as séries do Ensino Fundamental. O professor deve ter, como um dos seus principais objetivos, o de eliminar da educação, começando pela escola em que leciona, as ideias equivocadas de que o ensino de leitura deve se limitar às séries iniciais do Ensino Fundamental I e às aulas de língua portuguesa. Cada professor, seja qual for sua disciplina, deve incentivar os seus alunos a lerem. Como uma das formas da língua, a leitura precisa ser incentivada em todas as etapas da educação escolar e de modo bastante funcional.

2.1 A Leitura e a compreensão leitora

A leitura é uma habilidade que envolve muito mais do que a simples decodificação do código escrito, através da qual o leitor pode utilizar-se de seus conhecimentos para compreender um texto, ou mesmo para atualizar ou adquirir novos conhecimentos. Como bem aponta Lima (2015, p. 08):

> a leitura necessita de muito mais do que apenas decifrar signos e juntar os vocábulos e frases. Para tanto, é importante que o leitor contextualize os conhecimentos disponíveis no texto com os próprios conhecimentos. Sob essa perspectiva, admite-se que o processo de compreensão de leitura esteja ligado a diversas habilidades e processos cognitivos.

Além disso, a leitura permite que o leitor reflita a respeito de inúmeras questões, sejam elas de caráter social, cultural, histórico, político, filosófico, religioso, pedagógico, dentre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN/MEC (1998), espera-se que o aluno ao concluir a Educação Básica demonstre habilidades de leitura e escrita fluentes, críticas e compreensivas. No mesmo documento, a leitura é percebida como um dos principais conteúdos do currículo escolar brasileiro. Como tal e sintonizada com a LDB (1996), a leitura é percebida por meio de atos dialógicos e interlocutivos, em que o leitor desempenha um papel ativo dentro desse contexto, como coprodutor, em busca de pistas formais, que o levam a refletir, formular e reformular hipóteses, baseado em seus conhecimentos prévios e linguísticos, nas suas experiências e vivências socioculturais.

Considerada uma das habilidades mais exigidas no cotidiano, a leitura propicia a aquisição e a produção de conhecimentos a todo instante. No ambiente escolar, esta habilidade auxilia na construção de um pensamento crítico e na compreensão dos

conteúdos escolares, em especial, no Ensino Fundamental, estendendo-se a outros níveis e modalidades de ensino (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009b).

Alguns estudiosos como Mota e Santos (2014), Cunha (2009), Lima (2015) defendem que a compreensão infantil do princípio alfabético é o fator mais importante para se acender a uma leitura fluente. A leitura é aquela em que literalmente lemos e entendemos, ou seja, o entendimento é a base da leitura e do seu aprendizado. Para que melhor compreendamos, vale observar a definição de Smith (2003, p.22):

> Em contextos mais gerais, esta base do entendimento é também chamada, pelos psicólogos, de estrutura cognitiva. O termo é bastante bom, porque cognitivo significa conhecimento e estrutura implica organização do conhecimento, e isto é o que, na verdade, temos em nossas cabeças uma organização do conhecimento.

Portanto, aprendemos a ler através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos. Está claro pelas afirmações citadas que a compreensão e o aprendizado da leitura estão intimamente ligados, isto é, para entendermos melhor o processo de compreensão leitora, devemos considerar o que já temos em nossas mentes que nos permite extrair um sentido de mundo ou o que chamamos de "conhecimento prévio" (SMITH, 2003).

Para que se possa fazer uma leitura de maneira plena, de diversificados tipos de textos, o aluno precisa ter o domínio de palavras e de conceitos, além da capacidade de acionar conhecimentos prévios sobre o assunto. A relação que se estabelece entre texto e leitor é a base para todo o entendimento que ultrapassa as fronteiras do ato de ler. Assim, como já foi mencionado em linhas atrás, a leitura não se restringe apenas ao domínio de um código escrito, mas ela é considerada uma habilidade que exige análise, síntese e capacidade de criação de sentido para que o leitor possa compreender as principais informações contidas no texto (SANTOS, 2004).

A dificuldade de compreensão na leitura pode refletir diretamente no desempenho de aprendizagem do aluno, ou seja, essa deficiência pode trazer resultados negativos, acarretando com isso, baixo rendimento escolar, muitas das vezes, bem abaixo do esperado pelo aluno. Logo, para que haja compreensão daquilo que se lê, o aluno precisa desenvolver algumas habilidades e comportamentos, tais como: dinamicidade, criatividade, flexibilidade, ritmo e fluência (OLIVEIRA, CANTALICE & FREITAS, 2009). E com o passar do tempo, à medida que o aluno vai desenvolvendo essas e outras habilidades de compreensão textual poderá tornar-se um leitor mais competente e crítico.

Convém esclarecer que a compreensão de um texto pode variar de acordo com as circunstâncias de leitura na qual o leitor se encontra. Essas circunstâncias podem facilitar

ou dificultar a compreensão de determinado texto, podendo ser representada por elementos linguísticos, expressões de um determinado local, arcaísmos, neologismos, gírias, entre outros (KOCH & ELIAS, 2006).

Portanto, a compreensão de um texto implica em um processamento textual que, segundo Koch (2002), pode ser dividido em três grandes sistemas de conhecimento. O primeiro refere-se ao conhecimento linguístico, que abrange conhecimentos gramaticais e lexicais, além de elementos coesivos que podem facilitar ou não a compreensão de determinado texto. Além do mais, temos o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que como o próprio nome diz, refere-se aos conhecimentos gerais que a pessoa adquiriu por meio das experiências vivenciadas. Por último, temos o conhecimento interacional que é a maneira como ocorre a interação entre a linguagem e os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional refere-se à forma como o leitor capta os objetivos do texto. O conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informações necessárias para que haja o entendimento de determinado texto e do gênero textual para cada uma das situações comunicativas. O conhecimento metacomunicativo utiliza-se de sinais de articulação ou apoio textuais, para representar uma determinada situação. O conhecimento superestrutural tem por base os conhecimentos sobre os gêneros textuais e os objetivos que cada um pretende atingir no leitor (KOCH & ELIAS, 2012).

Contudo, de nada adianta falar sobre todas essas definições acerca da habilidade de leitura, se a dificuldade de compreensão leitora for resultado de uma formação escolar insuficiente e/ou deficiente, que talvez não tenha priorizado a leitura considerando os processos que envolvem a compreensão leitora, ou se for decorrente da falta de conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Cabe, nesse momento, voltar-se a estudos ou a procedimentos estratégicos que abranjam esse problema em específico, e que, a partir de então, possam ser encontradas soluções para amenizar a deficiência ainda tão encontrada nos bancos escolares. A experiência com o cloze pode ser o caminho para se minimizar alguma dificuldade na prática do ler.

2.2 A técnica de cloze

É através da leitura que se pode desenvolver a capacidade construtiva e crítica, complementando antigos conceitos e adquirindo outros. Assim, a informação processada servirá de base para a compreensão de informações que ainda permanecem desconhecidas. Nesse caso, o indivíduo que apresenta boa habilidade leitora consegue

processar, de maneira adequada, a informação por meio dos processos cognitivos, podendo compreender o que lê, questionando o texto e encontrando as respostas que precisa para entendê-lo (MOTA & SANTOS, 2014).

Por outro lado, para as autoras, a leitura quando percebida como uma prática baseada em atividades que compõe uma série de automatismos, como a de buscar respostas rápidas sobre algumas informações presentes no texto, permite que o leitor não precise necessariamente compreendê-lo. Basta que se realize uma tarefa de mapeamento das principais informações contidas no texto dentre as quais se destacam: título, nome do autor, dentre outras.

Na verdade, para que um texto possa ser bem compreendido, o leitor poderá questioná-lo no decorrer da leitura, por meio da análise da maneira como ele foi escrito, e desse modo, relacioná-lo ao contexto atual. Por conseguinte, a ativação dos conhecimentos prévios, sobre determinado assunto, poderá servir de base para o entendimento global do texto. Observa-se que essa prática poderá ser refletida de forma positiva no rendimento escolar do leitor, que passará da leitura superficial à uma leitura mais reflexiva (SANTOS, BORUCHOVITCH & OLIVEIRA, 2009).

Todavia, mensurar a compreensão leitora em alunos não é uma tarefa fácil, seja por conta da falta de instrumentos válidos e específicos, seja pela dificuldade que se tem de avaliar a leitura de forma direta e objetiva. Por esse motivo, o teste cloze tem ganhado mais espaço nas últimas décadas no ambiente escolar, por se tratar de um recurso diagnóstico, que se caracteriza por sua eficácia na mensuração da compreensão em leitura. Para seu criador, Wilson Taylor, o leitor teria que utilizar sua percepção e conhecimentos prévios para conseguir completar cada um dos espaços lacunados em um texto, sendo que ele terá que ler todo o texto, e em seguida fazer uma segunda leitura, porém com mais atenção e análise crítica e textual, para então preencher as lacunas (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009a).

E como surgiu esse teste? De acordo com Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007, p. 03):

> A técnica de cloze foi criada com alguns experimentos realizados por Taylor, em 1953, que na ocasião buscava a estruturação de uma medida confiável de avaliação da compreensão em leitura. Durante três anos, os estudos foram aprimorados resultando no teste de cloze, que por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitiam sempre os quintos vocábulos, pode-se mensurar o nível de inteligibilidade do texto pelo leitor.

Segundo Taylor (1953), ele deu o nome “cloze” a essa técnica, derivando-o de “closure”, um termo utilizado pela psicologia gestáltica, cuja explicação pode ser definida

como: “aplica à tendência humana de completar um padrão familiar mas não completo – ver um círculo quebrado como inteiro, por exemplo, completando mentalmente as falhas.”

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009a), apontam que as pesquisas brasileiras têm avançado na mensuração da compreensão leitora de alunos dos mais variados níveis de ensino. Para elas, isso se deve, em especial, a técnica do cloze, que foi criada por Taylor em 1953, embora só tenha começado a ser utilizada no Brasil no final da década de 1970.

Santos (2004, p. 04) afirma que o teste cloze deve ser utilizado como ferramenta para aferir o nível de compreensão leitora e ainda ressalta que:

> A maioria dos estudos com a técnica de cloze tem apresentado resultados satisfatórios, apontando seu uso como alternativa viável para o desenvolvimento da compreensão em leitura. Assim, detecta-se a necessidade de pesquisas que explorem as alternativas de diagnóstico e de desenvolvimento da leitura como prática pedagógica que possa ser utilizada por professores, especialmente em momentos críticos de mudanças de etapas de escolarização.

E o que podemos observar a partir desses níveis de compreensão leitora? Joly (2009, p. 02 e 03) explica os três níveis que podem ser verificados no teste:

> Dada à variedade de tipos de cloze, é proposto uma classificação da compreensão em leitura considerando-se o desempenho em avaliações usando o cloze tradicional. O nível de *frustração* refere-se ao percentual de compreensão de até 44% do total do texto, o que indica que leitor obteve pouco êxito na compreensão; nível *instrucional* com percentual de compreensão entre 45% a 57% do texto, mostra que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo); nível *independente*, com percentual de compreensão superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia do leitor.

Contudo, Santos (2004) afirma que nem sempre o teste cloze é tão simples quanto parece, já que ele pode ser utilizado de forma equivocada no ambiente escolar. Por isso, acredita-se que por conta da elaboração e correção serem aparentemente simples, muitos professores podem acabar deixando de lado alguns cuidados importantes, tais como: a imparcialidade entre o aplicador do teste e os participantes, para que não haja “manipulação” dos reais resultados a serem encontrados nas respostas dos participantes do estudo. Esse descuido pode interferir nos resultados que podem conter erros de avaliação, vindo a comprometer a pesquisa.

Portanto, quando for selecionar o teste cloze para avaliar um determinado nível de compreensão leitora, algumas dificuldades precisam ser observadas, dentre elas destaca-se a importância de selecionar um texto adequado ao tipo de teste que mais se aplica a um determinado público alvo, estabelecer a quantidade de pontos para cada uma das lacunas, esclarecer que o nível de compreensão leitora será estabelecido de acordo com os critérios de correção do teste, dentre outros fatores. Esse tipo de teste necessita ter relação com a

questão educacional que se pretende investigar e assim facilitar a avaliação da leitura (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009a).

Vale ressaltar que vários discentes e até mesmo alguns docentes demonstram dificuldades em compreender e até mesmo em ler determinados tipos de texto. Por conta de tal situação, um interesse tem sido despertado por parte de alguns estudiosos da área da leitura em promover reflexões e discussões bem pertinentes ao assunto acerca da técnica do cloze. Logo, é dentro dessa perspectiva que esse teste vem ganhando cada vez mais espaço, já que é de fácil aplicação e de baixo custo, ele vem sendo considerado um método eficaz na mensuração da compreensão em leitura textual (CUNHA, 2009).

Para facilitar o preenchimento do cloze, o conhecimento de algumas pistas contextuais, em torno das palavras a serem descobertas, auxilia e muito no acerto das lacunas. Segundo Kleiman (2002), essas pistas contextuais são fornecidas a partir das práticas comunicativas, isto é, das práticas sociais em que o leitor, inserido socialmente num determinado espaço, consegue interagir com o texto. Assim, o leitor se torna capaz de realizar inferências quando, o que ele leu, relaciona-se a sua experiência de vida. Logo, de acordo com Kleiman (2002, p. 56):

> para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições. [...] para assim o leitor poder construir uma rede de conhecimento, ou família de conceitos que lhe permita aprender e fazer mais e melhores predições sobre o assunto.

A autora estabelece que a leitura é uma prática social que possibilita ao leitor construir sentido a partir do que lê e a partir de sua experiência de vida. Destarte, se o leitor for buscar apoio nas pistas contextuais, que são estabelecidas entre o contexto e a sua realidade, isso permite que ele construa essa "rede de conhecimentos", levando-o a criar hipóteses e a inferir sobre o que se está lendo. Portanto, a leitura deve ser funcional e a construção dessa rede pode contribuir para a autoconfiança do leitor, porque no momento em que ele toma consciência do que sabe, ele consegue valorizar sua experiência como pista para a construção de sentido do texto.

3 CONJUNÇÕES COMO RECURSO DA COESÃO TEXTUAL

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora durante a leitura de textos feita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se para isso, a técnica do teste cloze.

Portanto, fez-se necessário um estudo, em duas turmas, acerca de como os alunos conseguiram utilizar, de forma adequada, as conjunções como recurso para uma melhor compreensão leitora do texto.

3.1 A Linguística Textual e a Coesão Textual

Dos vários autores que conceituaram o que seria Linguística Textual, foi Marcuschi (1983, *apud* KOCH, 2005, p. 10) que apresentou um conceito mais didático:

> Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Já Koch (2005, p. 11) apresenta seu próprio conceito sobre Linguística Textual, e toma como seu objeto o texto. Para ela:

> O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

A coesão textual, como estudo, surgiu em meados da década de 1960, e teve campo cada vez mais desenvolvido dentro do ramo da Linguística, que se denomina Linguística Textual. Koch é autora e coautora de mais de dez obras que falam acerca desse assunto. Ela, apesar de ser formada inicialmente em Direito, foi a partir de sua licenciatura em Letras, que revelou seus dotes no trato com a área de linguagem. É mestra e doutora em Ciências Humanas: Língua Portuguesa pela PUC/SP. Curiosa pelos fenômenos linguísticos, ela interessou-se pela pesquisa acerca de coesão e escreveu o livro: A Coesão Textual, em 1989.

Segundo a autora, os mecanismos como: oposição, contraste, finalidade, meta, consequência, localização temporal, explicação ou justificativa e adição de argumentos

ou ideais são os principais mecanismos textuais que "se vai tecendo a tessitura do texto", é a este fenômeno, de sequencialização que permite a ligação linguística entre os elementos na superfície textual, que denominamos coesão textual.

Após esta explicação, Koch (2005, p. 6) apresenta o conceito de coesão e os cinco mecanismos coesivos trabalhados por Halliday & Hasan, conforme ela afirma:

> Em obra que se tornou clássica sobre o assunto, Halliday & Hasan (1976) apresentam o conceito de coesão textual, como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. [...] como principais fatores de coesão a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção*, e a *coesão lexical*.

Neste trabalho, a coesão será explorada no âmbito da sequencialidade que envolve o uso das conjunções, fazendo jus ao ato de ler.

3.1.1 A Coesão Sequencial

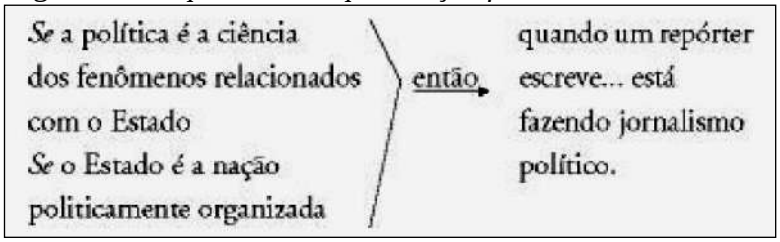
Para Koch (2005, p. 53):

> A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Ela deixa claro que cada parte do texto é necessária para a compreensão das demais. Afirmou, ainda, que são os mecanismos de sequenciação *frástica* e *parafrástica*, existentes na língua, que permitem que isso aconteça. Partindo dessa concepção, faz um exame de cada um dos tipos de sequenciação.

Na sequenciação *parafrástica* há diversas formas de recorrências existentes, quais sejam: *recorrência de termos*, *estrutura*, *conteúdos*, *recursos fonológicos* e *tempo e aspecto verbal*. Já na sequenciação *frástica*, por conta da complexidade do tema, Koch (2005) utilizou um pequeno esquema (Figura 1) com conectivos de sequenciação, deixando transparecer que a teoria proposta por ela, consiste exatamente nesses elementos que caracterizam essa sequenciação. Primeiro, ela utiliza a seguinte frase: "***se*** que estabelece uma relação de implicação entre um antecedente e um consequente", depois mostra:

Figura 1 – Esquema da sequenciação *frástica*



Fonte: Koch (2005, p. 54)

E para que não haja espaços em brancos no que diz respeito à manutenção temática acerca da coesão, o tema foi dividido em tópicos. Evidentemente que a prática se torna complicada se a autora tivesse utilizado um texto corrido, no entanto, os esquemas mencionados acima se intensificaram no decorrer das páginas, é quando percebemos como é empregada a progressão temática que vem a ser o "esqueleto" ou estrutura textual, por isso, sua importância vital. Também os encadeamentos por *justaposição* ou por *conexão* que permitem estabelecer relações semânticas e discursivas entre as orações irão, também, mediar os enunciados ou sequências maiores do texto.

3.2 O que são conectivos? O que são conjunções?

Em um texto, a fim de que possamos nos expressar de forma satisfatória, os *conectivos* (composto por palavras e/ou expressões pertencentes a diversas classes gramaticais) cuja função no texto se assemelha a de uma ferramenta que permite relacionar ideias de forma clara e organizada. Bem sabemos que clareza e organização são as palavras-chave para que um texto alcance seu propósito comunicativo, pois, se não formos claros, nossos leitores não entenderão a nossa mensagem e, assim, infelizmente, o objetivo de nossa produção textual não terá sido alcançado.

Contudo, apesar de saber o que são os conectivos e o porquê de serem preciosos elementos textuais, outra informação importante sobre eles é entendermos que são eles grandes responsáveis por aquilo que chamamos de coesão textual, o que é fundamental para que um texto seja coeso e consequentemente coerente. Ampliando-se acerca da coesão textual, faz-se necessário discorrer sobre um dos tipos de conectivos existentes: as conjunções.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (2001, p. 579) definem as conjunções como "vocábulos gramaticais que servem para relacionar tanto orações quanto termos semelhantes dentro de uma mesma oração." Ponto convergente entre alguns autores tradicionais é a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas. Entretanto, Bechara nesse âmbito apresenta duas categorias (conectores e transpositores), chamando-os simplesmente de conjunções, acrescida de: coordenativas ou subordinativas.

Em relação a Bechara, bem como a Cunha e Cintra, essas conjunções fazem parte da gramática normativa e estabelecem uma padronização conceitual no tratamento dos conteúdos pertinentes ao estudo da língua portuguesa. Contudo, Bechara, bem como

outros estudiosos do assunto, apresenta uma outra denominação para tais termos coordenados e subordinados.

A primeira questão que pode ser destacada então é que, aparentemente, nas gramáticas tradicionais, as conjunções têm um significado independente do contexto em que são utilizadas.

Para Bechara (2009), as conjunções se encontram na divisão morfemática da palavra junto com o artigo e a preposição. Assim, acredita-se que essa função é desempenhada de duas formas: a primeira (que também é conhecida como coordenativas), por meio dos chamados conectores, que são unidades de ligação, de conexão, entre orações que exercem a mesma função sintática, independentes umas das outras, podendo aparecer isoladamente no enunciado sem prejuízo de compreensão; e a segunda (que também é chamada de subordinativas), através dos transpositores, que são unidades indicativas de que uma oração completa seu sentido, está inserida num enunciado complexo em que ela passa a assumir a função gramatical de uma palavra, em relação à outra oração, a qual está subordinada, isto é, a conjunção subordinativa transpõe uma oração à função de palavra.

Azeredo (2001, p.198) chama "conjunções coordenativas à espécie de palavras gramaticais que unem duas ou mais unidades (palavras, sintagmas ou orações) da mesma classe formal e mesmo valor sintático." Azeredo (2001) ainda conceitua conjunções subordinativas como a palavra invariável que, anteposta a uma oração com verbo flexionado em tempo, forma, estabelecendo com ela uma espécie de sintagma derivado.

Já para Rocha Lima (2012, p.234) na sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* define conjunção "como palavras que relacionam entre si dois elementos da mesma natureza e duas orações de natureza diversas da qual começa pela conjunção completa a outra ou lhe junte uma determinação."

Para Macambira (1982, p. 102), considerando-se que as conjunções podem ser subordinativas ou coordenativas e segundo ele, "coordenativa é a que liga dois termos independentes e equivalentes: dois predicados e, portanto, duas orações, dois predicativos, dois sujeitos, dois objetos etc.; ao contrário da subordinativa, não pode sofrer inversão."

Perini (2005, p. 314), propõe a seguinte definição para as conjunções: "as conjunções têm uma função paralela à das preposições, mas em vez de se acrescentarem a SNs, acrescentam-se a orações. Por exemplo, a conjunção *que* + uma oração formam um SN."

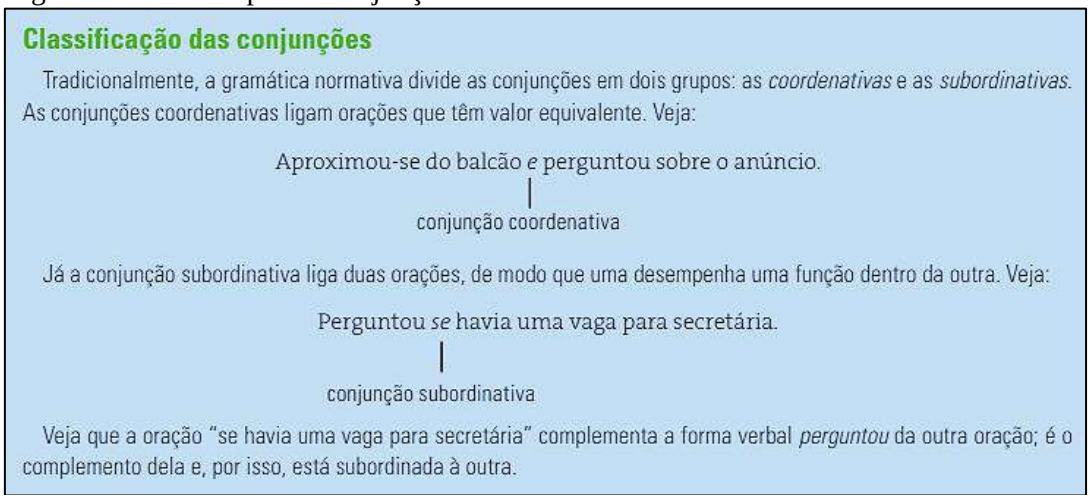
De todos os conceitos apontados acima, pode-se fazer um breve resumo: então, as conjunções são palavras que conectam uma palavra à outra, ou seja, são conectivos. Elas podem ser classificadas quanto a sua função, como subordinadas ou coordenadas, estas que ligam duas orações autônomas, que não dependem uma da outra, ou dois termos que exercem uma mesma função sintática; e aquelas que ligam duas orações de forma que cada uma delas tenha sentido. As conjunções não mudam de forma e por isso não podem ser flexionadas.

Na próxima sessão, haverá a apresentação de um esquema e de três quadros acerca das conjunções. O esquema (Figura 2) foi escaneado do livro de Cereja (2005); o primeiro quadro é um compêndio acerca das conjunções coordenativas; o segundo é sobre as conjunções subordinativas integrantes; já o terceiro é específico das conjunções subordinativas adverbiais. Todos os quadros foram elaborados pela pesquisadora.

3.2.1 As conjunções coordenativas e subordinativas

De início, apresentamos aqui um esquema bem geral e três quadros sobre os dois tipos de conjunções, coordenativas e subordinativas. Dentre os vários livros didáticos e gramáticas que foram pesquisados, esse esquema é o mais objetivo, porque consegue resumir, de forma bastante acessível, a divisão das conjunções:

Figura 2 – Os dois tipos de conjunções



Classificação das conjunções

Tradicionalmente, a gramática normativa divide as conjunções em dois grupos: as *coordenativas* e as *subordinativas*. As conjunções coordenativas ligam orações que têm valor equivalente. Veja:

Aproximou-se do balcão *e* perguntou sobre o anúncio.
|
conjunção coordenativa

Já a conjunção subordinativa liga duas orações, de modo que uma desempenha uma função dentro da outra. Veja:

Perguntou *se* havia uma vaga para secretária.
|
conjunção subordinativa

Veja que a oração "se havia uma vaga para secretária" complementa a forma verbal *perguntou* da outra oração; é o complemento dela e, por isso, está subordinada à outra.

Fonte: Cereja (2005, p. 276)

As conjunções em um texto são usadas para estabelecer a organização coesiva. Servem para a manutenção do equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica.

As incoerências ocasionadas, por vezes, no desenrolar de um texto, podem ser consequência da falta de habilidade de uso das conjunções.

Para Garcia (2004), os desvios gramaticais mais comuns que foram observados pelas produções textuais de alguns alunos resultam, de certa forma, de uma estruturação inadequada da frase. E isso ocorre, pela incapacidade que eles têm de estabelecer as legítimas relações entre as ideias, encabeçadas pelas conjunções empregadas.

Quadro 1 – As conjunções coordenativas

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS São aquelas que associam dois termos da oração ou duas orações independentes. A conjunção apenas une e coordena um termo ou outro, ou uma oração à outra. Elas classificam-se em:		
Tipos	**Principais Conjunções**	**Exemplos**
Aditivas: estabelecem uma relação de soma, de adição.	e, nem, mas também	*O autor não escreveu nada nem deu entrevista.*
Adversativas: relação de oposição, de adversidade	mas, porém, contudo, todavia, entretanto	*Ele saiu mais cedo, porém não voltou ainda.*
Alternativas: relação de alternância	ou, ou...ou, ora...ora, quer...quer, já...já, seja...seja	*Ou você reage ou será dominado pela má situação.*
Conclusivas: relação de conclusão, de consequência	logo, portanto, pois (depois do verbo).	*João presenciou a cena, portanto pode explicar tudo.*
Explicativas: relação de confirmação ou de justificação	que, porque, pois (antes do verbo)	*Continue escrevendo que você poderá ir longe.*

Fonte: elaborado pela autora.

Garcia (2004) acredita que esses desvios são menos graves quando se trata de períodos coordenados, entretanto, mesmo em situações mais simples, recorre-se ao processo da subordinação. Assim, pode-se perceber que os alunos mais incipientes conseguem "atropelar" as palavras. Com isso, eles acabam por desconfigurar as mútuas relações que as palavras têm entre si.

Quadro 2 – As conjunções subordinativas integrantes

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS INTEGRANTES Indicam que a oração subordinada por elas introduzida completa ou integra o sentido da principal. São elas: **que**, **se**. Introduzem orações que equivalem a substantivos, ou seja, exercem uma função sintática. Elas classificam-se em:		
Tipos	**Função**	**Exemplos**
Apositiva	Função de aposto. É a única com pontuação (ou dois pontos, ou vírgula).	*Nós só temos certeza de uma coisa: que você é brilhante.*
Completiva Nominal	Função de complemento nominal.	*Não temos medo de que você falhe.*
Objetiva Direta	Função de objeto direto.	*Não sabemos se iremos à festa.*
Objetiva Indireta	Função de objeto indireto.	*Lembrem-se de que iremos à festa.*
Predicativa	Função de predicativo do sujeito.	*O certo é que faremos uma ótima prova.*

Subjetiva	Função de sujeito. Sempre que a oração principal iniciar com: *V.T.D. + se* ou *V.L. + predicativo* ou *verbo na 3ª pessoa do singular*.	*É importante que façamos uma boa prova.*

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda segundo Garcia (2004), a análise sintática, trabalhada como um meio e não como um fim, ajuda o aluno a melhorar sensivelmente a organização da sua frase. Com o emprego das conjunções em conformidade, os alunos conseguem obter relações comunicativas adequadas entre as frases. No quadro 2, as conjunções subordinadas integrantes, exercem uma função sintática que influencia na oração principal. Mas se o aluno não conhece as funções de sujeito, objeto direto, complemento nominal, muito dificilmente conseguirá empregar essas conjunções adequadamente. Daí a necessidade não só de dominar as categorias de conjunções e de orações, mas também dos termos que compõem a estrutura oracional.

Quadro 3 – As conjunções subordinativas adverbiais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS Indicam que a oração subordinada por elas introduzida exerce a função de adjunto adverbial da principal. De acordo com a circunstância que expressam, classificam-se em:		
Tipos	**Principais Conjunções**	**Exemplos**
Causal: Inicia uma oração subordinada denotadora de causa	porque, pois, porquanto, como, por isso que, já que, uma vez que, visto que, como etc.	*Como estava frio, resolvemos adiar o passeio.*
Concessiva: Inicia uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal. Mas incapaz de impedi-la.	embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, apesar de que, nem que, que, e etc.	*Embora gostasse muito dele, resolvi terminar a relação.*
Condicional: Inicia uma oração subordinada em que se indica uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizado ou não o fato principal.	se, caso, quando, contanto que, salvo se, sem quem, dado que, desde que, a menos que, a não ser que etc.	*Terá seu dia cortado, a menos que apresente uma justificativa.*
Conformativa: Inicia uma oração subordinada em que se exprime a conformidade de um pensamento com o da oração principal.	conforme, como, segundo, consoante etc.	*Conforme o combinado, entregamos a pesquisa para o professor.*
Comparativa: Inicia uma oração que contém o segundo membro de uma comparação.	que, (mais/menos/ maior/menor/melhor/ pior) do que, (tal) qual, (tanto)quanto, como, assim, como, bem como, como se, que nem.	*A menina era delicada como uma flor.*

Consecutiva: Inicia uma oração na qual se indica a consequência do que foi declarado na anterior.	que (combinada com uma das palavras *tal, tanto, tão ou tamanho,* presentes ou latentes na oração anterior), de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que.	*Tamanho foi seu mau desempenho, que a empresa optou por não o contratar.*
Final: Inicia uma oração subordinada que indica a finalidade da oração principal.	para que, a fim de que, porque, que	*Estudo bastante, a fim de que possa construir meu futuro.*
Proporcional: Inicia uma oração subordinada em que se menciona um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente com o da oração principal.	à medida que, ao passo que, à proporção que, enquanto, quanto mais... (mais), quanto mais (tanto mais), quanto mais... (menos), quanto mais... (tanto menos), quanto menos... (menos), quanto menos... (tanto menos), quanto menos...(mais), quanto menos... (tanto mais).	*Quanto mais agir desta maneira, mais será excluído pelo grupo.*
Temporal: Inicia uma oração subordinada indicadora de circunstância de tempo.	quanto, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que etc.	*Quando chegar de viagem, avise-me.*

Fonte: elaborado pela autora.

O aluno deve ter adquirido, após concluir o estudo acerca da conjunção, essas habilidades:

- ✓ estabelecer relações entre sintagmas e orações;
- ✓ atentar para as relações de sentido estabelecidas pelas conjunções;
- ✓ participar no estabelecimento da coesão sequencial por parte das conjunções e locuções conjuntivas.

Convém ressaltar que todos os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula estão pautados nos principais documentos que norteiam a Educação no Ceará e no Brasil, são eles: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamenta (BNCC)l e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Na próxima sessão há uma breve contextualização acerca de cada um deles.

3.2.1.1 As conjunções nos Documentos Oficiais da Educação

A partir dos meados do século XX, no Brasil, intensificaram as propostas para que o ensino, em nosso país, fosse orientado por documentos oficiais da Educação. Por conta disso, foram criados muitos desses documentos, cuja produção foi descontinuada, ou melhor, alguns foram extintos, enquanto outros foram apenas atualizados. Contudo, todos tiveram o propósito de constituir uma unidade e uma organicidade curricular no Brasil.

No presente, há muitos documentos com esse propósito, dentre eles estão Pacto Nacional pela Avaliação na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular, ambos elaborados pelo Governo Federal; e ainda o Documento Curricular Referencial do Ceará, elaborado pelo Governo Estadual do Ceará. Todos esses documentos buscam nortear e unificar o ensino de língua materna. Sendo assim, eles baseiam-se em competências cognitivas e habilidades que os educandos necessitam adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no Ensino Fundamental.

Para realizar esta pesquisa, conferimos o que o PNAIC, a BNCC e o DCRC indicam em relação ao estudo das conjunções, e/ou elos coesivos para as séries finais do Ensino Fundamental. Acreditamos ser importante observar as indicações desses documentos no que diz respeito às conjunções.

3.2.1.1.1 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

De acordo com o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015) espera-se que o aluno ao concluir a Educação Básica demonstre habilidades de leitura e escrita fluentes, críticas e compreensivas. No mesmo documento, a leitura é percebida como principal conteúdo do currículo escolar brasileiro e para tanto, é considerado de grande importância o domínio do uso de recursos linguísticos, dentre eles as conjunções. Atentemos:

> O leitor, ao se deparar com um texto, antecipa sentidos com base em suas experiências pregressas e busca as pistas linguísticas para interpretar o que é dito, elaborando inferências e apreendendo os sentidos gerais e locais do texto. Val e Castanheira (2005, p. 168), ao tratarem de livros didáticos, ressaltam a importância desse aspecto no ensino da leitura: Visando a formação de leitores hábeis, os critérios valorizam a exploração dos recursos linguísticos dos textos lidos, prevendo que as coleções de LP: (i) apresentem um tratamento contextualizado do vocabulário, que dê lugar à inferência de sentidos pelo aluno; *(ii) explorem também outros processos coesivos, como os pronomes anafóricos, as* **conjunções**, *as expressões articuladoras, o funcionamento dos tempos verbais;* (iii) inter-relacionem o uso desses recursos como tipo de gênero do texto; (iv) trabalhem relações intertextuais e interdiscursivas, inclusive as de cunho interdisciplinar. (Brasil, 2015, pág. 40)

3.2.1.1.2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNC, importante documento oficial norteador de práticas pedagógicas, foi criada para um melhor avanço do ensino básico brasileiro. Ela apresenta uma série de novos parâmetros para o aprendizado da língua e estabelece as habilidades e as competências, já introduzidas pelos PCN. Eis algumas delas acerca da conjunção, o grifos é nosso:

> Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, **conjunções**, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). BNCC (p. 81)

Elencaremos aqui as principais habilidades, que são abordadas não somente do oitavo ano, mas desde o quinto ano até o nono ano, os grifos são nossos:

> (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de **conjunções** e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade. (BNCC, 2018, p. 117)
>
> (EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por **conjunções** que expressem soma de sentido (conjunção "e") ou oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém"). (BNCC, 2018, p. 171)
>
> (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com **conjunções** de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. (BNCC, 2018, p. 187)
>
> (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: **conjunções** e articuladores textuais. (BNCC, 2018, p. 187)
>
> (EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que **conjunções** (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (BNCC, 2018, p. 187)

3.2.1.1.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, à luz da BNCC, em regime de colaboração com seus municípios, na garantia de promover o direito de aprender dos alunos na idade certa, com o intuito de desenvolver um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao Ensino Fundamental.

Esse documento busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes.

Assim o objetivo do DCRC é o de

> garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns –de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretende, portanto, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. (DCRC, 2019, p.17)

Em face dos objetivos propostos pelo DCRC, espera-se que sejam desenvolvidas as principais habilidades, que são abordadas não somente do oitavo ano, mas desde o quinto ano até o nono ano na recorrência às conjunções, grifos nossos:

> (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de **conjunções** e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade. (DCRC, 2019, p.231)
>
> (EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que **conjunções** (e **locuções conjuntivas**) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (DCRC, 2019, p.284)
>
> (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (**conjunções** e articuladores textuais) (DCRC, 2019, p.231)
>
> (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com **conjunções** de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. (DCRC, 2019, p.284)

Como podemos observar, as habilidades dispostas acima, abordadas no DCRC, são as mesmas apresentadas na BNCC (ver sessão anterior 3.2.1.1.2) e relacionam o uso das conjunções à construção de sentido na produção textual ou na leitura.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na realização da pesquisa, desde a geração dos dados iniciais, passando pela intervenção pedagógica, até a geração dos dados finais, para efeito de avaliação e de comparação.

Apresentamos também os participantes da pesquisa (grupo experimental e grupo controle); o contexto escolar; o procedimento da coleta de dados; e uma breve descrição acerca da coleta.

4.1 A Caracterização da pesquisa

Neste estudo, optamos pela pesquisa-ação, já que era necessária uma melhor administração das variáveis envolvidas durante o processo de investigação. E para o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos a participação de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, 8° ano A e 8° ano C, de uma escola pública pertencente a rede municipal de ensino de Fortaleza, localizada no estado do Ceará.

Dessa maneira, em relação aos procedimentos técnicos, ou seja, quanto aos procedimentos de coleta e análise, ela é uma pesquisa-ação, pelo fato de expor a colaboração dos seus participantes com intervenção do pesquisador. Portanto, faz-se necessário que o pesquisador tenha estreito relacionamento com a realidade trabalhada, isto é, com os indivíduos e/ou os objetos da pesquisa. De acordo com Thiollent (1986, p.14) a pesquisa-ação é

> um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Então, optamos pela metodologia da pesquisa-ação. Considerando que um dos principais objetivos da pesquisa-ação

> consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (Thiollent, 1986, p. 8)

Logo, nessa metodologia, há uma preocupação maior com a realização da pesquisa em determinadas situações, como esta que foi feita aqui, uma professora que é pesquisadora, falando acerca de sua prática em sala de aula, a fim de melhorá-la e repassá-

la para outros profissionais da educação que tenham interesse nos assuntos sobre os quais foram trabalhados: compreensão leitora, conjunções e teste *cloze*. No entendimento de Franco (2012), há condições que são básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Então, nessa perspectiva, ela deve ser uma pesquisa que

> permita aos professores, em processo de formação, aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão. (p. 266)

Lembramos que esse também é um dos objetivos do PROFLETRAS, programa concebido para possibilitar a capacitação de professores de Língua Portuguesa de Escolas Públicas do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para elevar a qualidade do ensino no país, face aos altos índices de evasão no Ensino Fundamental e aos resultados de avaliações externas, como, por exemplo, SAEB e Prova Brasil.

Sendo assim, para o desenvolvimento das etapas do trabalho, inspiramo-nos na referida metodologia por representar uma estratégia que visa ao incremento do trabalho de professores/pesquisadores para que possam utilizar suas pesquisas em busca do aprimoramento de seu ensino e, consequentemente, do aprendizado de seus alunos.

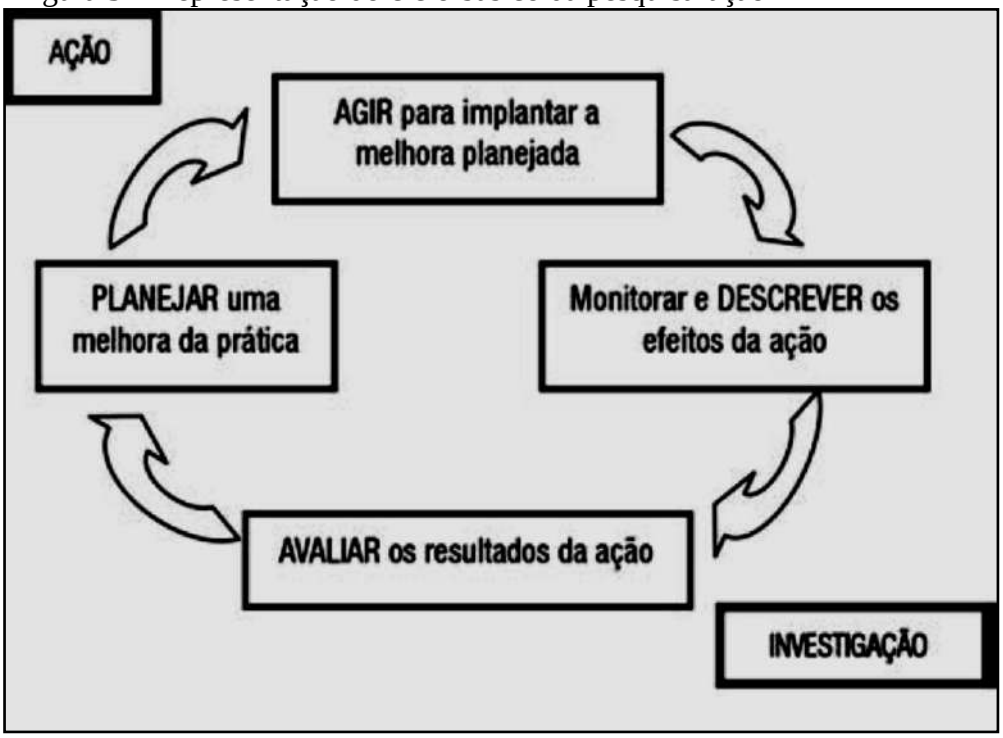
De acordo com Tripp (2005), o processo da pesquisa-ação atua como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas, que já são consagradas, para informar a ação, que se decide tomar, para melhorar a prática a partir daquela. Dessa maneira, seus procedimentos permitem que os pesquisadores em educação produzam informações de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Com isso, seria possível promover condições para criar ações, cuja geração, transformariam situações adversas dentro da própria escola.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa-ação permite a resolução dessas adversidades identificadas entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Tal estratégia deve resultar na ampliação das capacidades de compreensão dos professores e de suas práticas pedagógicas, bem como, favorecerá amplamente as mudanças necessárias.

Ainda de acordo com Tripp (2005, p. 446), sob a ótica dessa metodologia, "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da

própria investigação", isto é, para o autor, o processo que envolve a pesquisa-ação é uma constante, é um ciclo em que as ações vão acontecendo e se repetindo, até que se chegue numa solução do que se pretende melhorar. Podemos observar essas ações (planejar, implementar, descrever e avaliar) a partir de uma representação que o autor criou acerca desse ciclo da pesquisa-ação, na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Representação do ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Apesar de concordamos com Tripp (2005), acreditamos que não há necessidade de se adotar quatro ações, já que "planejar" e "implementar", pertencem ao mesmo processo, que podemos chamar de intervenção; e "descrever" e "avaliar", também podem ser inseridos no mesmo processo, a avaliação.

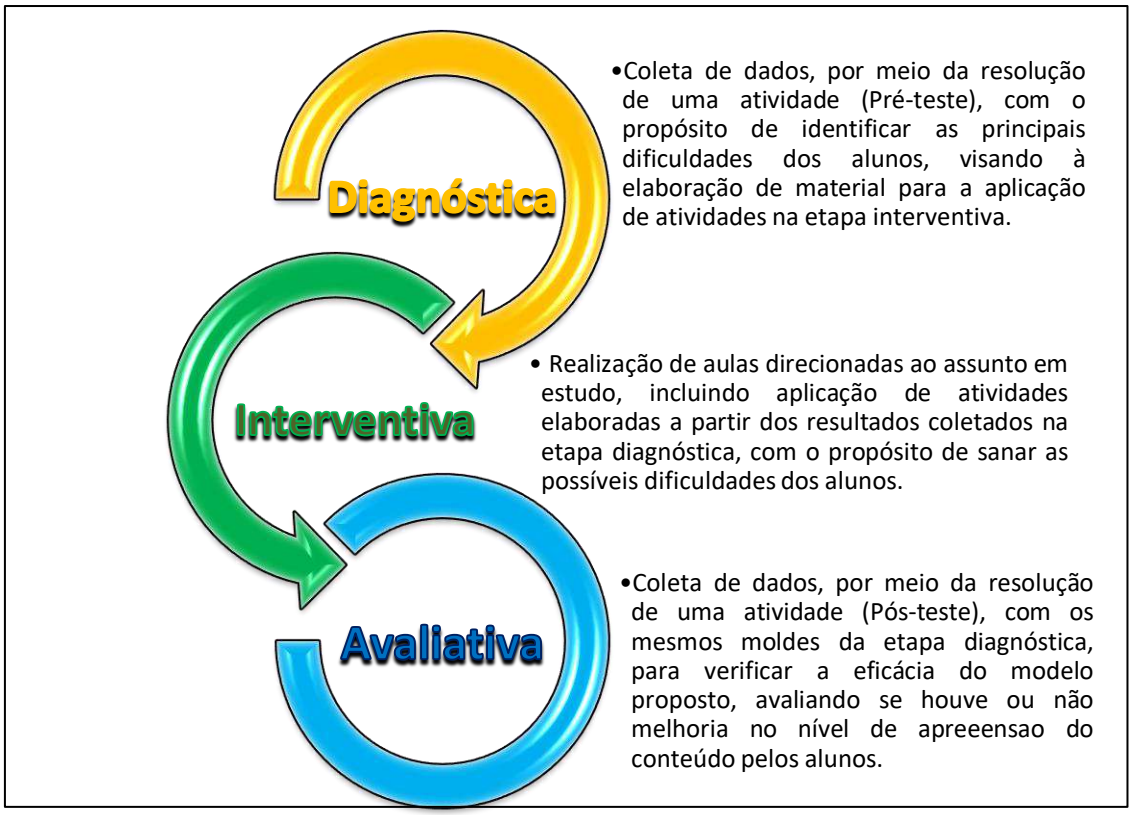
Então, sugerimos apenas três ações mais gerais, a partir da proposta de Tripp (2005) e incluímos mais uma ação. Essa ação deve ser uma que diagnostique a situação, e que por conta disso, acontecerá antes que das demais etapas que apresentamos.

Logo, com base nas observações expostas acima, nosso trabalho propõe uma abordagem subdividida em três ações, ou melhor, em três etapa, cuja ordem seria, respectivamente: a diagnóstica, a interventiva e a avaliativa. Na próxima sessão, nos deteremos acerca de cada uma das três etapas apresentadas aqui.

4.2 As três etapas de aplicação da pesquisa

Como já explicitado anteriormente, pautado no modelo metodológico da pesquisa-ação, optamos pela divisão do processo de aplicação da nossa pesquisa em três etapas distintas, as quais denominamos **diagnóstica**, **interventiva** e **avaliativa**. Elaboramos um esquema (parecido com o do Tripp), a fim de se visualizar melhor o desenvolvimento de cada etapa. Observemos o quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – As três etapas do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Com o intuito de apresentar uma melhor compreensão de cada etapa de nosso estudo, descrevemos, a seguir, os procedimentos empregados em cada uma das três ações. Cada etapa será bem mais especificada durante o quinto capítulo: análise dos dados coletados.

4.2.1 Primeira etapa: diagnóstica

Essa etapa consistiu em aferir se os alunos conseguiam aplicar corretamente as conjunções em um texto lacunado, a partir da técnica do teste cloze, sem que houvesse uma explicação sobre o assunto antes.

Portanto, essa atividade, denominada de Pré-teste, teve por finalidade identificar de forma pontual as principais dificuldades de leitura dos alunos, particularmente, o uso das conjunções. A partir disso, realizamos um levantamento diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, além de suas respostas nessa atividade.

4.2.2 Segunda etapa: interventiva

Durante a ação interventiva, a partir das dificuldades identificadas na primeira etapa, planejamos o conteúdo e as atividades que foram aplicadas durante seis encontros (seis encontros de duas horas/aula cada).

Em cada encontro, foram realizadas explanações acerca do assunto (leitura, coesão textual e conjunções); e, logo depois, aplicamos atividades elaboradas com o intuito de melhorar o nível de compreensão leitora em cada um dos participantes da pesquisa.

Logo, a elaboração dessas atividades teve como intuito levar os alunos a refletirem acerca do uso de conjunções como estruturas gramaticais relevantes para a construção textual e do papel delas para a produção de sentido no texto.

4.2.3 Terceira etapa: avaliativa

Por fim, na última etapa, a atividade foi elaborada nos moldes da que fora aplicada no pré-teste e, no pós-teste, aplicada para que fosse averiguado o desempenho dos alunos em relação aos dados coletados na fase inicial de nosso trabalho.

Investigamos, também, se as atividades que foram aplicadas na segunda etapa (interventiva) exerceram uma influência na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das conjunções.

No capítulo quinto, chamado de análise dos dados coletados, cada uma dessas três etapas será abordada de maneira mais detalhada; além dos oito encontros; e das atividades

que foram aplicadas. Todas as atividades aplicadas (incluindo os dois testes) estão dispostas no apêndice.

4.3 Os participantes da pesquisa: GE e GC[2]

A escola onde foi realizada a pesquisa oferece oito turmas de 8° ano, sendo quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde. A pesquisadora é professora de quatro dessas turmas: 8º A e 8º B pela manhã, e 8º C e 8º D pela tarde. Nessas turmas, há em média um número de trinta e cinco alunos por sala.

4.3.1 A escolha das turmas

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, dessas quatro turmas, era necessário escolher duas para a composição dos dois grupos: o experimental e o controle. Dessa forma, o critério de seleção foi o desempenho escolar. Assim, foram escolhidas as duas turmas que apresentaram desempenho escolar insatisfatório na disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Um outro requisito exigido é que deveria ser uma turma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Essas duas turmas foram o 8º ano "A" (turno da manhã) e o 8º "C" (turno da tarde).

Todavia, além da escolha das duas turmas participantes da pesquisa, seria necessário, também, definir qual delas iria compor o grupo experimental e qual iria compor o grupo controle. Então, de acordo ainda com o desempenho escolar, a turma que fez parte do grupo experimental foi a do 8º "A", porque era a que mais necessitava de uma intervenção acerca da leitura; e a do 8º "C" foi a que fez parte do grupo controle, ou seja, que não teve nenhuma atividade ou aula de maneira interventiva, durante o período dessa pesquisa.

[2] Apesar de alguns estudiosos defenderem que, ao haver uma intervenção em uma turma específica na escola, que ela seja disponibilizada para todas as turmas. No entanto, esse é um tipo de trabalho em que é preciso validar determinadas metodologias e instrumentos avaliativos. Assim, é um padrão científico trabalhar com o grupo experimental e com o grupo controle. Já que temos que observar a efetividade de um determinado instrumento pedagógico utilizando os métodos que devem ser feitos com que aquela intervenção no grupo experimental tenha êxito.

Entretanto, ainda surgiu algo para ser levado em conta: mesmo após a definição de cada grupo, quais participantes fariam parte da análise da pesquisa, isto é, quais critérios selecionariam os dados que seriam coletados.

Então, os dados só foram coletados dos alunos que participaram de todos os encontros. Em relação ao grupo controle, somente aqueles que responderam as duas atividades: pré-teste e pós-teste; e em relação ao grupo experimental, só aqueles que participaram dos dois testes e dos quatro encontros. Esclarecendo, acerca dos quatro encontros, foram incluídos somente os alunos os quais responderam todas as atividades interventoras.

4.3.2 A Identificação dos participantes

Após mais essa seleção, foram identificados os participantes para cada grupo: no GE foram vinte e quatro alunos; e no GC, foram dezenove alunos, perfazendo um total de quarenta e três participantes.

Em relação à identificação de cada participante, os alunos do grupo experimental foram identificados por GE, seguidos pelo número que indicava a ordem alfabética acerca dos nomes dos discentes, isto é, GE1, GE2, GE3,... E a mesma identificação foi feita para o grupo controle, só alterando a letra "E" pela letra "C", ou seja, GC1, GC2, GC3,...Então, os participantes correspondentes ao grupo experimental (GE) foram: do GE1 ao GE24; e os participantes correspondentes ao grupo controle (GC) foram: do GC1 ao GC19.

A seguir, podemos entender melhor o que foi explicado acima. Há quatro quadros, dois do GE e dois do GC, com o número de acertos nos testes realizados durante a pesquisa. Nesses quadros, podem-se observar os códigos correspondentes a cada um dos participantes:

Quadro 5 – Número de acertos no pré-teste do grupo experimental

PRÉ-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GE1	23
GE2	17
GE3	18
GE4	19
GE5	16
GE6	20

Quadro 6 – Número de acertos no pós-teste do grupo experimental

PÓS-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GE1	23
GE2	31
GE3	23
GE4	19
GE5	17
GE6	24

GE7	17
GE8	13
GE9	23
GE10	23
GE11	12
GE12	19
GE13	23
GE14	19
GE15	17
GE16	13
GE17	21
GE18	15
GE19	13
GE20	21
GE21	22
GE22	10
GE23	12
GE24	17

Fonte: elaborado pela autora.

GE7	13
GE8	13
GE9	24
GE10	24
GE11	14
GE12	27
GE13	31
GE14	18
GE15	14
GE16	17
GE17	24
GE18	12
GE19	12
GE20	30
GE21	17
GE22	20
GE23	18
GE24	11

Fonte: elaborado pela autora.

Nos quadros 5 e 6, podemos observar um comparativo do grupo experimental nos dois testes. Mas não abordaremos essa temática agora, já que, conforme afirmamos anteriormente, haverá um melhor detalhamento dos resultados no capítulo cinco, análise dos dados coletados.

Quadro 7 – Número de acertos no pré-teste do grupo controle

PRÉ-TESTE DO GRUPO CONTROLE	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GC1	12
GC2	16
GC3	22
GC4	19
GC5	15
GC6	17
GC7	21
GC8	16
GC9	11
GC10	19
GC11	16
GC12	24
GC13	25

Quadro 8 – Número de acertos no pós-teste do grupo controle

PÓS-TESTE DO GRUPO CONTROLE	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GC1	11
GC2	22
GC3	29
GC4	19
GC5	19
GC6	11
GC7	18
GC8	12
GC9	16
GC10	18
GC11	16
GC12	21
GC13	20

GC14	19
GC15	20
GC16	7
GC17	21
GC18	16
GC19	8

Fonte: elaborado pela autora.

GC14	14
GC15	20
GC16	5
GC17	19
GC18	12
GC19	6

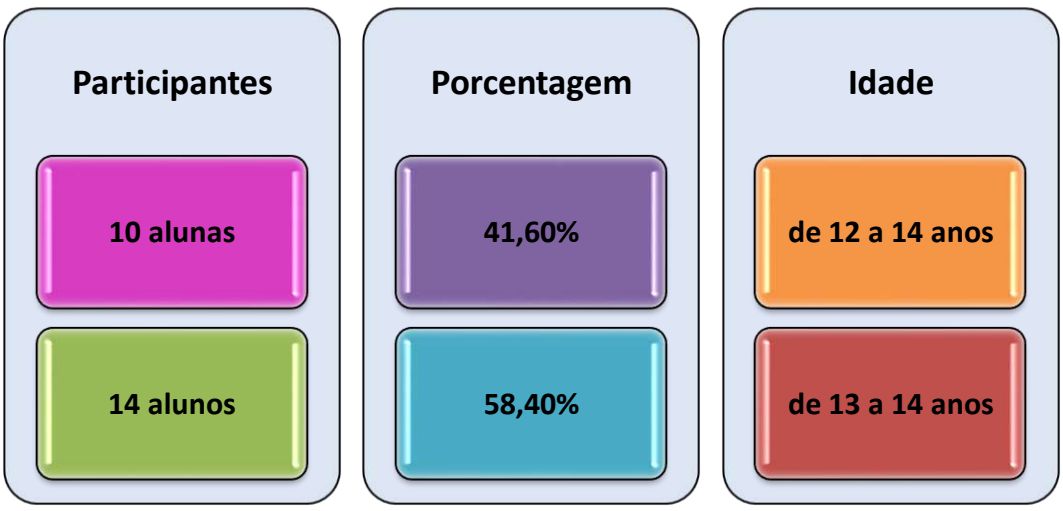
Fonte: elaborado pela autora.

Da mesma forma, nos quadros 7 e 8, há um comparativo do grupo controle no pré-teste e no pós-teste. Porém, essa temática será abordada somente na análise dos dados coletados.

4.3.3 O Perfil dos participantes do GE e do GC

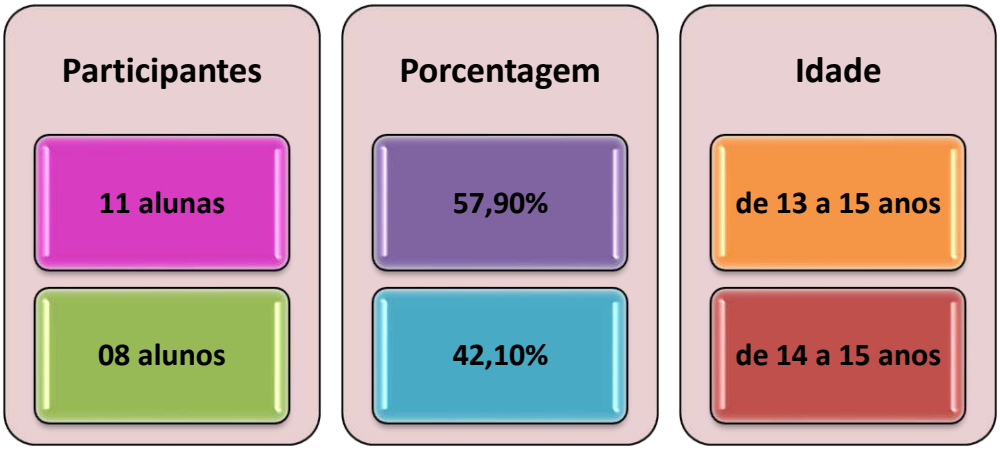
Os alunos que compuseram cada grupo são adolescentes que estão na faixa etária entre doze e quinze anos de idade. Ressaltamos que os dados aqui apresentados foram disponibilizados pela secretaria da escola. A seguir, nos quadros 9 e 10, podemos observar a distribuição dos alunos por grupo, em relação à faixa etária e ao número de participantes em cada um deles:

Quadro 9 – Dados demográficos dos participantes do grupo experimental



Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10 – Dados demográficos dos participantes do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

Coincidência ou não, todos os alunos dos dois grupos, não passaram da idade de 15 anos. Mas, certamente, nas duas turmas selecionadas, havia alunos que tinham entre 16 e 17 anos. Esses alunos já estavam um pouco fora da idade de estudar no oitavo ano (é até 15 anos). E após essa constatação, surgiu mais uma dúvida: por que esses alunos não estavam incluídos na nossa pesquisa? Recorremos, mais uma vez, à secretaria da escola a fim de esclarecer não só essa, mas outras dúvidas acerca da frequência de alguns discentes das duas turmas.

De acordo com a secretária, em relação aos alunos com perfil acima de 15 anos, infelizmente, são aqueles que faltam muito, e quando vem para a escola, não participam das atividades realizadas em sala de aula. E foi exatamente isso que aconteceu com os alunos das turmas que compuseram os dois grupos, alguns deles só participaram de uma atividade ou de nenhuma delas.

Esclarecendo outro fato que ainda não havia sido exposto: os dias da semana em que a pesquisadora lecionava nas turmas eram terças e quintas-feiras. Mas, a quinta-feira foi o dia selecionado para a realização da pesquisa. Entretanto, as quintas e sextas-feiras são os dias que apresentam o maior número de ausência dos alunos (segundo à secretária).

E então, surgiu outra questão: por que não foi feito o estudo na terça-feira? Porém, havia um outro problema que era mais relevante que a evasão escolar das turmas: na terça-feira as aulas ocorriam no primeiro e no segundo tempo, ou seja, entre 7h e 8h50 (turno da manhã) e entre 13h e 14h50 (turno da tarde). Todavia, muitos alunos chegavam atrasados, alguns entravam em sala somente no 2º tempo, às 7h55 / às 13h55. Logo, era inviável realizar a pesquisa nesse dia da semana; enquanto na quinta-feira, as aulas

aconteciam no terceiro e no quarto tempo, de 9h10 às 11h (manhã) e de 15h10 às 17h (tarde). As aulas ocorriam após o intervalo e todos os alunos já estavam na escola e não havia atrasos. Portanto, por causa disso, decidiu-se fazer mesmo na quinta-feira, apesar das ausências.

Concluindo o assunto acerca da faixa etária dos alunos, de acordo com o Núcleo Gestor da escola, quando possível (e com o consentimento dos responsáveis), os discentes fora de faixa, como os já mencionados, são "convidados" a concluírem o ensino fundamental no turno da noite, estudando na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Por isso, no início do segundo semestre de 2019, cerca de sete alunos das turmas participantes foram transferidos para o período noturno. Quatro alunos do grupo controle e três do grupo experimental.

Ainda em relação à escolha da escola e das turmas selecionadas, justificou-se porque a pesquisadora leciona aulas de Língua Portuguesa nas referidas classes, cumprindo uma carga-horária de quatro horas aula por semana em cada uma das turmas selecionadas, o que pôde facilitar a realização dessa pesquisa.

4.4 O Contexto escolar

Os participantes da pesquisa foram os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, localizada no bairro do Mucuripe. A Unidade Escolar em questão é a Escola Municipal José Ramos Torres de Melo que foi fundada a partir das reivindicações da comunidade local por educação gratuita, devido a uma grande demanda da comunidade carente do bairro. Está sediada na Av. Abolição nº 3984, Mucuripe, e foi criada pelo Decreto nº 5427, publicada no D.O. nº 6756 de 02 / 10 / 1979 e pertence à Rede Municipal de Ensino.

Por ser mantida pela Prefeitura de Fortaleza, é subordinada à Secretaria Municipal de Educação – SME e sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional II. Atende a uma clientela de 1.150 alunos que procedem dos bairros: Mucuripe, Castelo Encantado, Varjota e Meireles, oferecendo-lhes as séries regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no turno da manhã e da tarde, além da EJA – Educação de Jovens e Adultos, 1º e 2º segmentos, no turno da noite.

De acordo com a direção da instituição, a escola possui um Projeto Político Pedagógico – PPP elaborado coletivamente com o envolvimento e a participação efetiva de toda a comunidade educativa e que é sistematicamente avaliado e atualizado. Faz parte

dessa comunidade um Conselho Escolar atuante, com funções e atribuições definidas, funcionando de maneira permanente; sua prática pedagógica tem seus objetivos baseados nos quatro pilares da educação – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – e está voltada para o compromisso com a construção da cidadania, através da compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.

Ainda, segundo a direção da escola, há vários programas e projetos que são vivenciados na escola, todos contribuindo de forma eficiente no processo de socialização, afetividade e aprendizagem dos alunos.

Os projetos são desenvolvidos de forma coletiva e democrática, visando a interdisciplinaridade das ações pedagógicas; são planejados com o objetivo de integrar as várias áreas de conhecimento, garantindo que os conteúdos tenham relação direta com a realidade do aluno. Atualmente, está se desenvolvendo o Plano de Ação relativo ao PETECA – Programa de Educação. A realização dos programas e dos projetos contribuem de forma significativa para o resgate da cidadania e de uma vida digna para as crianças, público alvo da escola, muitas vezes vítimas das injustiças sociais.

Sobre a pessoa que dá nome a escola, é o senhor José Ramos Torres de Melo, nasceu em Fortaleza no dia 18 de março de 1892.

Ele era filho do Major Francisco Batista Torres de Melo e de Dona Etelvina de Freitas Torres de Melo. A lista de cargos e funções que José Ramos assumiu/exerceu é bastante extensa. Ele foi Grão-Mestre do Grande Oriente Estadual do Ceará; também foi Presidente do asilo de mendicidade do Ceará; Presidente da Federação das Associações do Comércio e Indústria do Ceará; Presidente do Sindicato dos Lojistas de Fortaleza; Presidente da Junta Comercial do Ceará; Presidente do Diretório Municipal da União Democrática Nacional –UDN; Membro da Executiva Estadual da União Democrática Nacional; Vice-Presidente da Federação do Comércio do Ceará; Diretor da Cruz Vermelha; Tesoureiro da Liga de Defesa Nacional; Tesoureiro do Instituto Brasil Estados Unidos; Membro do Conselho Consultivo do Banco do Nordeste; e Deputado Estadual na Constituinte de 1946.

Por fim, José Ramos Torres de Melo deixou a todos, em 19 de novembro de 1969. Conforme dito, ele foi presidente do asilo, e por conta disso, seu nome também foi dado a esta entidade, que se desenvolveu bastante durante a sua gestão.

4.5 O Procedimento de coleta de dados

Como já foi dito, foram ministradas oito aulas, durante quatro encontros (um por semana), na turma do oitavo ano "A" do turno da manhã (grupo experimental). Essas oito aulas foram pautadas na explanação acerca de coesão textual e conjunções, incluindo a aplicação de uma atividade sobre a compreensão leitora e o preenchimento das lacunas do teste cloze, já mencionados antes.

A seguir, podemos observar um quadro com um breve resumo do que fora trabalhado em cada encontro (seis encontros de duas horas/aula cada). Todavia, devem ser registrados também os dois encontros referentes à aplicação do pré-teste e do pós-teste (ocorridas nas duas turmas). Logo, foram oito encontros, um encontro por semana, perfazendo um total de oito semanas:

Quadro 11 – Breve resumo do conteúdo trabalhado

Encontro	Conteúdo	O que o aluno poderá aprender com essa aula?	Hora Aula
1º	**Aplicação do pré-teste.**	Aprender a exercitar o preenchimento de um texto lacunado.	2 h/a
2º	**Coerência Textual; Coesão Textual; Conectores.**	Identificar as conjunções que funcionam como elos coesivos; Construir o sentido de um texto a partir das relações estabelecidas pelos conectores.	2 h/a
3º	**Classificação das conjunções. Conjunções Coordenativas;**	Usar as conjunções de forma que estabeleçam a coesão sequencial do tipo lógico; Identificar conjunções e locuções conjuntivas.	2 h/a
4º	**Conjunções Subordinativas Integrantes e subordinativas Adverbiais (1ª parte)**	Perceber a noção relacional de conjunções e locuções conjuntivas; Utilizar adequadamente conjunções e locuções conjuntivas subordinativas integrantes e adverbiais.	2 h/a
5º	**Conjunções Subordinativas Adverbiais (2ª parte)**	Perceber a noção relacional de conjunções e locuções conjuntivas; Utilizar adequadamente conjunções e locuções conjuntivas subordinativas.	2 h/a

6º	**Recapitulação do conteúdo estudado acerca das conjunções e da coesão textual (1ª parte)**	Reconhecer e identificar as conjunções e seus respectivos valores semânticos; Verificar a função semântico-estilística da conjunção na construção do texto.	2 h/a
7º	**Revisão do conteúdo estudado acerca das conjunções e da coesão textual (2ª parte)**	Verificar que as relações estabelecidas pelas conjunções constituem um dos fatores responsáveis pela textualidade, isto é, elas contribuem para que um texto seja coerente e coeso.	2 h/a
8º	**Aplicação do pós-teste.**	Reforçar a exercitar o preenchimento de um texto lacunado.	2 h/a

Fonte: elaborado pela autora.

Cada um desses oito encontros será detalhado no próximo capítulo, denominado análise dos dados coletados. Ademais, vale salientar que isso só ocorreu, para os alunos que participaram de todos os oito encontros (grupo experimental), e para os que participaram dos dois testes (grupo controle).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentamos os dados que foram obtidos em cada uma das três etapas da pesquisa: **diagnóstica**, **interventiva** e **avaliativa**; depois, fizemos um breve relato sobre cada um dos oito encontros e comentamos algumas questões que foram trabalhadas em cada um deles; bem como analisamos, por meio de gráficos, as respostas atribuídas pelos alunos nas atividades de Pré-teste e de Pós-teste.

Com isso, foi possível demonstrar se a proposta de ensino, abordada no grupo experimental, representou ou não uma melhoria do desempenho da compreensão leitora dos alunos, fazendo uso coerente e coeso das conjunções, a partir da técnica do teste cloze.

Na última sessão desse capítulo, há uma breve reflexão acerca do resultado de cada grupo, experimental e controle, no Pré-teste e no Pós-teste, através do demonstrativo de quatro quadros.

5.1 O resultado do teste cloze (pré-teste e pós-teste) através de gráficos

O teste cloze é considerado um dos principais procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da compreensão em leitura, e tem sido bem aceito como medida de avaliação para este tipo de habilidade. Nesse contexto, tivemos o intuito de descrever, por meio da aplicação do teste cloze, o desempenho em compreensão da leitura de dois textos, por alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

5.1.1 A técnica do teste cloze

No seu formato original, criado por Taylor, o teste cloze prevê que o professor/pesquisador selecione um texto com cerca de 250 palavras, mas a cada cinco palavras, é suprimida a quinta, sistematicamente. E dando lugar às palavras suprimidas, são colocadas lacunas. Geralmente, um texto de 250 palavras, fica com cerca de 50 lacunas, daí a razão de muitos estudiosos chamarem o teste cloze de texto lacunado.

Apesar de tradicionalmente esse teste ser estruturado dessa forma, um grande número de estudos têm-se utilizado de formas metodológicas estruturais variadas do teste cloze. Uma das propostas de alteração da versão tradicional é chamada de *cloze racional*. Nesse tipo de cloze, as omissões são feitas com base em critérios determinados, ou seja, nem sempre o texto escolhido terá 250 palavras, bem como, a palavra suprimida nem

sempre será a quinta. Isso ocorre porque, a fim de se testar aspectos específicos da compreensão textual, elementos precisos devem ser suprimidos. (ABREU, 2017)

Além do *cloze racional* e do já conhecido tradicional, ainda há outros tipos de cloze, dez especificamente. De acordo com Bispo (2016, p. 202), há:

> 1. *Cloze lexical:* são omitidos do texto apenas os itens lexicais, como substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros; 2. *Cloze gramatical:* são omitidos os itens relacionais, como verbos, conjunções, artigos, entre outros; 3. *Cloze labirinto:* o leitor deve eleger as palavras que completam a oração a partir de três opções previamente selecionadas que compõem o labirinto verbal; 4. *Cloze pareado:* nesse tipo de teste são omitidas cinco palavras por oração, as quais são dispostas em um quadro ao lado da oração a qual pertencem. O leitor deverá eleger a palavra correta que foi omitida e completar, sendo que todas as palavras dispostas no quadro completam de forma correta alguma sentença; 5. *Cloze restringindo:* todas as palavras omitidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto. O leitor deverá escolher a palavra correta para cada espaço, sendo que uma palavra, uma vez utilizada, não poderá ser usada novamente, a menos que o quadro seja composto de duas ou mais palavras iguais; 6. *Cloze com chaves de apoio:* em vez de um risco contínuo do tamanho da palavra omitida, faz-se pequenos riscos que representam cada letra omitida; 7. *Cloze pós leitura oral:* a organização desse tipo de teste é igual a do cloze tradicional, a única diferença é que, antes de iniciar o preenchimento das lacunas, o leitor deve fazer uma leitura oral de todo o texto para então começar. O aluno, individualmente, é orientado a realizar a leitura, e, em seguida, deverá preencher as lacunas; 8. *Cloze interativo:* para cada omissão, os alunos devem eleger uma palavra adequada ao contexto e justificar sua escolha. Nesse modelo de aplicação, sugere-se que o avaliador anote as justificativas do aluno; 9. *Cloze cumulativo:* omite-se sistematicamente apenas uma única palavra, a qual o leitor terá que identificar; 10. *Cloze de múltipla escolha:* oferece ao leitor, alternativas para o preenchimento da lacuna, dentre as quais se deve escolher apenas uma.

Em nossa pesquisa, escolhemos o *cloze racional*, já que o nosso principal objetivo era o de verificar se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora durante a leitura de textos feita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se para isso, a técnica do teste cloze.

As atividades de pré-teste e de pós-teste foram realizadas a partir da aplicação do teste cloze, convém esclarecer, mais uma vez, que essa técnica ajuda a entender a previsibilidade, ou seja, quando um leitor é proficiente, ele é capaz de prever, com antecedência, as palavras que estarão no texto. E nesse estudo com o teste cloze foi feito isso, observou-se as previsões dos alunos em relação à leitura de textos (durante a etapa interventiva). Dessa maneira, foi possível verificar sobre o grau de compreensão e quais conjunções os alunos já conhecem o sentido.

Todo esse processo ocorreu após o pré-teste. E depois, na aplicação do pós-teste, isto é, quando foi aplicado um novo teste cloze, foi verificado o que e como os alunos

aprenderam, e foi contado o número de conjunções que eles usaram antes e depois da etapa interventiva (somente para o grupo experimental). Assim, foi possível também avaliar, se nessa segunda etapa, o conteúdo estudado e as atividades trabalhadas foram eficientes, ou não, para melhorar o nível de compreensão leitora dos participantes do GE.

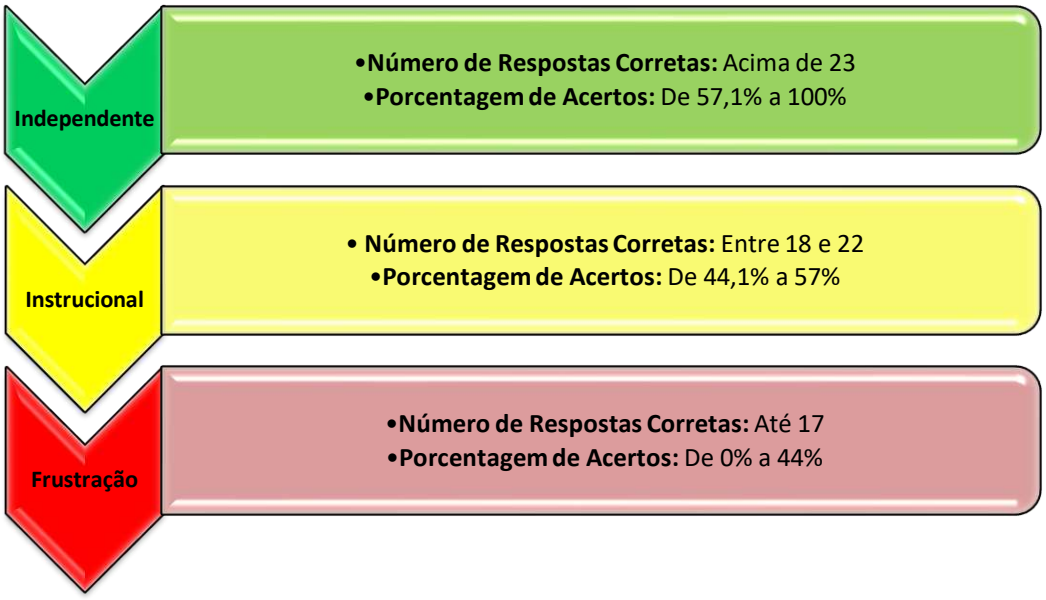
Portanto, o teste cloze foi utilizado para aferir o nível de compreensão de dois textos por parte do leitor/aluno, sendo que os participantes do GE e do GC foram orientados a preencher as lacunas com as palavras que julgassem ser mais adequadas para completar o sentido do texto, só que não poderia ser usado sinônimo, somente aquelas que se adequassem ao texto distribuido a eles.

Foram consideradas corretas as palavras que completaram a lacuna de forma exatamente igual ao texto original, já as lacunas não preenchidas foram computadas como erros. Para cada acerto foi atribuído um ponto. O quantitativo de rendimento dos participantes de cada grupo foi registrado considerando acertos e erros.

No pré-teste, o texto era composto de 300 palavras (ver apêndice A). Havia quarenta lacunas no texto, sendo que quatorze delas foram destinadas somente às conjunções; no pós-teste, o texto era composto de 333 palavras (ver apêndice F). Havia também quarenta lacunas no texto, e o mesmo número delas, quatorze, foram destinadas exclusivamente ao preenchimento das conjunções.

Logo, a quantidade de acertos, de 1 a 40 (já que os dois textos foram de 40 lacunas) foi organizada a partir dos níveis de compreensão. Vejamos o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Os três níveis de compreensão leitora do teste cloze



Fonte: elaborado pela autora.

Então, a partir da correção, foram considerados os três níveis de compreensão. Quando os acertos chegam ao nível de até 44% considera-se que o nível de compreensão é de frustração, sendo assim, o leitor não consegue compreender o que lê; quando os acertos variam de 44,1% a 57% é chamado nível de compreensão instrucional, neste caso, o leitor entende somente o suficiente para sua compreensão; e o último nível é chamado de independente, que é quando o leitor atinge uma pontuação entre 57,1% a 100% e nesse caso, considera-se que o leitor possui um nível de compreensão autônoma acerca do que lê.

O texto utilizado na atividade do pré-teste, **A invasão dos Escorpiões**, foi de fácil entendimento porque tinha a ver com o conhecimento de mundo dos alunos, ou melhor, com o seu conhecimento diário. A escola onde foi realizada a pesquisa é ao lado do cemitério do bairro (literalmente, parede com parede). Em tais ambientes há uma grande proliferação de ratos e baratas, estas últimas são o principal alimento dos escorpiões. Por conta disso, todo dia nós encontramos baratas na escola; e toda semana os alunos encontram escorpiões nos banheiros, e já foram encontrados até em salas de aula. Logo, infelizmente, esses animaizinhos fazem parte da rotina escolar dos alunos.

Já o texto do pós-teste, **O Dia da Mentira**, apesar de ser também de fácil leitura e entendimento, porque o tema é bem divertido e conseguiu chamar a atenção de muitos alunos, instigando-os a querer saber mais sobre o assunto, eles tiveram um pouco mais de dificuldade por conta de algumas informações bastante pontuais, em torno dos dados, que aparecem no texto, tais como: datas, países estrangeiros, hábitos já muito antigos, expressões que a maioria dos alunos desconhecia. Todavia, isso não influiu negativamente no resultado do grupo experimental, como poderemos constatar nos gráficos que comparam o número de acertos desse grupo no pré-teste e no pós-teste (ver sessão 5.2.3.4).

5.1.2 A Distribuição e subtemas dos gráficos

Em relação à disposição dos gráficos deste capítulo, ela foi distribuída de quatro maneiras distintas, para cada uma das atividades realizadas – o pré-teste e o pós-teste: gráficos relacionados só ao grupo experimental – GE; gráficos relacionados somente ao grupo controle – GC; gráficos que mostram um comparativo entre os dois grupos, GE e GC; gráficos que mostram um comparativo entre os dois grupos, GE e GC, no pré-teste e no pós-teste (mostrando a evolução, ou não, de cada grupo).

Na seção 5.1, a etapa diagnóstica, todos os gráficos referem-se ao pré-teste. Na seção 5.3, a etapa avaliativa, todos os gráficos referem-se ao pré-teste. Por fim, na última sessão 5.4, os gráficos referem-se ao pré-teste e ao pós-teste de cada grupo, GE e GC.

Já em relação ao subtema de cada gráfico, eles foram divididos em: Percentuais de acertos no pré-teste; Percentuais de alunos, por nível de compreensão leitora, no pré-teste; Percentuais de acertos de conjunções no pré-teste; Percentuais de aproveitamento no pré-teste do GE e do GC; Comparativo entre o número de lacunas não preenchidas no pré-teste do GE e do GC; Comparativo entre os percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do GE e do GC; Percentuais de acertos no pós-teste; Percentuais de alunos, por nível de compreensão leitora, no pós-teste; Percentuais de acertos de conjunções no pós-teste; Percentuais de aproveitamento no pós-teste do GE e do GC; Comparativo entre o número de lacunas não preenchidas no pós-teste do GE e do GC; Comparativo entre os percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do GE e do GC; Comparativo entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste (GE e GC); Comparativo entre os percentuais de alunos, por nível de compreensão leitora, no pré-teste e no pós-teste (GE e GC).

5.2 As três etapas da pesquisa

Nosso estudo foi pautado no modelo metodológico da pesquisa-ação, daí a razão de optarmos pela divisão do processo de aplicação da nossa pesquisa em três etapas distintas, as quais denominamos **diagnóstica**, **interventiva** e **avaliativa** já introduzidas no capítulo 4. Portanto, nas próximas sessões, com o intuito de apresentar uma melhor compreensão de cada etapa de nossa pesquisa, descrevemos os métodos empregados em cada uma das três etapas.

5.2.1 Diagnóstica

Essa etapa, consistiu em aferir se os alunos, do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC), conseguiam aplicar corretamente as conjunções em um texto lacunado, a partir da técnica do teste cloze, sem que houvesse uma explicação sobre o assunto antes. Logo, essa atividade, denominada de Pré-teste, teve por finalidade identificar de forma pontual as principais dificuldades de leitura dos alunos, bem como, o uso das conjunções. A partir disso, realizamos um levantamento diagnóstico das

dificuldades apresentadas pelos alunos, além de suas respostas nessa atividade, e o resultado foi apresentado através de gráficos.

Durante a aplicação das atividades, tanto no pré-teste e quanto no pós-teste, dos dois grupos participantes, GE e GC, um roteiro foi seguido. Sendo assim, quando for relatada o início de cada sessão relacionada à aplicação dos testes, esse roteiro fará parte da apresentação:

Roteiro de início de aplicação do **teste** no **grupo**: Foram distribuídas as folhas de atividade do **teste** viradas para baixo, ou seja, do lado contrário do início do texto. A folha foi deixada sobre a carteira de cada um dos alunos. Durante esse momento, deu-se o aviso de que eles só poderiam virar a folha, para iniciar a atividade, depois que todos recebessem a folha, e após o aceno positivo da professora autorizando o início do teste.

5.2.1.1 Aplicação do pré-teste no GE

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2019. Por conta disso, dos trinta e cinco alunos que iniciaram o ano frequentando a escola, apenas trinta e dois permaneceram na turma que compôs o GE.

No encontro 1, dia da aplicação do pré-teste no GE, a aula teve início às 9h15. Compareceram naquele dia trinta alunos. Antes de entregar a atividade que seria realizada, foram feitas algumas observações:

- ✓ Foi feita uma breve explanação acerca do texto lacunado, também chamado de teste cloze (falou-se sobre lacunas, quantidade de palavras por lacuna, todas as lacunas com o mesmo tamanho para não confundir com o tamanho da palavra, poderia ter palavra repetida);
- ✓ A professora utilizou o quadro branco, e escreveu exemplos de períodos lacunados para que os alunos fossem resolvendo oralmente;
- ✓ Antes de distribuir o pré-teste, a professora orientou que os alunos lessem primeiro todo texto, e só depois, começassem a preencher as lacunas;
- ✓ Outra sugestão destacada, que quando eles fossem responder, primeiro utilizassem o lápis, e só depois escrevessem de caneta.

Roteiro de início de aplicação do pré-teste no GE: Foram distribuídas as folhas de atividade do Pré-teste viradas para baixo, ou seja, do lado contrário do início do texto. A folha foi deixada sobre a carteira de cada um dos alunos. Durante esse momento, foi

avisado que eles só poderiam virar a folha, para iniciar a atividade, depois que todos recebessem a folha, e após o aceno positivo da professora autorizando o início do teste, que naquele momento, era 10h02.

Quando eles começaram a entregar, a professora numerou a ordem de entrega da atividade, do primeiro ao último aluno, cujo registro foi feito no verso de cada folha. Isso ocorreu com o intuito de saber se o primeiro que terminou (às 10h32), e o último (às 10h49), tiveram alguma diferença em relação aos acertos, ou seja, em relação aos três níveis de compreensão leitora que a técnica de cloze aborda (apresentaremos mais adiante, a tabela dos níveis e os gráficos).

Dessa maneira, foi constatado no pré-teste do GE que: cerca de 60% dos cinco primeiros alunos que entregaram primeiro o teste, não tiveram um desempenho adequado; já cerca de 30% dos cinco últimos alunos que entregaram por último, tiveram um desempenho satisfatório.

Os minutos finais da aula foram destinados ao esclarecimento de dúvidas de alguns alunos:

- ✓ O que era lacuna?
- ✓ O que significa cloze?
- ✓ Se no espaço só podia escrever uma palavra?
- ✓ Se poderia ter respondido de lápis?

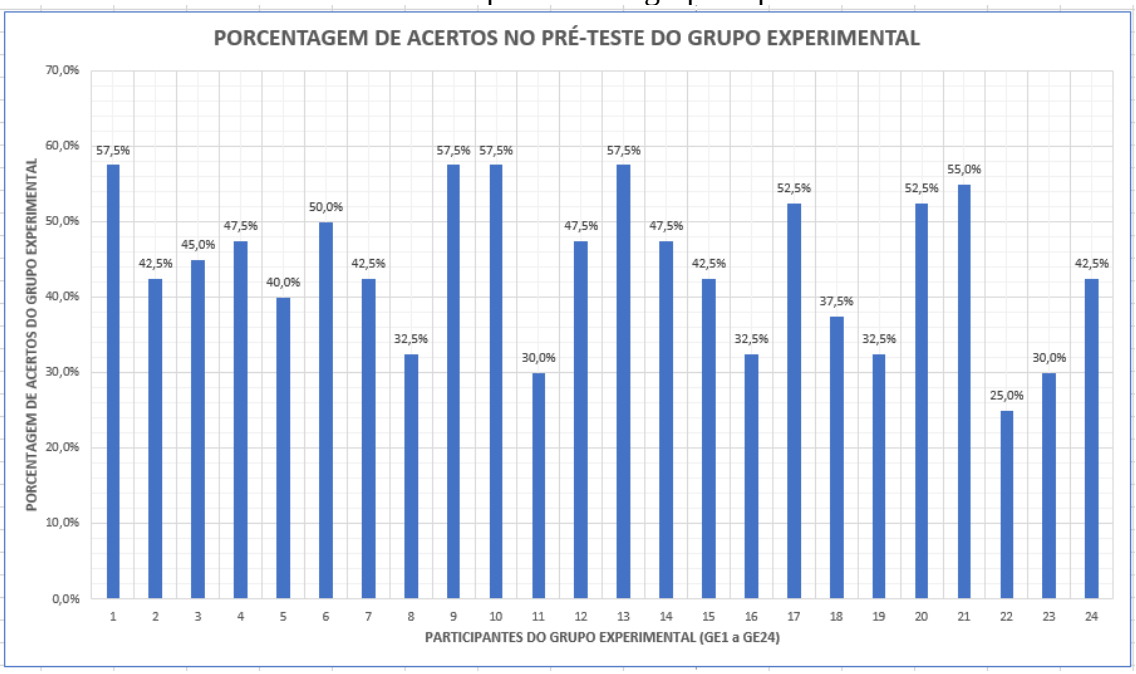
A professora não precisou responder a nenhum dos questionamentos, pois os outros alunos responderam e ainda "chamaram a atenção" (eufemismo), porque tudo isso já tinha sido explicado antes da professora entregar o teste. Após esse momento "caloroso" entre os alunos, a professora também fez algumas observações:

- Constatou-se que alguns alunos já conheciam a técnica cloze, contudo a grande maioria dos alunos (cerca de 80% da turma), apresentaram uma certa dificuldade para entender a atividade. Ela foi chamada várias vezes pelos alunos para esclarecer dúvidas sobre a estrutura textual da atividade;
- Em relação à temática do texto, **A Invasão dos Escorpiões**, os alunos acharam o texto fácil, já que era informativo e que tinha a ver com a realidade doméstica deles. Mas, foi questionado se havia alguma palavra que eles desconheciam a definição. As mais citadas foram: peçonhenta; *expert* – a tradução e porque ela estava "diferente" (em itálico); aracnídeos; baldios.

- Ainda em relação ao vocabulário, foi questionado o que eles fizeram para preencher uma lacuna, quando não se conheciam uma palavra no texto: muitos responderam que tentaram entender "pela maneira como a palavra aparecia no texto, qual palavra conhecida estava perto dela". Embora, alguns tenham dito que deixaram em branco, foi constatado que no GE poucos deixaram espaços vazios (ver gráfico na sessão 5.2.1.3);
- Por fim, alguns alunos acharam muito interessante as informações do texto, inclusive um deles disse que iria fazer as sugestões naquele dia mesmo. Outros falaram que iriam "avisar" as mães deles.

A seguir, há três gráficos, que comprovam o que foi relatado anteriormente. No gráfico 1 é mostrado os percentuais de acertos que o grupo experimental apresentou no pré-teste:

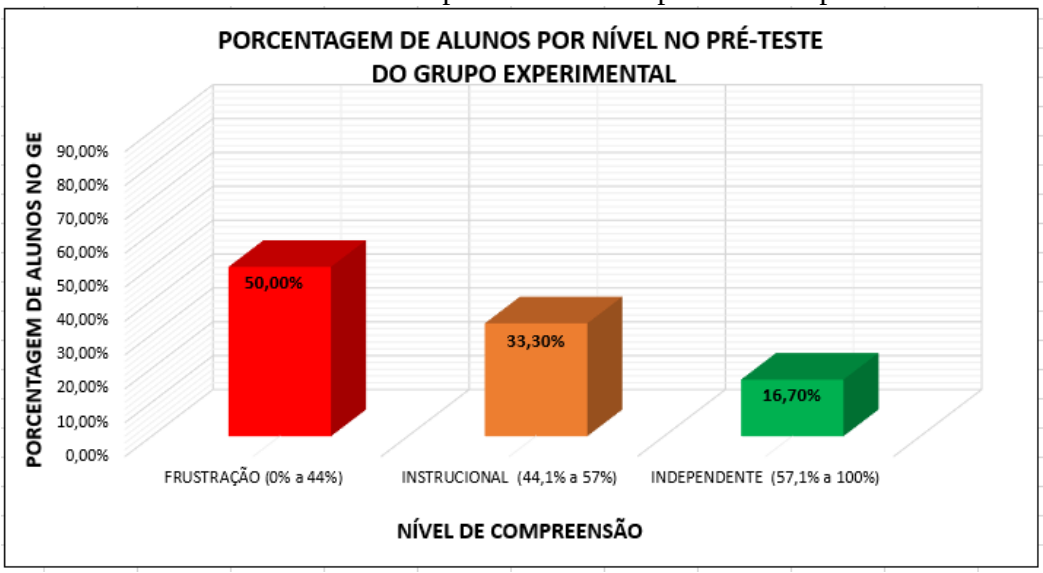
Gráfico 1 – Percentuais de acertos no pré-teste do grupo experimental



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 2 é exibido o percentual, em relação à quantidade de alunos, que atingiram cada um dos três níveis de compreensão leitora, de acordo com a técnica do teste cloze:

Gráfico 2 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste do GE

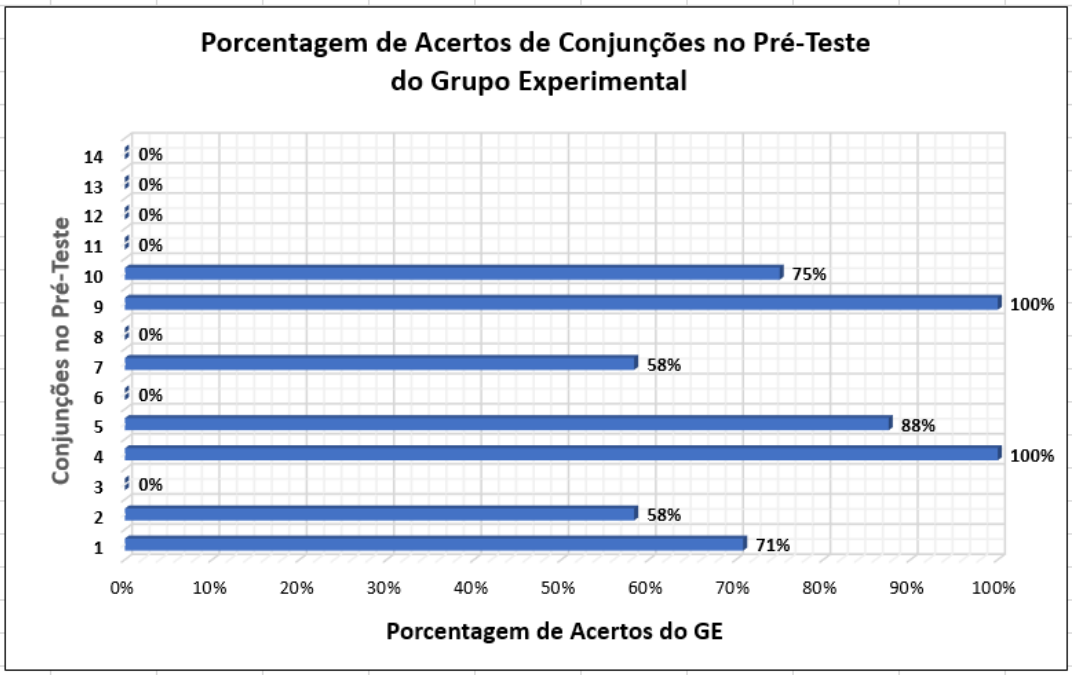


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.1.1 Uso das conjunções no pré-teste do GE

O texto utilizado na atividade do pré-teste tinha 300 palavras. Havia quarenta lacunas no texto para serem preenchidas, sendo que quatorze delas foram destinadas somente às conjunções, tanto às coordenativas quanto às subordinativas. No gráfico 3 é bem específico, pois mostra o percentual de acertos quanto ao uso das conjunções pelo GE:

Gráfico 3 – Percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo experimental



Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.2 Aplicação do pré-teste no GC

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2019. Por conta disso, dos trinta e cinco alunos que iniciaram o ano frequentando a escola, apenas trinta e um permaneceram na turma que compôs o GC.

No encontro 1, dia de aplicação do pré-teste no GC, a aula teve início às 15h17. Compareceram naquele dia vinte e oito alunos. Antes de entregar a atividade que seria realizada, foram dadas algumas explicações:

- ✓ Foi feita uma breve explanação acerca do texto lacunado, também chamado de teste cloze (falou-se sobre lacunas, quantidade de palavras por lacuna, todas as lacunas com o mesmo tamanho para não confundir com o tamanho da palavra, poderia ter palavra repetida);
- ✓ A professora utilizou o quadro branco, e escreveu exemplos de períodos lacunados para que os alunos fossem resolvendo oralmente;
- ✓ Antes de distribuir o pré-teste, a professora orientou que os alunos lessem primeiro todo texto, e só depois, começassem a preencher as lacunas;
- ✓ Outra sugestão destacada, que quando eles fossem responder, primeiro utilizassem o lápis, e só depois escrevessem de caneta.

Roteiro de início de aplicação do pré-teste no GC: Foram distribuídas as folhas de atividade do Pré-teste viradas para baixo, ou seja, do lado contrário do início do texto. A folha foi deixada sobre a carteira de cada um dos alunos. Durante esse momento, foi avisado que eles só poderiam virar a folha, para iniciar a atividade, depois que todos recebessem a folha, e após o aceno positivo da professora autorizando o início do teste, que, naquele momento, era 16h06.

Quando eles começaram a entregar, a professora numerou a ordem de entrega da atividade, do primeiro ao último aluno, cujo registro foi feito no verso de cada folha. Isso ocorreu com o intuito de saber se o primeiro que terminou (às 16h27), e o último (às 16h46), tiveram alguma diferença em relação aos acertos, ou seja, em relação aos três níveis de compreensão leitora que a técnica de cloze proporciona.

Logo, foi constatado no pré-teste do GC que cerca de 50% dos cinco primeiros alunos que entregaram logo o teste conseguiram atingir o nível de desempenho adequado;

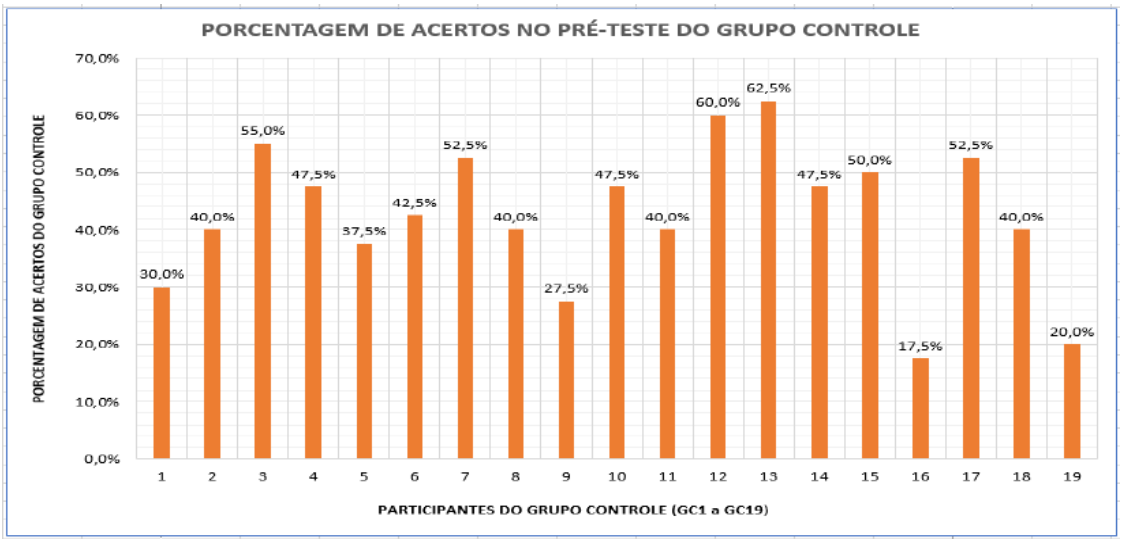
embora somente cerca de 20% dos cinco últimos alunos que entregaram mais tardiamente, tenham conseguido atingir o mesmo nível.

A professora destinou os minutos finais da aula para esclarecer dúvidas sobre a atividade. Contudo, nenhum aluno se manifestou. Então, ela fez alguns apontamentos:

- Constatou-se que poucos alunos conheciam a técnica cloze, e que mais da metade da turma apresentou dificuldade para preencher as lacunas. Apesar de poucos terem pedido a ajuda da professora;
- Em relação à temática do texto (A Invasão dos Escorpiões), os alunos do GC também acharam o texto fácil, já que era informativo e que tinha a ver com a realidade doméstica deles. Mas, foi questionado se havia alguma palavra que eles desconheciam a definição. Somente duas palavras foram citadas: peçonhenta e aracnídeo. Por conta disso, a professora escreveu a palavra *expert* na lousa e perguntou se todos sabiam o seu significado, e muitos deles falaram que nunca a tinham "visto", alguns alunos tentaram explicar e outros falaram que ela estava no texto;
- Ainda em relação ao vocabulário, foi questionado, também, de que maneira eles fizeram para preencher uma lacuna, quando não se conheciam uma palavra no texto: os que responderam, infelizmente, disseram que deixaram a lacuna em branco, ou seja, ninguém propôs e/ou sugeriu um procedimento para resolver essa situação. E isso foi constatado com o grande número de espaços vazios que grupo controle apresentou (ver gráfico na sessão 5.2.1.3);
- Por fim, tocou o sinal para finalizar a aula e não deu tempo falar mais nada.

A seguir, há três gráficos que comprovam o que foi relatado acima. No gráfico 4 é mostrado os percentuais de acertos que o grupo controle apresentou no pré-teste:

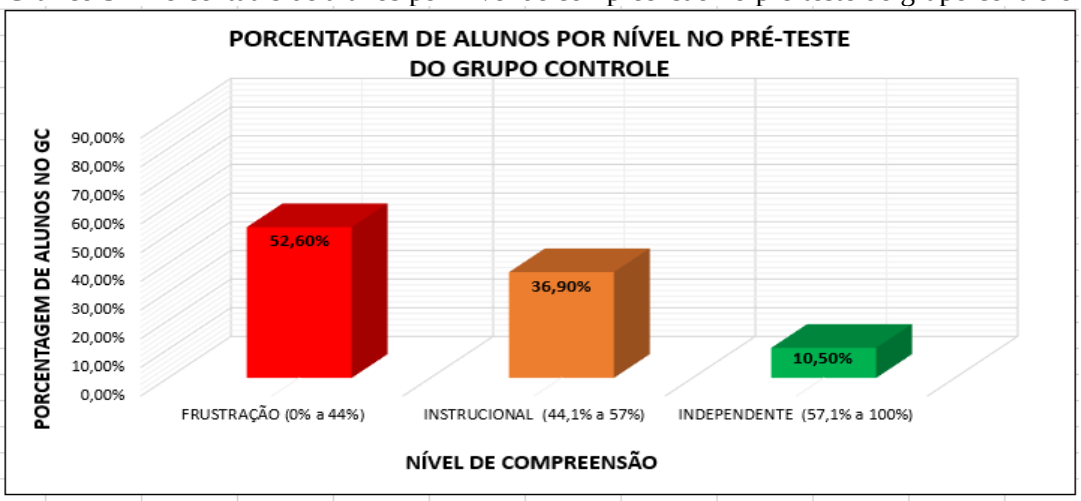
Gráfico 4 – Percentuais de acertos no pré-teste do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 5 é exibido o percentual, em relação à quantidade de alunos que atingiu cada um dos três níveis de compreensão leitora, de acordo com a técnica do teste cloze:

Gráfico 5 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste do grupo controle

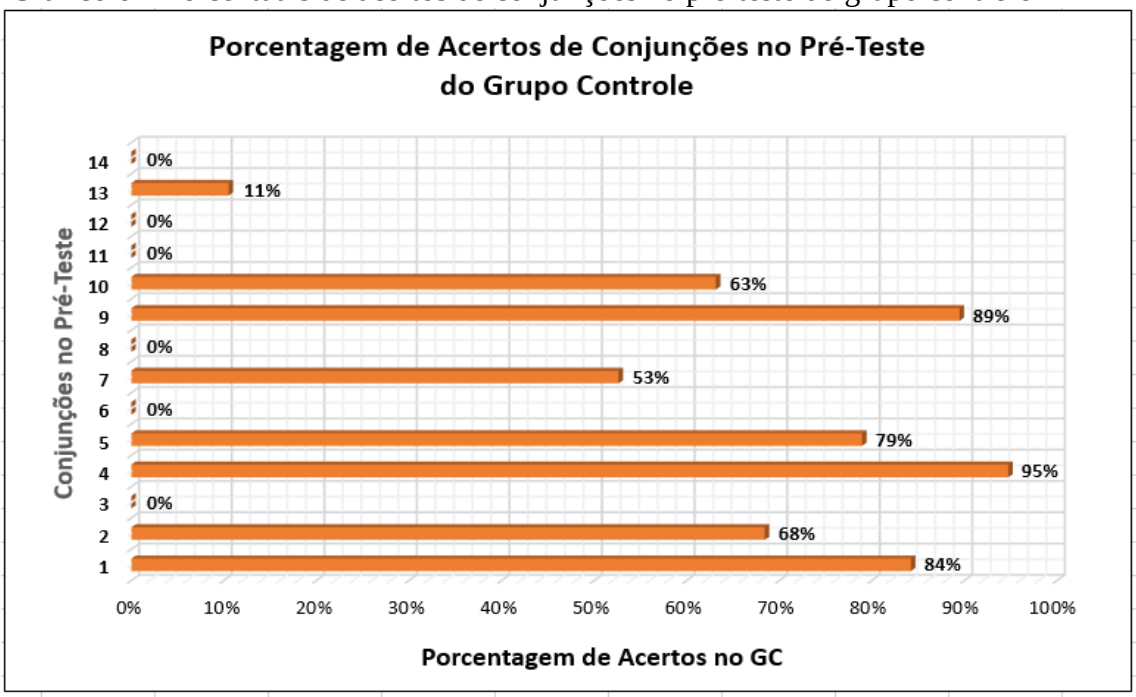


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.2.1 Uso das conjunções no pré-teste do GC

O texto utilizado na atividade do pré-teste tinha 14 lacunas destinadas somente às conjunções, sendo que as utilizadas foram na maioria as conjunções coordenativas facilitando assim o preenchimento das lacunas. No gráfico 6, é bem específico, pois mostra o percentual de acertos quanto ao uso das conjunções pelo GC:

Gráfico 6 – Percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo controle

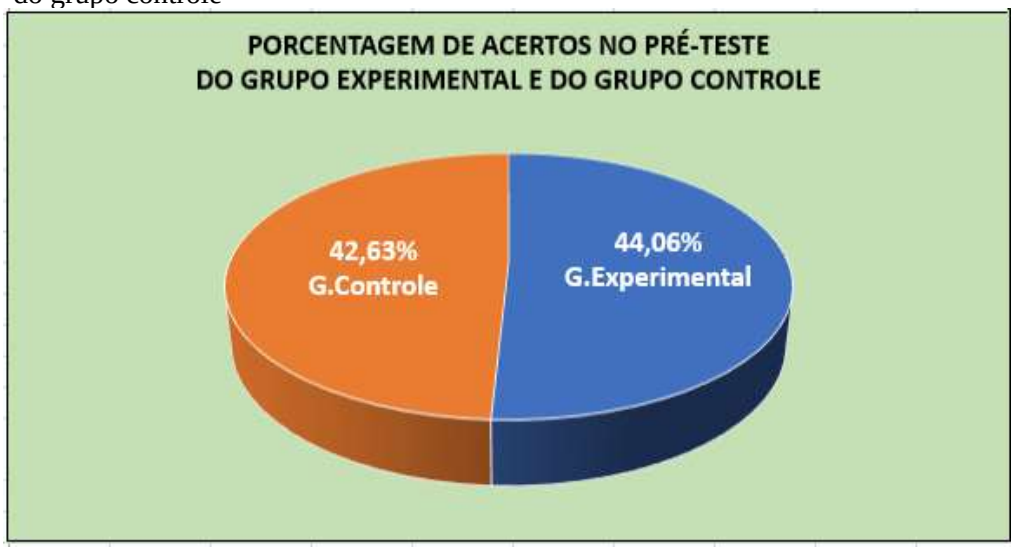


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.3 Comparativo entre o GE e o GC no pré-teste

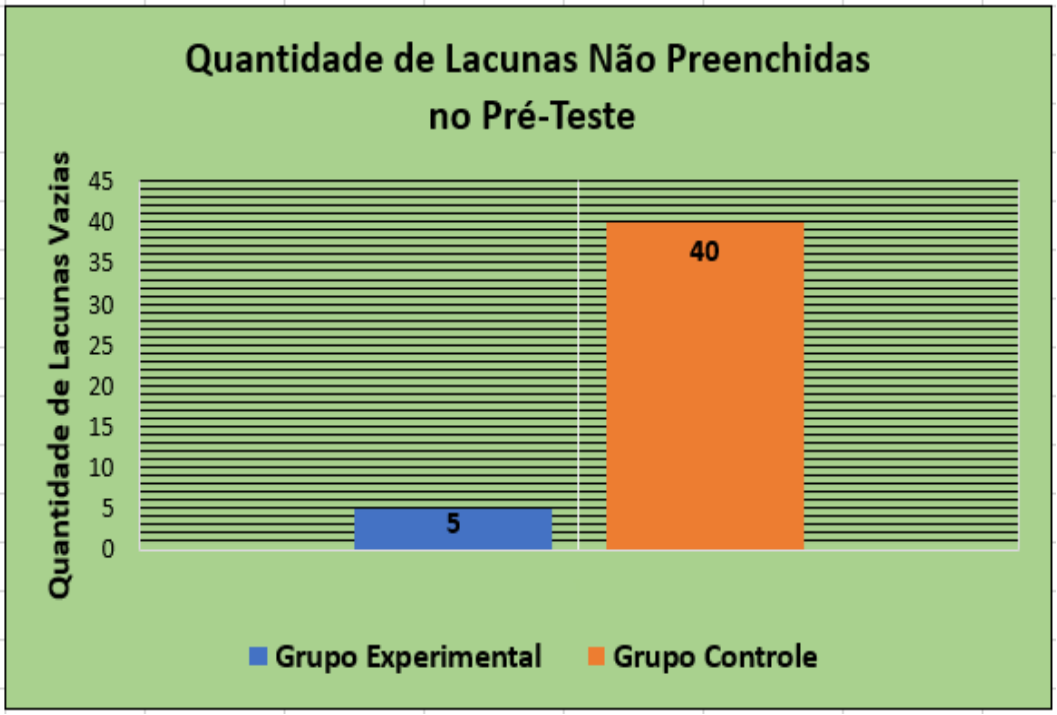
Abaixo, temos dois gráficos que demonstram um comparativo entre os dois grupos no pré-teste. No gráfico 7, há média de acertos, em porcentagem, que cada grupo atingiu. No gráfico 8, mostra uma grande diferença quanto às lacunas deixadas em branco, por cada grupo.

Gráfico 7 – Percentuais de aproveitamento no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Comparação entre o número de lacunas não preenchidas no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle

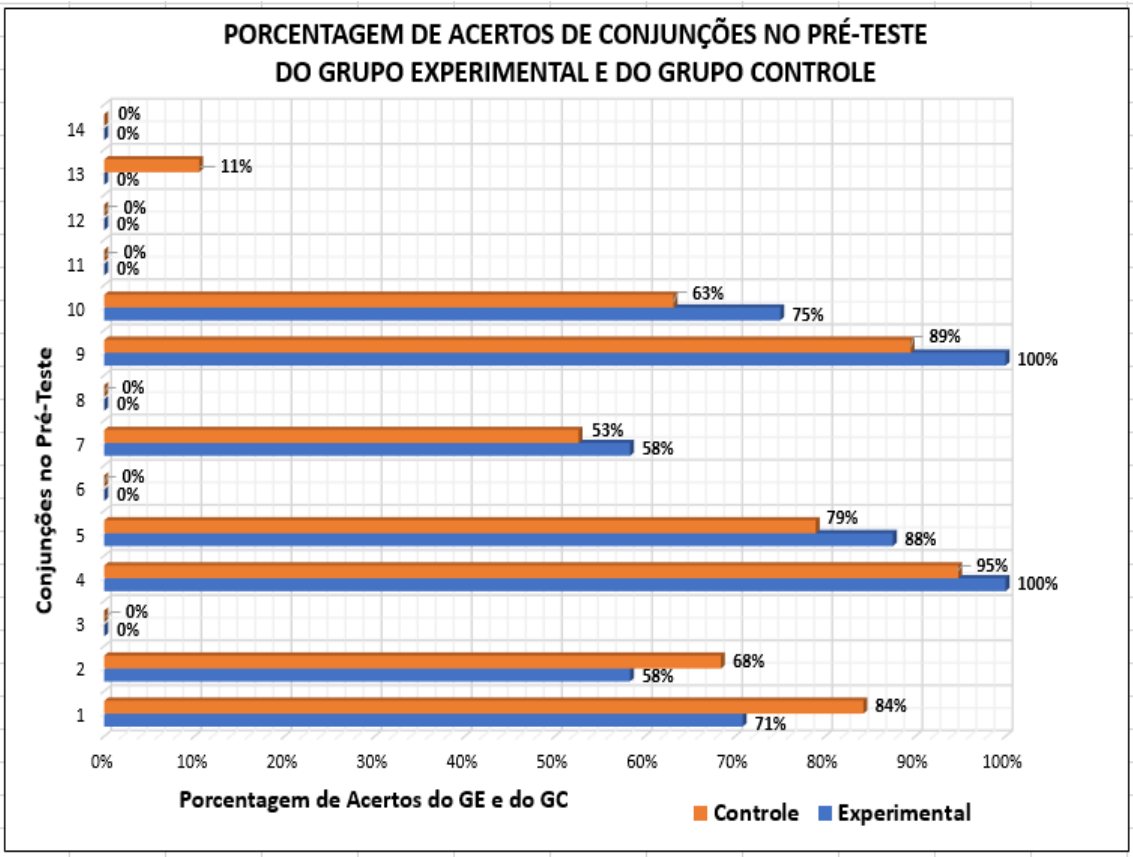


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.3.1 Uso das conjunções no pré-teste do GE e do GC

Podemos observar, a partir do gráfico 9, que o grupo controle conseguiu atingir um maior número de acertos acerca das conjunções. Inclusive, na lacuna 13, somete o GC acertou conseguindo 11%, já o GE permaneceu em 0%.

Gráfico 9 – Comparação entre os percentuais de acertos de conjunções no pré-teste do grupo experimental e do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

5.2.2 Interventiva

Essa etapa foi destinada somente para os alunos participantes do grupo experimental (GE). Portanto, os alunos do grupo controle (GC) só participaram de duas atividades pontuais: o pré-teste e o pós-teste.

Nessa etapa, a partir das dificuldades identificadas na diagnóstica, planejamos o conteúdo e as atividades que foram aplicadas durante os seis encontros. Cada um deles ocorreu durante duas horas/aulas, perfazendo um total de doze horas/aula.

Em cada encontro, foram realizadas explanações acerca do assunto (leitura, coesão textual e conjunções). Após as explicações, aplicamos atividades elaboradas com o intuito de melhorar o nível de compreensão leitora em cada um dos participantes da pesquisa. Apesar de terem sido seis encontros, foram quatro atividades. As atividades foram estruturadas a partir de textos, e em todas, havia entre quatro e cinco questões, ou seja, todas as questões foram contextualizadas.

Logo, as atividades trabalhadas levaram os alunos a refletirem acerca do uso de conjunções como estruturas gramaticais relevantes para a construção textual e do papel delas para a produção de sentido no texto.

Conforme relatado na metodologia (ver sessão 4.5), inicialmente o planejamento das aulas interventivas foi organizado para ocorrerem em quatro encontros, ou seja, oito aulas, porém acabaram sendo acrescentados mais dois encontros. A razão para essa alteração será explicada nos encontros 3 e 6, respectivamente,

Recapitulando, foram oito encontros de duas horas/aula cada, perfazendo um total de dezesseis horas/aula em oito semanas. Os encontros aconteciam às quintas-feiras, no terceiro e quarto tempo, isto é, de 9h10 às 11h. Os encontros 1 e 8 referem-se ao pré-teste e ao pós-teste, respectivamente, em que os dois grupos participaram, GE e GC. Já os encontros 2 a 7 referem-se à etapa interventiva, somente com o GE.

Todos os seis encontros, do 2 ao 7, foram estruturados na seguinte maneira, isto é, os itens elencados, a seguir, ocorreram em todos os seis encontros da etapa interventiva:

- ✓ todos os encontros foram iniciados com a apresentação da professora como aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará;
- ✓ era falado acerca da escolha da escola para a realização da pesquisa;
- ✓ que os alunos do 8º ano "A" da manhã participaram de uma seleção bastante difícil;
- ✓ foi explicado também acerca do conhecimento que todos iriam usufruir/adquirir, e que eles eram privilegiados pela chance de participarem de um projeto tão importante;
- ✓ depois, a professora falava sobre o assunto a ser trabalhado naquele encontro, escrevendo alguns tópicos na lousa;
- ✓ em seguida, eram projetados slides sobre o assunto que seria trabalhado;
- ✓ havia ainda um tempo destinado às dúvidas dos alunos;
- ✓ esses procedimentos ocorreram nos seis encontros desta etapa, e geralmente eram destinados cerca de 40 a 45 minutos para essa parte.

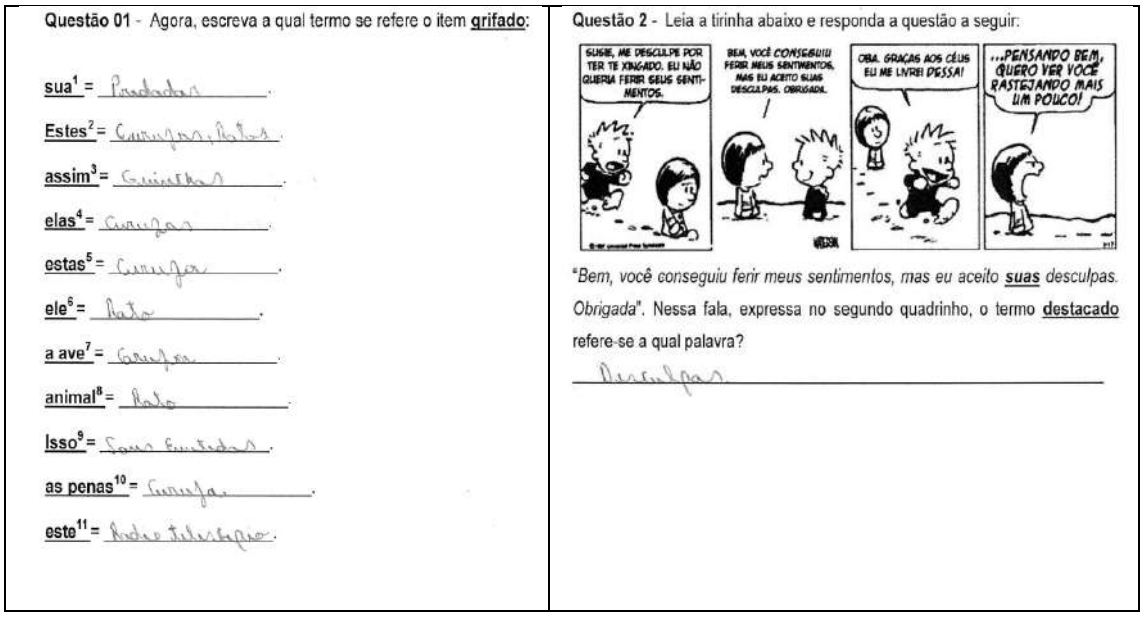
5.2.2.1 Encontro 2: A coesão textual

Atividade sobre coerência textual, coesão textual e elos coesivos, cuja intenção foi a de identificar as conjunções, que funcionam como elos coesivos, e construir o sentido de um texto a partir das relações estabelecidas pelos conectores.

Após a explanação acerca do assunto, com exemplos escritos na lousa, e com a projeção de slides sobre a temática do encontro, foi feita a entrega da atividade.

Como já foi explicado, todas as atividades foram estruturadas a partir de textos e com a quantidade de quatro questões. A primeira foi sobre o texto **penas que ouvem**, da revista Superinteressante. No texto, há dez termos que estão destacados e os alunos tinham que identificar no texto o seguinte: a que se refere o que está em destaque. Na segunda questão é sobre a tirinha do Calvin, que também é para identificar a que palavra o termo destacado se refere. Na figura 4, abaixo, há a imagem escaneada dessas duas questões. A terceira questão tem o mesmo comando, mas em relação a um trecho da música **Monte Castelo**, grupo Legião Urbana.

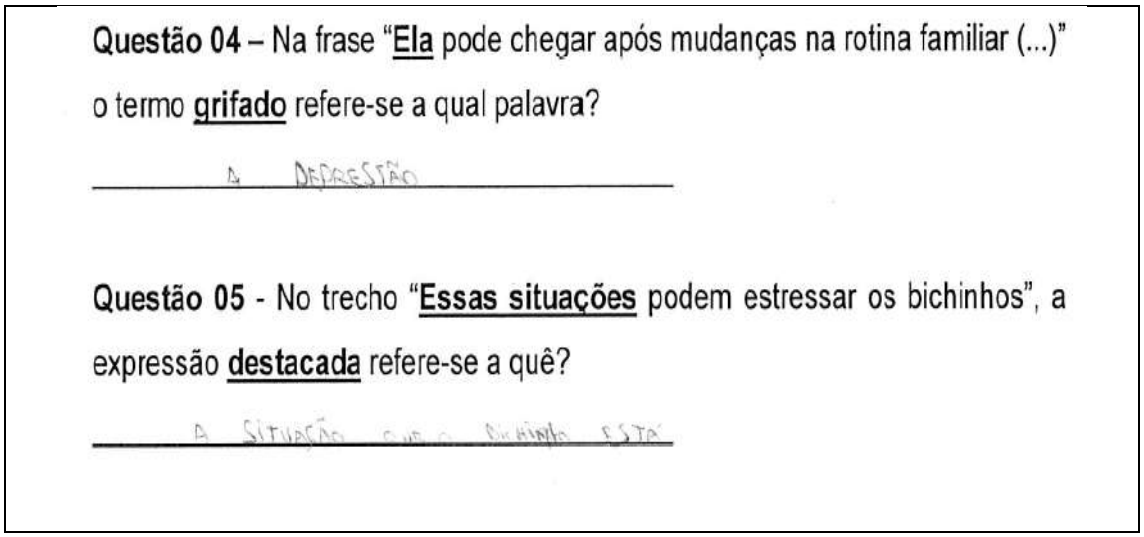
Figura 4 – Respostas das questões 1 e 2 (Encontro 2)



Fonte: Participante GE6.

A quarta e a quinta questão é sobre o texto **Os bichinhos e a depressão**, também com a função de identificar a qual termo as expressões destacadas se referem. Observe a figura 5 a seguir:

Figura 5 – Respostas das questões 4 e 5 (Encontro 2)



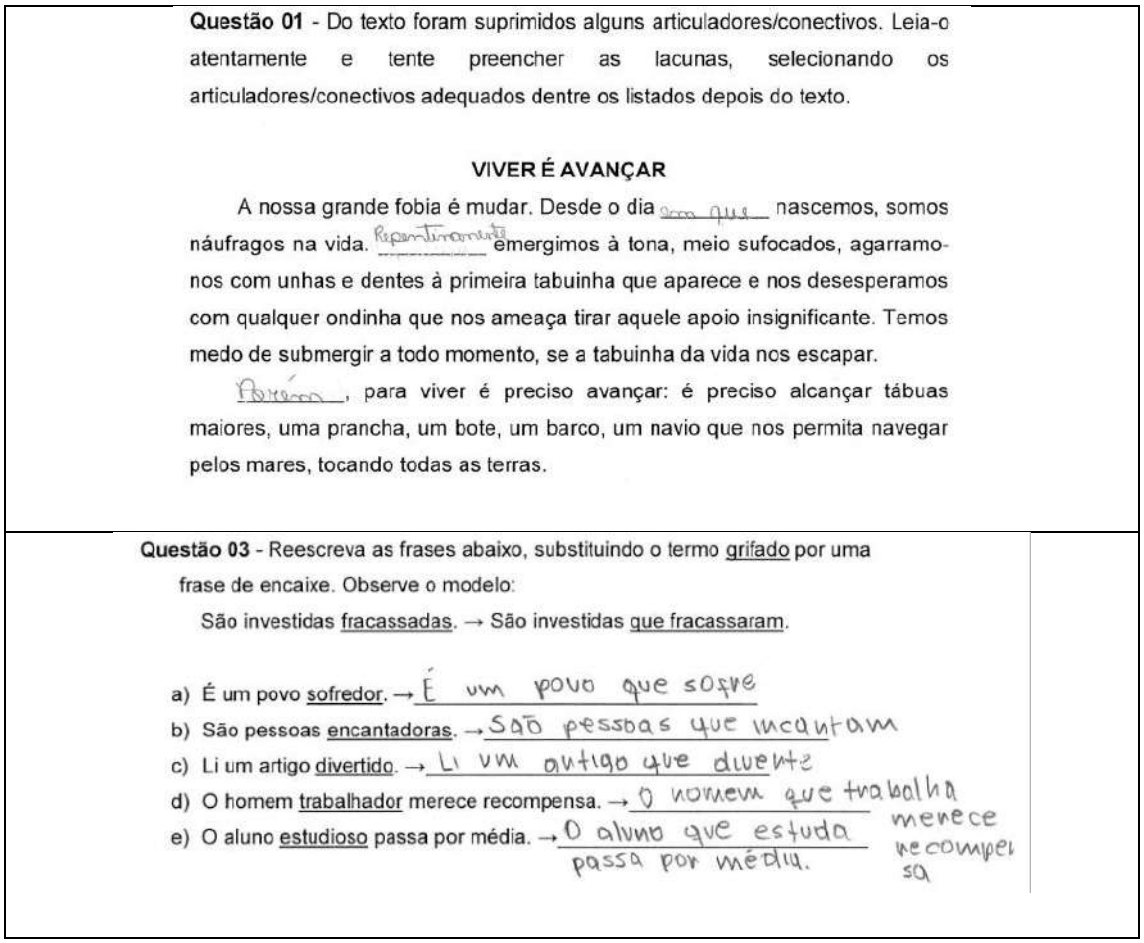
Fonte: Participante GE24.

5.2.2.2 Encontro 3: As conjunções coordenativas

A atividade do encontro 3 foi sobre a Classificação das Conjunções, especificamente, as coordenativas e as subordinativas integrantes, cujo intuito foi o conhecê-las de forma que estabeleçam a coesão sequencial do tipo lógico e identificar conjunções e locuções conjuntivas.

Foi feita uma explanação acerca do assunto, depois foi entregue a atividade que tinha quatro questões. A primeira questão foi sobre o texto **Viver é avançar**. Ele era lacunado e no final da questão, era pedido que fossem preenchidas as lacunas com expressões que já estavam colocadas num retângulo, no final do texto. Então, nesse caso, os alunos não tinham que pensar qual seria a palavra adequada para escrever na lacuna. Mas só precisavam escolher a que melhor expressasse a relação de sentido no texto. Uma parte desse texto foi digitalizada e pode ser vista na figura 6; a segunda questão era para o aluno escolher qual complemento ele iria utilizar na frase *Esta é a Constituição brasileira*, e responder se as frases eram independentes de sentido; a terceira questão era para transformar o termo destacado em uma frase de encaixe, ela pode ser vista também da figura 6; por fim, na quarta questão era para explicar a posição da frase de encaixe.

Figura 6 – Respostas das questões 1 e 3 (Encontro 3)



Questão 01 - Do texto foram suprimidos alguns articuladores/conectivos. Leia-o atentamente e tente preencher as lacunas, selecionando os articuladores/conectivos adequados dentre os listados depois do texto.

VIVER É AVANÇAR

A nossa grande fobia é mudar. Desde o dia em que nascemos, somos náufragos na vida. Repentinamente emergimos à tona, meio sufocados, agarramo-nos com unhas e dentes à primeira tabuinha que aparece e nos desesperamos com qualquer ondinha que nos ameaça tirar aquele apoio insignificante. Temos medo de submergir a todo momento, se a tabuinha da vida nos escapar.

Porém, para viver é preciso avançar: é preciso alcançar tábuas maiores, uma prancha, um bote, um barco, um navio que nos permita navegar pelos mares, tocando todas as terras.

Questão 03 - Reescreva as frases abaixo, substituindo o termo grifado por uma frase de encaixe. Observe o modelo:

São investidas fracassadas. → São investidas que fracassaram.

a) É um povo sofredor. → É um povo que sofre
b) São pessoas encantadoras. → São pessoas que encantam
c) Li um artigo divertido. → Li um artigo que diverte
d) O homem trabalhador merece recompensa. → O homem que trabalha merece recompensa
e) O aluno estudioso passa por média. → O aluno que estuda passa por média.

Fonte: Participantes GE20 e GE1, respectivamente.

5.2.2.3 Encontro 4: As conjunções subordinativas (1ª parte)

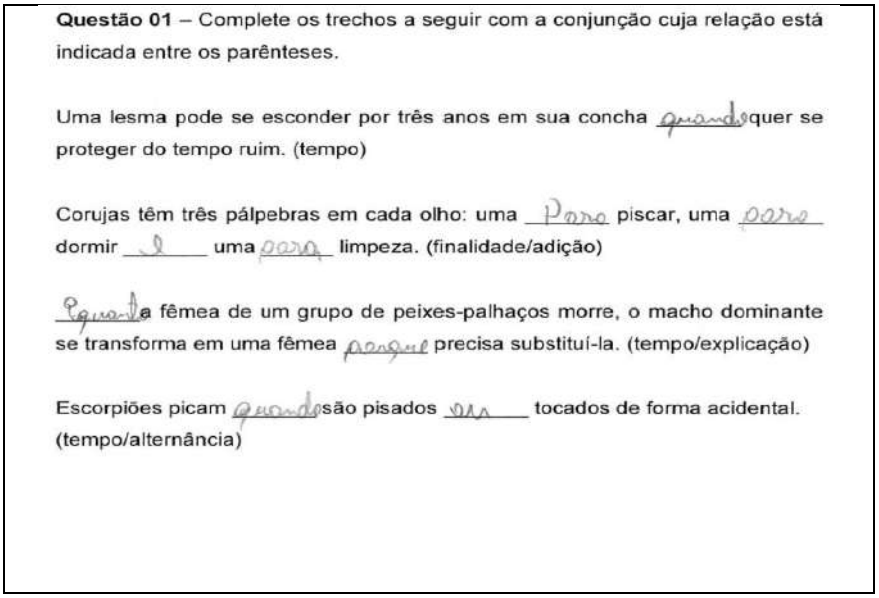
A atividade do encontro 4 foi sobre as conjunções subordinativas adverbiais (1ª parte). Cujo intuito era o de perceber a noção relacional de conjunções e locuções conjuntivas subordinativas, além de utilizá-las adequadamente.

O encontro 4 não deu tempo de aplicar a atividade, foi apenas a parte teórica e os questionamentos dos alunos, que foram muitos. Todos tiveram dúvidas e contribuições sobre esse assunto. Então, a parte destinada às explicações e ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, tomou quase todo o tempo das duas aulas. Então, os alunos mal conseguiram responder a primeira questão. Faltando cinco minutos para ser acionado o sinal que finalizava as aulas, foi pedido que devolvessem a atividade. Todas as folhas foram devolvidas aos alunos na semana seguinte, e eles conseguiram concluir todas as questões. Nesse momento, tivemos que acrescentar o encontro 7.

Mesmo assim, comentaremos a primeira questão eram frases sobre curiosidades da vida animal. Os alunos deveriam preencher as lacunas de acordo com o conectivo que

expressasse a relação direcionada entre parênteses. Mas uma vez, digitalizamos uma parte da questão e pode-se observá-la na figura 7.

Figura 7 – Resposta da questão 1 (Encontro 4)


Questão 01 – Complete os trechos a seguir com a conjunção cuja relação está indicada entre os parênteses.

Uma lesma pode se esconder por três anos em sua concha quando quer se proteger do tempo ruim. (tempo)

Corujas têm três pálpebras em cada olho: uma para piscar, uma para dormir e uma para limpeza. (finalidade/adição)

Quando a fêmea de um grupo de peixes-palhaços morre, o macho dominante se transforma em uma fêmea porque precisa substituí-la. (tempo/explicação)

Escorpiões picam quando são pisados ou tocados de forma acidental. (tempo/alternância)

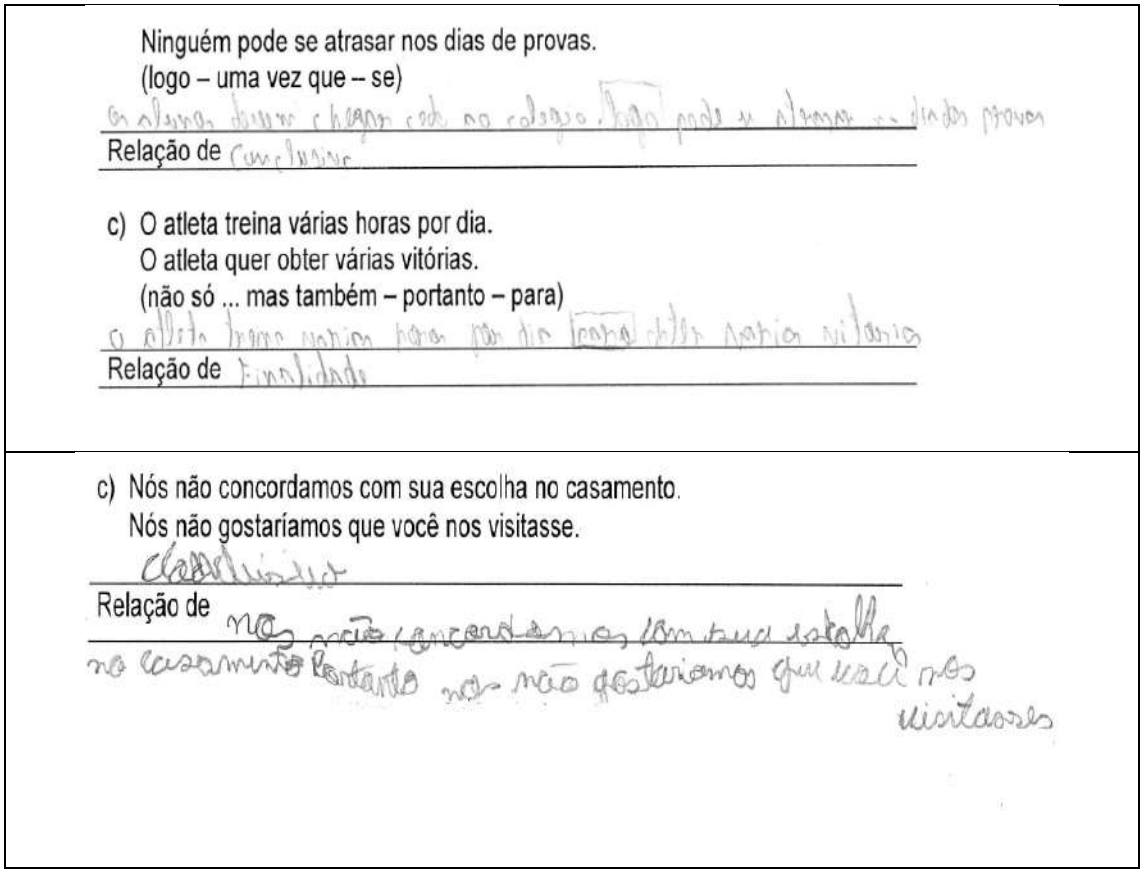
Fonte: Participante GE3

5.2.2.4 Encontro 5: As conjunções subordinativas (2ª parte)

O encontro 5 foi a continuação e conclusão da atividade sobre as conjunções subordinativas adverbiais (2ª parte). Foram devolvidas as atividades, mas apesar de ter-se duas aulas para responder, ainda houve alunos que não conseguiram terminar a última questão.

A primeira questão já foi comentada. A segunda questão é parecida com a terceira, a diferença na segunda teria que juntar as sentenças e utilizar uma das três conjunções que estavam entre parênteses. Mas, no momento que fosse escolher uma das três, deveria dizer qual relação queria fosse construída; Já a terceira questão, teria que fazer a ligação sem ter a opção das conjunções, e depois teria que dizer qual relação foi construída; a quarta questão era para você fazer a ligação de uma frase com outra, a fim de ambas completarem o sentido da outra, depois teria que reescrevê-las. Aparentemente, não era uma questão complexa, mas foi a que mais demorou para ser completamente respondida pelos alunos. Infelizmente alguns não concluíram devido ao término da aula. E teve que ser recolhida porque não tinha mais tempo hábil para continuar no próximo encontro. A seguir, temos a figura 8 com as questões 2 e 3.

Figura 8 – Respostas das questões 2 e 3 (Encontro 5)

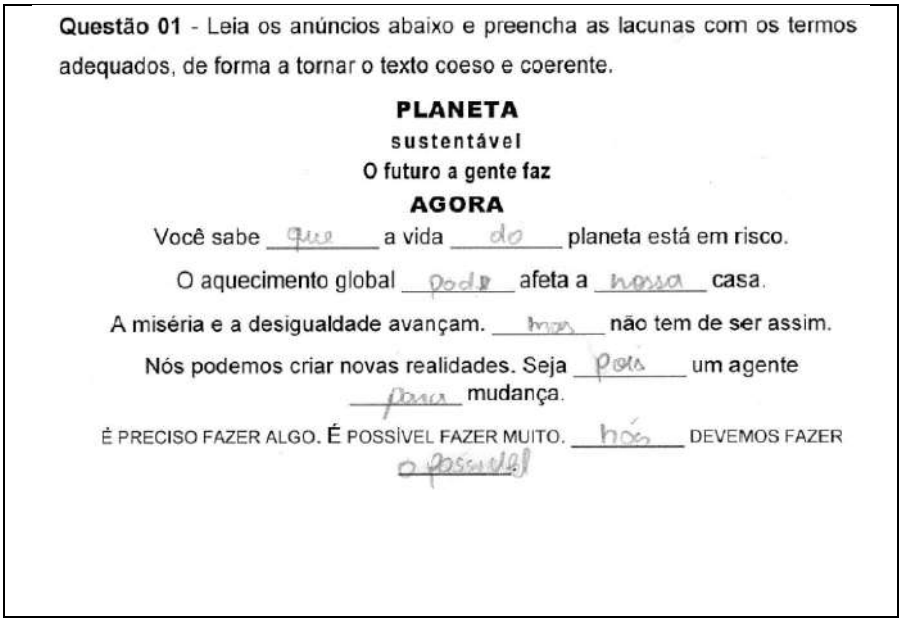


Fonte: Participantes GE2 e GE16, respectivamente.

5.2.2.5 Encontro 6: Revisão do conteúdo estudado (1ª parte)

Atividade 4 foi sobre o conteúdo estudado, ou seja, a recapitulação acerca da coesão textual e das conjunções, cujo intuito era o de reconhecer e identificar as conjunções e seus respectivos valores semânticos e verificar sua função semântico-estilística na construção do texto. Mais uma vez, não deu tempo de aplicar a atividade destinada ao encontro 6. Só foi possível iniciar a revisão e só não deu tempo fazer aplicação da atividade, foi apenas a parte teórica da revisão. Os alunos questionaram muito em relação a parte da coesão das conjunções e sobre as conjunções adverbiais. Logo, a atividade ficou para ser aplicada no encontro 7. Apesar disso, colocamos uma imagem da primeira questão que é sobre uma propaganda em relação ao planeta e a sua sustentabilidade. E a primeira parte é a exatamente a propaganda, pois a segunda parte já é um comentário que saiu na revista Claudia. Podemos ver na figura 9.

Figura 9 – Resposta da questão 1 (Encontro 6)



Questão 01 - Leia os anúncios abaixo e preencha as lacunas com os termos adequados, de forma a tornar o texto coeso e coerente.

PLANETA
sustentável
O futuro a gente faz
AGORA

Você sabe que a vida do planeta está em risco.

O aquecimento global pode afeta a nossa casa.

A miséria e a desigualdade avançam. mas não tem de ser assim.

Nós podemos criar novas realidades. Seja pois um agente para mudança.

É PRECISO FAZER ALGO. É POSSÍVEL FAZER MUITO. nós DEVEMOS FAZER o possível!

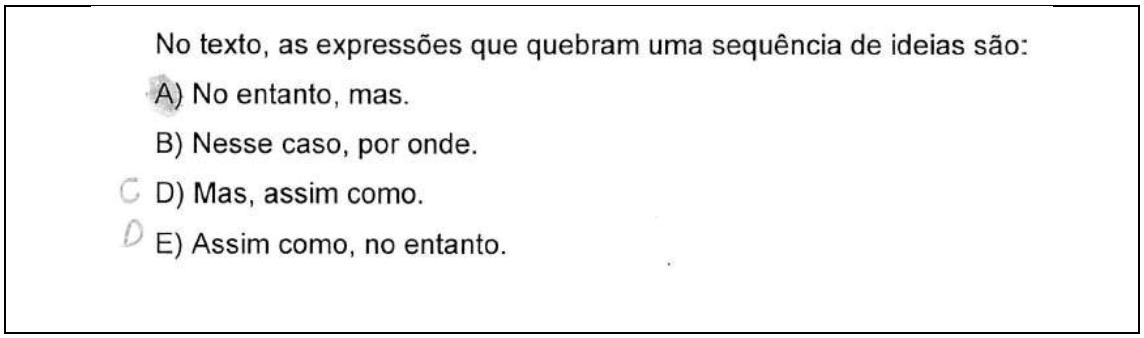
Fonte: Participante GE9

5.2.2.6 Encontro 7: Revisão do conteúdo estudado (2ª parte)

A atividade de revisão só pôde ser aplicada no encontro 7. Foi recapitulado novamente o conteúdo estudado sobre as conjunções e a coesão textual. A primeira questão foi explicada, temos agora as questões 2 a 4. A segunda e a terceira eram objetivas, com itens ABCD. Na segunda questão havia um texto, **O que você quer ser mais tarde?,** que era sobre formação profissional (ver figura 10); na terceira questão também havia texto, era a adaptação de uma carta de uma leitora, havia cinco termos destacados e tinham que marcar qual era o item que apresentava a sequência correta correspondente à relação de sentido de cada termo no texto; Por fim, na quarta questão (ver figura 11 com as questões 3 e 4) havia também um texto, **Velha história**, um texto narrativo, um conto de Mario Quintana, cuja finalidade era sublinhar ou circular conectores cuja relação estava expressa no enunciado da questão, mas depois, deveria escrever a expressão atrás da folha. Essa foi uma das questões que os participantes do GE também tiveram um pouco de dificuldade para responder. Entretanto, em relação a isso, apesar de não estar escrito em nenhuma parte da questão que deveria destacar as conjunções, os alunos nomeavam-nas, isto é, eles não falavam conectores nem elos coesivos, somente a palavra "conjunção". E isso foi uma comprovação que a etapa interventiva conseguiu atingir seu objetivo, que era levar os alunos a refletirem acerca do uso de conjunções, como estruturas gramaticais relevantes para a construção textual, e do

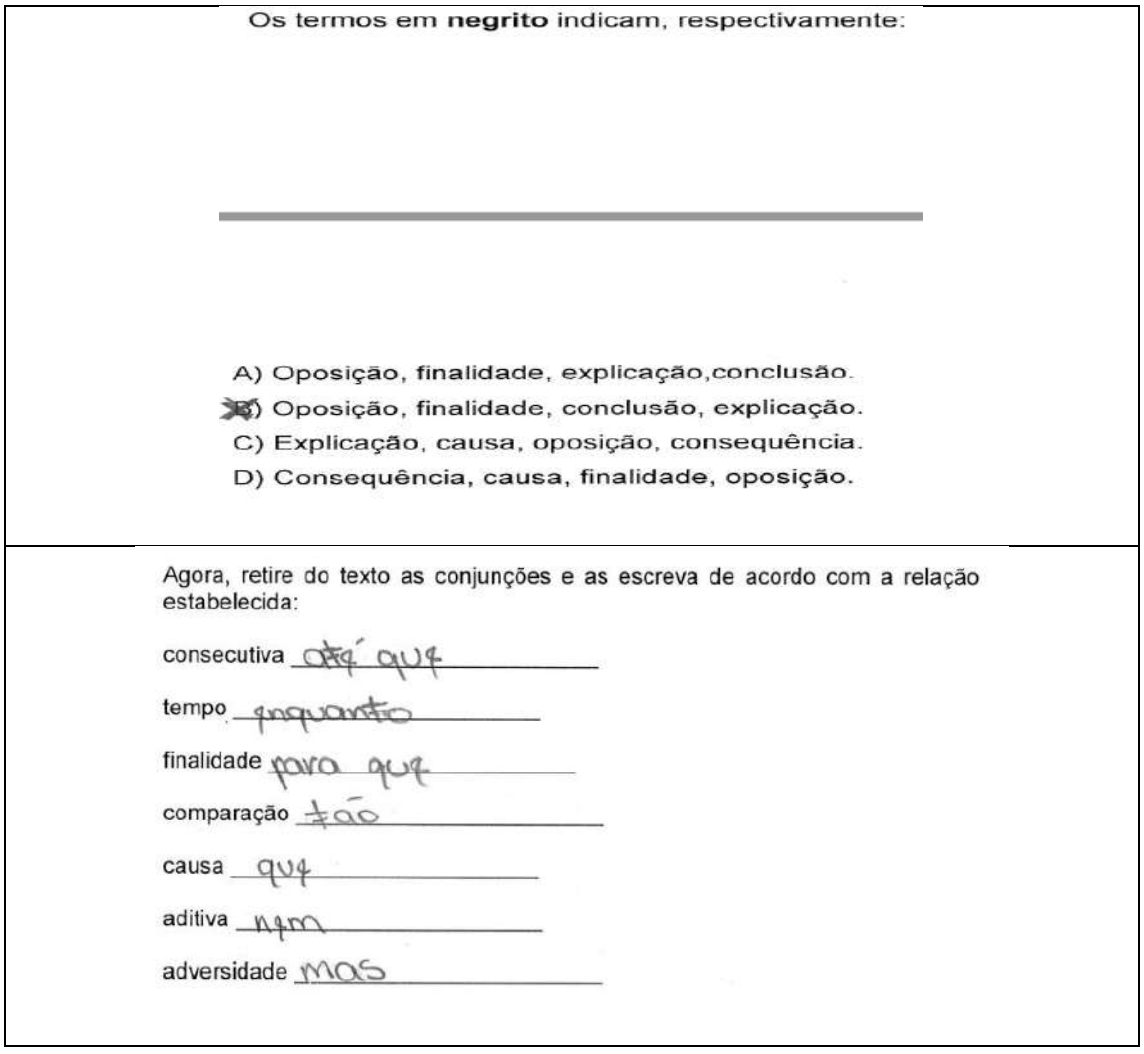
seu papel para a produção de sentido no texto. Logo, a segunda parte da pesquisa havia sido finalizada e no encontro 8, já seria a etapa avaliativa com a aplicação do Pós-teste para os grupos GE e GC.

Figura 10 – Resposta da questão 2 (Encontro 7)



Fonte: Participantes GE9

Figura 11 – Respostas das questões 3 e 4 (Encontro 7)



Fonte: Participante GE4.

5.2.3 Avaliativa

Por fim, nessa última etapa, a atividade de pós-teste foi elaborada nos moldes da que fora aplicada no pré-teste. Isso ocorreu, para que fosse averiguado o desempenho dos alunos em relação aos dados coletados na fase inicial de nosso trabalho, bem como na sua fase final, com o intuito de comparar o resultado obtido nas duas fases.

Investigamos também, se as atividades que foram aplicadas na segunda etapa (interventiva) exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos do GE no que se refere ao uso das conjunções. Dessa maneira, realizamos um levantamento das respostas de todos os alunos dos dois grupos, GE e GC, nas duas atividades, que pode ser visto nos gráficos da próxima sessão.

5.2.3.1 Aplicação do pós-teste no GE

No encontro 8, dia de aplicação do pós-teste no GE, a aula teve início às 9h18. Compareceram naquele dia vinte e sete alunos. Antes de entregar a atividade que seria realizada, foram feitas algumas observações:

- ✓ Foi feita uma breve recapitulação acerca do texto lacunado e acera do conteúdo estudado: coesão textual e conjunções;
- ✓ A professora utilizou o quadro branco, escreveu alguns exemplos sobre o conteúdo revisado, e os alunos responderam oralmente;
- ✓ Antes de distribuir o pós-teste, a professora orientou, mais uma vez, que eles lessem primeiro todo texto, e só depois, começassem a preencher as lacunas;
- ✓ Outra sugestão dada foi que eles respondessem primeiro de lápis, e só depois de caneta.

Roteiro de início de aplicação do pós-teste no GE: Foram distribuídas as folhas de atividade do Pré-teste viradas para baixo, ou seja, do lado contrário do início do texto. A folha foi deixada sobre a carteira de cada um dos alunos. Durante esse momento, foi avisado que eles só poderiam virar a folha, para iniciar a atividade, depois que todos recebessem a folha, e após o aceno positivo da professora autorizando o início do teste, que no momento era exatamente 10h.

Quando os alunos começaram a entregar o teste, a professora numerou a ordem de entrega da atividade, do primeiro ao último aluno, cujo registro foi feito no verso de cada folha. Isso ocorreu com o intuito de saber se o primeiro que terminou (às 10h23), e o último (às 10h38), tiveram alguma diferença em relação aos acertos, ou seja, em relação aos três níveis de compreensão leitora que a técnica de cloze aborda (apresentaremos mais adiante, a tabela dos níveis e os gráficos).

Assim, foi constatado no pós-teste do GE que: 100% dos cinco primeiros alunos que entregaram o teste primeiro, tiveram um desempenho satisfatório, isto é, conseguiram atingir o nível independente; todavia, 100% dos cinco últimos alunos que entregaram por último, não tiveram um desempenho satisfatório, ficaram no nível de frustração.

Como ainda faltavam cerca de vinte minutos para terminar a aula, esse tempo foi destinado ao esclarecimento de dúvidas de alguns alunos:

- ✓ A origem do dia da mentira;
- ✓ Sabia que existia uma origem, mas não sabia que era tão antiga;
- ✓ Achava que o brasileiro que tinha inventado a data;
- ✓ Não acreditou que em algum dia no mundo, o ano novo não era 31 de dezembro.

Não houve questionamento acerca do texto cloze nem sobre as lacunas. Nenhum tipo de dúvida em relação à estrutura do texto. Em relação às dúvidas dos alunos, muitos ficaram surpresos porque não perceberam essas informações presentes no texto. Então, mais uma vez, ouvimos discussões, alguns alunos alteraram o tom da voz (isso é "normal" entre eles) reclamando que os "outros" (alunos cujas carteiras estavam dispostas no fundo da sala) não tinham prestado atenção porque "não param de conversar e mexer no celular".

Constatou-se que houve uma grande melhora em relação ao preenchimento das lacunas do pós-teste, bem como, uma melhora significativa, visível, do nível de compreensão leitora dos alunos desse grupo, como podemos observar no gráfico 21 (ver sessão 5.2.3.4).

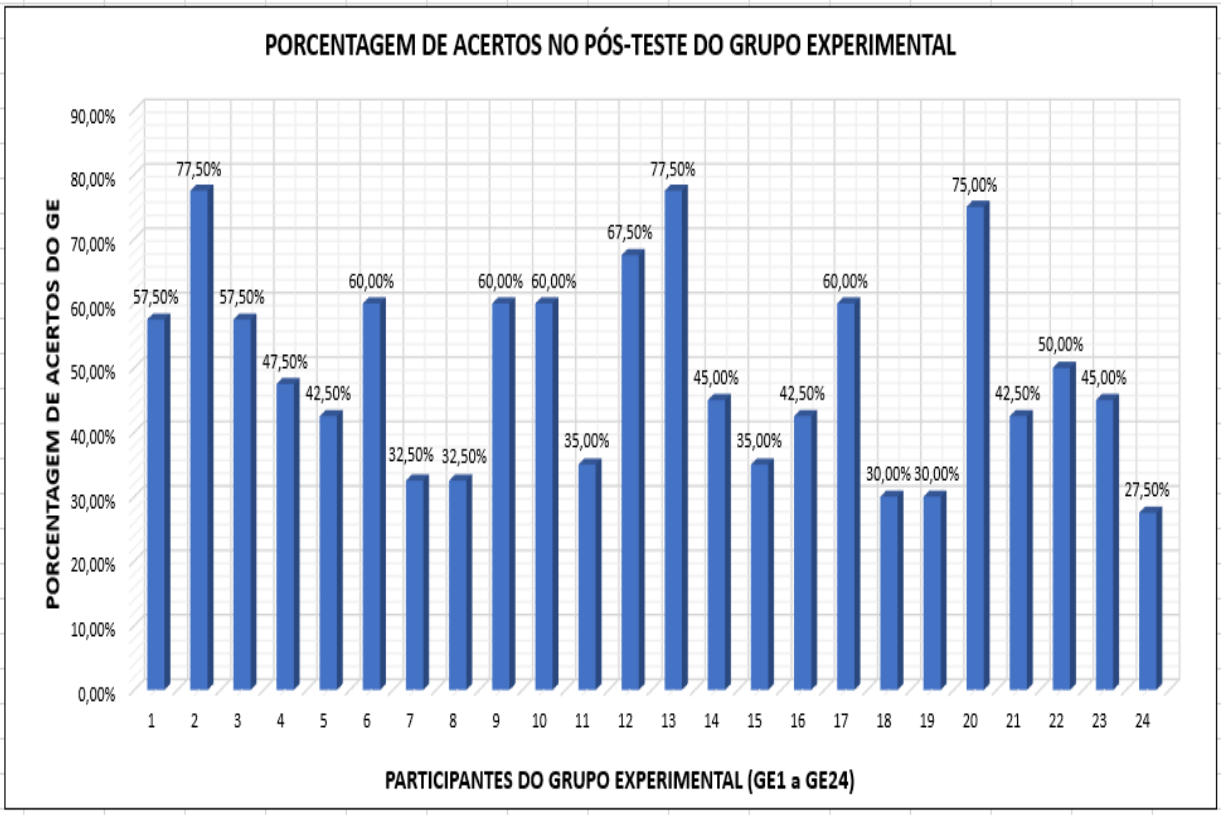
Em relação a temática do texto, **O Dia da Mentira**, os alunos participaram muito, ficaram bastante curiosos. Pode-se notar isso a partir dos questionamentos feitos e registrados acima. Contudo muitos tiveram dúvidas em relação ao vocabulário e, também, em relação ao texto como um todo. Mas isso não prejudicou o grupo, inclusive foi deixado apenas **uma** lacuna em branco (ver gráfico 17, na sessão 5.2.3.3). Eles disseram que

tiveram muito mais dificuldade de preencher as lacunas no pós-teste do que no pré-teste. De fato, em relação ao texto do pré-teste, esse texto sobre o dia da mentira foi um pouco mais complexo. Além de trabalhar com muitas datas e palavras relacionadas à história, ele foi um pouco mais longo, com 33 palavras a mais que o texto anterior (texto do pré-teste tinha 300 palavras, o do pós-teste tinha 333 palavras). Quanto às conjunções, as que foram mais utilizadas foram as subordinativas, e houve um ótimo resultado, bem visível como podemos constatar ao fazer a leitura do gráfico 12 (ver sessão 5.2.3.1.1). Não houve lacuna em branco em relação às conjunções, enquanto no pré-teste, 50% das lacunas relativas às conjunções ficaram em branco.

A seguir, há três gráficos, que corroboram com o que foi relatado acima.

No gráfico 10 é mostrado os percentuais de acertos que o grupo experimental apresentou no pós-teste:

Gráfico 10 – Percentuais de acertos no pós-teste do grupo experimental

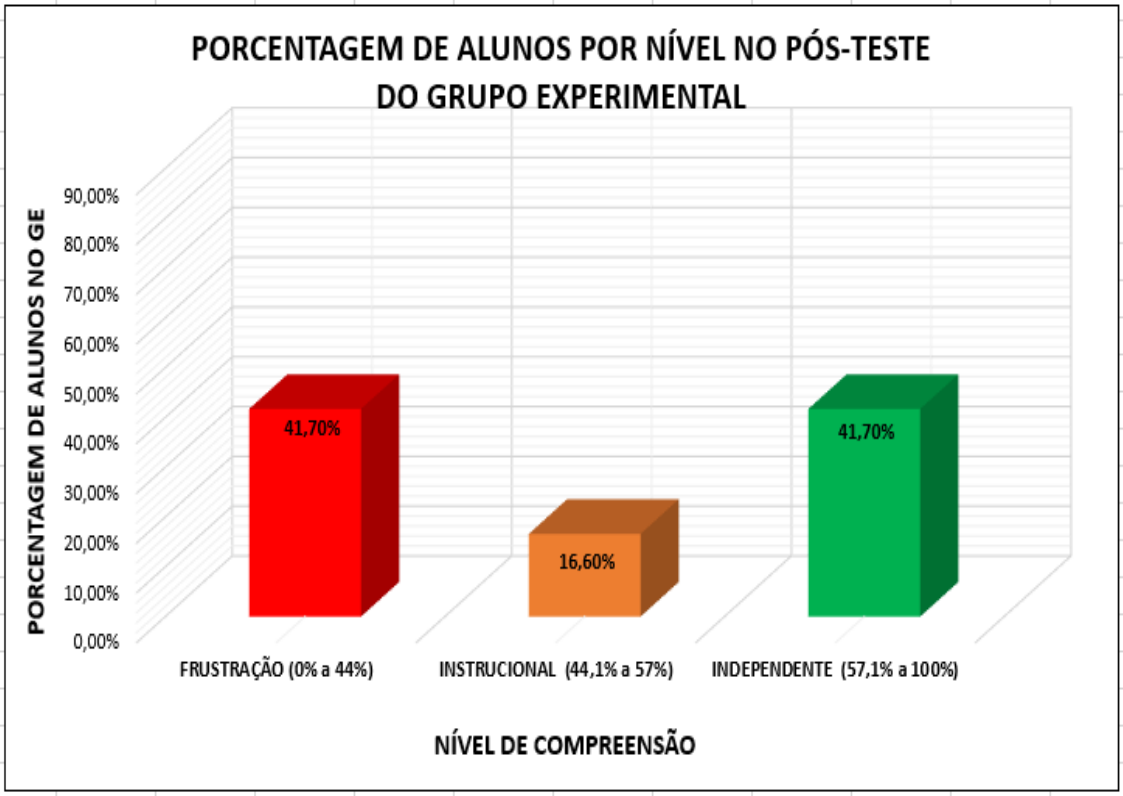


Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 11 é exibido o percentual, em relação à quantidade de participantes do grupo experimental, que atingiram cada um dos três níveis de compreensão leitora, de

acordo com a técnica do teste cloze, no pós-teste. Houve um avanço considerável, visível, em relação ao pré-teste:

Gráfico 11 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pós-teste do GE

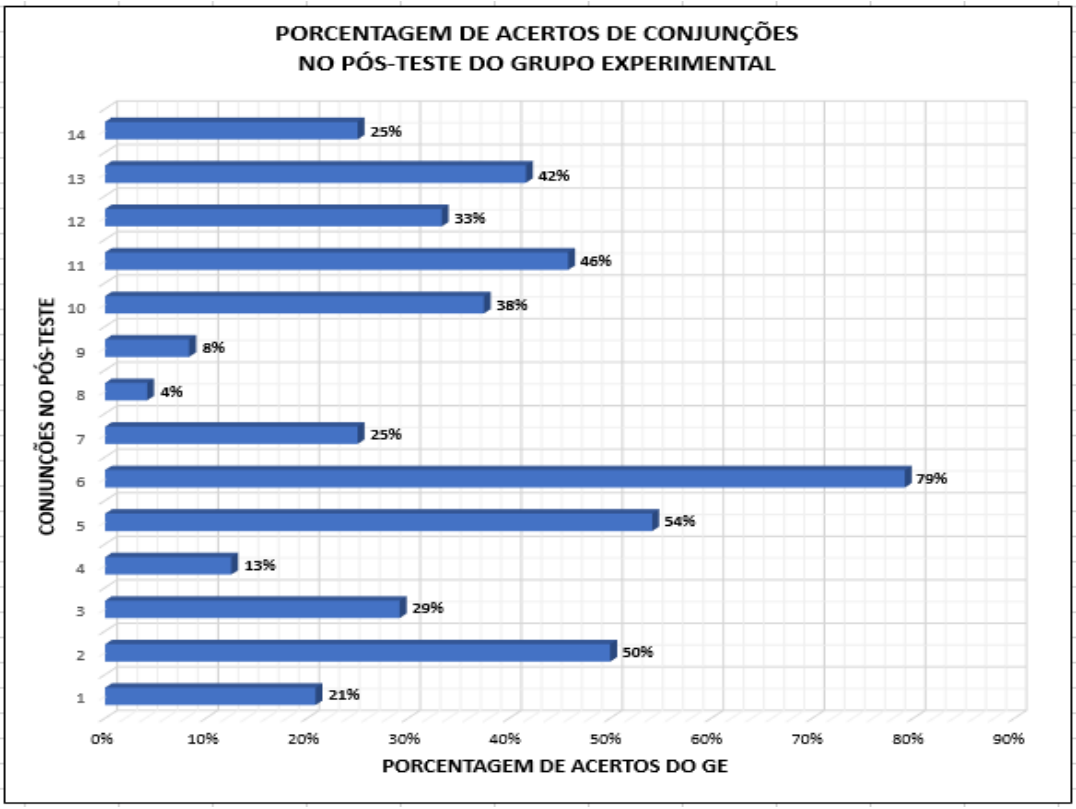


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.1.1 Uso das conjunções no pós-teste do GE

O texto utilizado na atividade do pós-teste tinha 14 lacunas destinadas somente às conjunções. No gráfico 12 é bem específico, pois mostra o percentual de acertos quanto ao uso das conjunções pelo GE:

Gráfico 12 – Percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo experimental



Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.2 Aplicação do pós-teste no GC

No encontro 8, dia de aplicação do pós-teste no GC, a aula teve início às 15h16. Compareceram naquele dia vinte e três alunos. Antes de entregar a atividade que seria realizada, foram feitas algumas observações:

- ✓ Foi feita uma breve recapitulação acerca do texto lacunado e acera do conteúdo estudado: coesão textual e conjunções;
- ✓ A professora utilizou o quadro branco, escreveu alguns exemplos sobre o conteúdo revisado, e os alunos responderam oralmente;
- ✓ Antes de distribuir o pós-teste, a professora orientou, mais uma vez, que eles lessem primeiro todo texto, e só depois, começassem a preencher as lacunas;
- ✓ Outra sugestão dada foi que eles respondessem primeiro de lápis, e só depois de caneta.

Roteiro de início de aplicação do pós-teste no GC: Foram distribuídas as folhas de atividade do Pré-teste viradas para baixo, ou seja, do lado contrário do início do texto. A folha foi deixada sobre a carteira de cada um dos alunos. Durante esse momento, foi

avisado que eles só poderiam virar a folha, para iniciar a atividade, depois que todos recebessem a folha, e após o aceno positivo da professora autorizando o início do teste, que no momento eram 15h55minutos.

Quando os alunos começaram a entregar o teste, a professora numerou a ordem de entrega da atividade, do primeiro ao último aluno, cujo registro foi feito no verso de cada folha. Isso ocorreu com o intuito de saber se o primeiro que terminou (às 16h17), e o último (às 16h41), tiveram alguma diferença em relação aos acertos, ou seja, em relação aos três níveis de compreensão leitora que a técnica do teste cloze aborda (ver gráficos 21 e 22 na sessão 5.2.3.4).

Portanto, foi confirmado no pós-teste do GC que: infelizmente, 100% dos cinco primeiros alunos que entregaram o teste primeiro, não tiveram um desempenho satisfatório, isto é, todos os cinco atingiram o nível de frustração; mas, 80% dos cinco últimos alunos que entregaram por último, conseguiram atingir o nível de compreensão leitora independente.

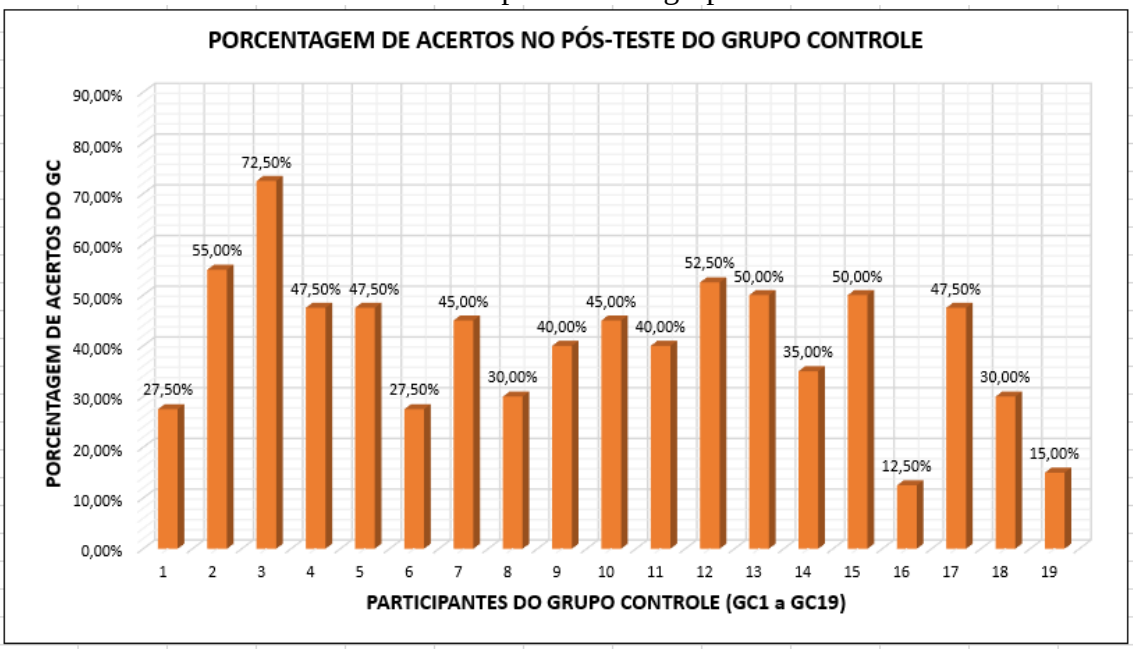
Como ainda havia alguns minutos disponíveis, a professora, do mesmo modo como no GE, questionou os alunos acerca de dúvidas. Ninguém se manifestou. Então, ela fez s questionamentos aos alunos acerca do texto: se eles tinham alguma dúvida em relação ao teste cloze, sobre as lacunas, sobre a estrutura do texto em si. Mas todos falaram que não tiveram dúvidas. Depois, foi questionado acerca da temática do texto, se eles gostaram do tema, se houve alguma dificuldade em relação ao vocabulário. Nesse momento, vários alunos se manifestaram e disseram que sim. Em seguida, houve uma "enxurrada" de perguntas sobre o texto, quase as mesmas que o GE fez. Todavia, não houve tempo hábil para respondê-las porque tocara o sinal para ir embora.

Entretanto, mesmo após o sinal, alguns alunos ficaram na sala e tivemos uma breve conversa sobre o texto de uma maneira geral. Eles falaram que tiveram muita dificuldade em preencher as lacunas, muito mais do que em relação ao texto sobre os escorpiões. Talvez que por conta disso, o resultado do pós-teste do grupo controle não tenha sido bastante satisfatório.

Mas eles relataram que isso não os impediu de preencher as lacunas, eles afirmaram que demoraram mais para preencher, mas que não deixaram nenhuma em branco. Logo, o número de lacunas em branco diminuiu consideravelmente, no pré-teste foram 40 lacunas, e no pós-teste foram apenas 7 lacunas. E em relação às lacunas relativas às conjunções também teve uma melhora visível. Enquanto no pré-teste, o GC deixou 6 lacunas em branco, no pós-teste, foram deixadas apenas 2 lacunas.

A seguir, há três gráficos, que corroboram com o que foi relatado acima. No gráfico 13 é mostrado os percentuais de acertos que o grupo controle apresentou no pós-teste:

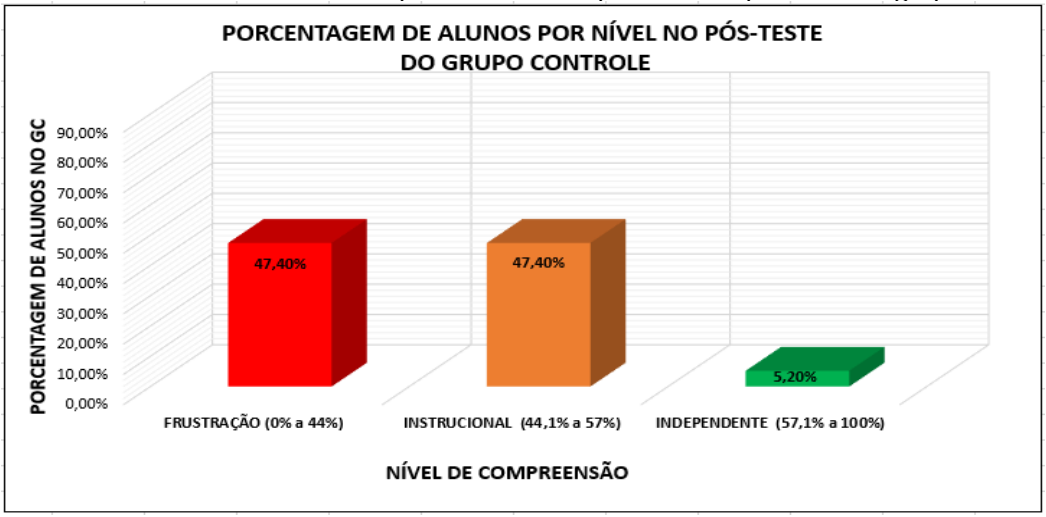
Gráfico 13 – Percentuais de acertos no pós-teste do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 14 é exibido o percentual, em relação à quantidade de participantes do GC, que atingiram cada um dos três níveis de compreensão leitora, no pós-teste. Embora tenha aumentado o percentual no nível instrucional e de diminuído o nível de frustação, o nível independente diminui, então não foi um desempenho satisfatório em relação ao pré-teste:

Gráfico 14 – Percentuais de alunos por nível de compreensão no pós-teste do grupo controle

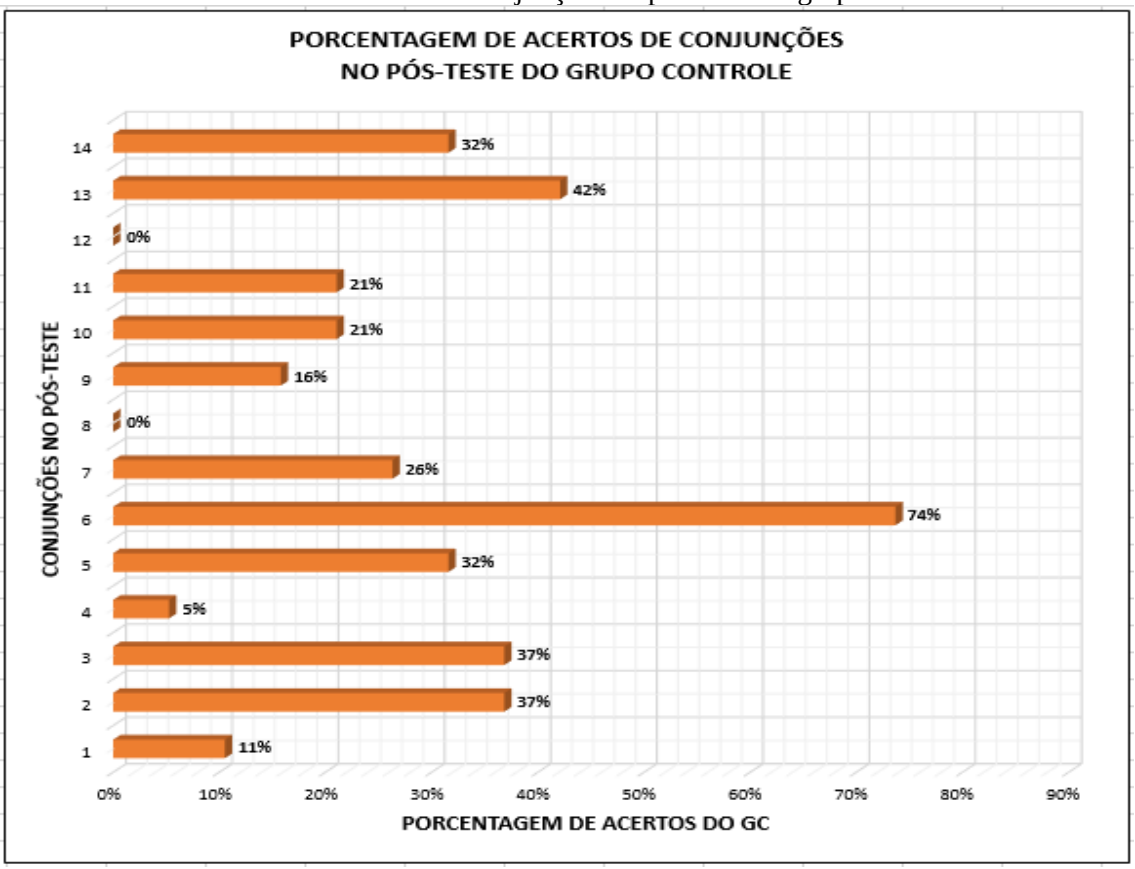


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.2.1 Uso das conjunções no pós-teste do GC

Como já mencionado, houve uma melhora considerável acerca das conjunções:

Gráfico 15 – Percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo controle

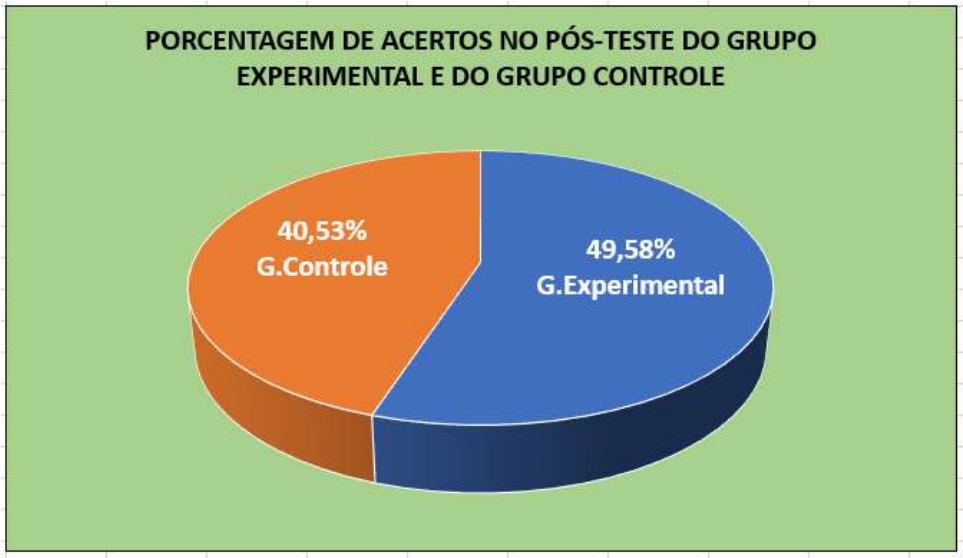


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.3 Comparativo entre o GE e o GC no pós-teste

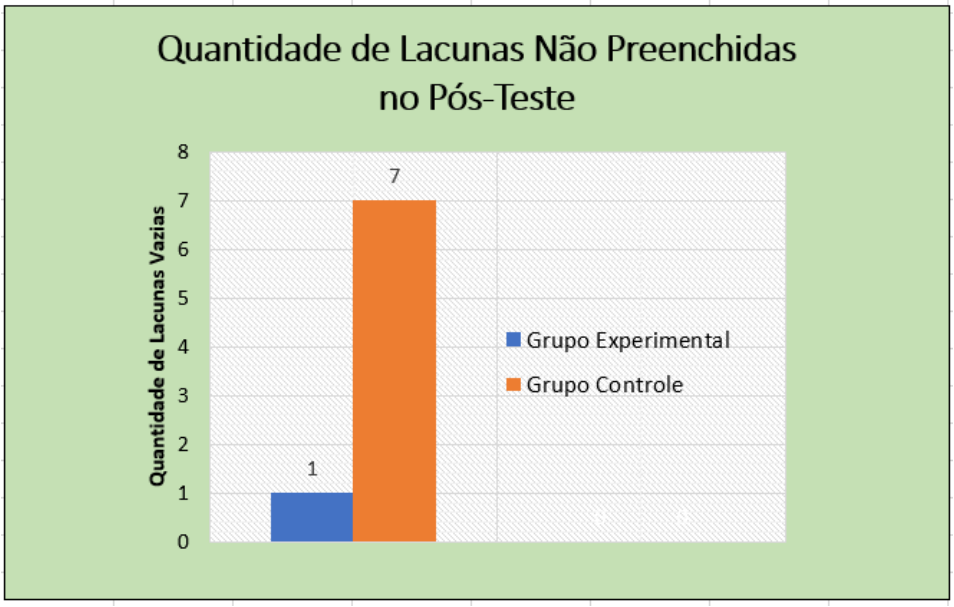
A seguir, temos dois gráficos que demostram um comparativo entre os dois grupos no pós-teste. No gráfico 16, há média de acertos, em porcentagem, que cada grupo atingiu. O GC diminuiu em comparação com o pré-teste, enquanto o GE aumentou. No gráfico 17, mostra uma grande diferença quanto as lacunas deixadas em branco no pré-teste, principalmente pelo GC (antes foi 40, e neste foi 7). Os dois grupos foram muito bem.

Gráfico 16 – Percentuais de aproveitamento no pós-teste do GE e do GC



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Comparação entre o número de lacunas não preenchidas no pós-teste do grupo experimental e do grupo controle

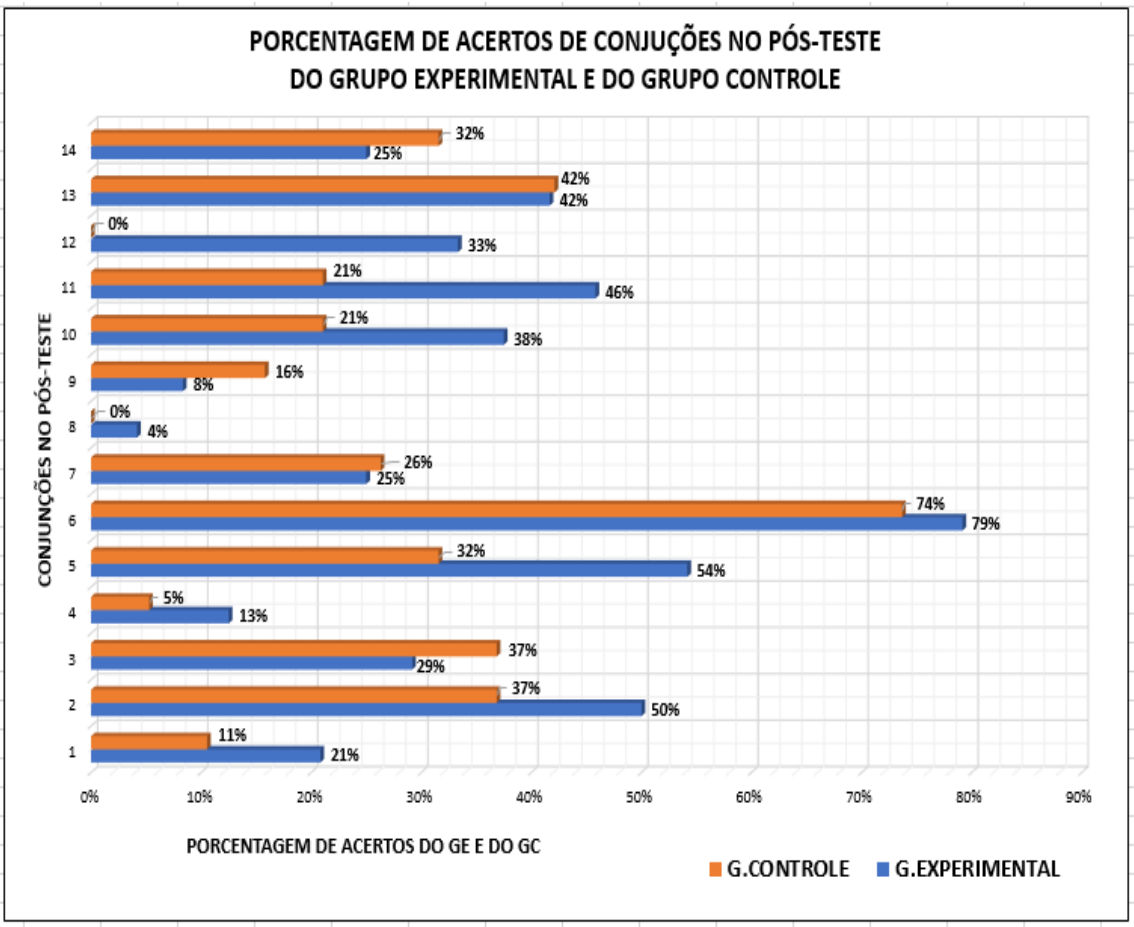


Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.3.1 Uso das conjunções no pós-teste do GE e do GC

Podemos observar, a partir do gráfico 18, que o grupo experimental conseguiu atingir um número maior de acertos acerca das conjunções, resultado bem melhor que no pré-teste. Inclusive, o GE não deixou nenhuma lacuna em branco. Contudo, o GC também teve uma melhora, deixou apenas 2 lacunas em branco, no pré-teste foram 6 lacunas.

Gráfico 18 – Comparação entre os percentuais de acertos de conjunções no pós-teste do grupo experimental e do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.4 Comparativo entre o GE e o GC no pré-teste e no pós-teste

Todos os gráficos já foram comentados na primeira etapa, a diagnóstica, referente ao pré-teste, e na terceira, a avaliativa, referente ao pós-teste. Então, esses gráficos: 19, 20, 21 e 22, são mesmo só para comprovar, visualmente, o que aconteceu com cada um dos grupos, nas duas etapas.

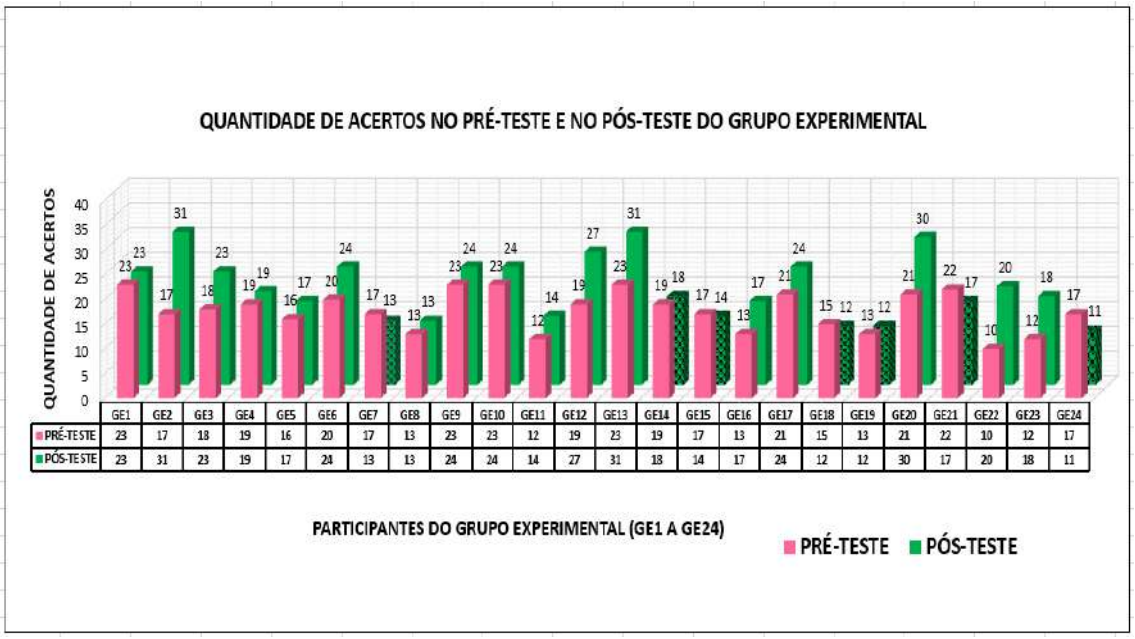
No gráfico 19, temos a comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental. Podemos observar que o pré-teste foi representado pela cor rosa, já o pós-teste foi representado pela cor verde. As duas colunas que estão dispostas no gráfico, a coluna verde, visualmente, se sobrepõe à coluna rosa.

Assim, dos 24 participantes do grupo experimental, somente 7 não conseguiram elevar o número de acertos no pós-teste: GE7, GE14, GE15, GE18, GE7, GE19 e GE24.

Para esses participantes, o verde foi alterado, há alguns traços na cor preta, a fim de destacar a diferença, mesmo que ela seja muito pequena.

Portanto, mais de 70% dos participantes do GE tiveram um desempenho satisfatório, em relação ao número de acertos do pré-teste para o pós-teste.

Gráfico 19 – Comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental



	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8	GE9	GE10	GE11	GE12	GE13	GE14	GE15	GE16	GE17	GE18	GE19	GE20	GE21	GE22	GE23	GE24
PRÉ-TESTE	23	17	18	19	16	20	17	13	23	23	12	19	23	19	17	13	21	15	13	21	22	10	12	17
PÓS-TESTE	23	31	23	19	17	24	13	13	24	24	14	27	31	18	14	17	24	12	12	30	17	20	18	11

Fonte: elaborado pela autora.

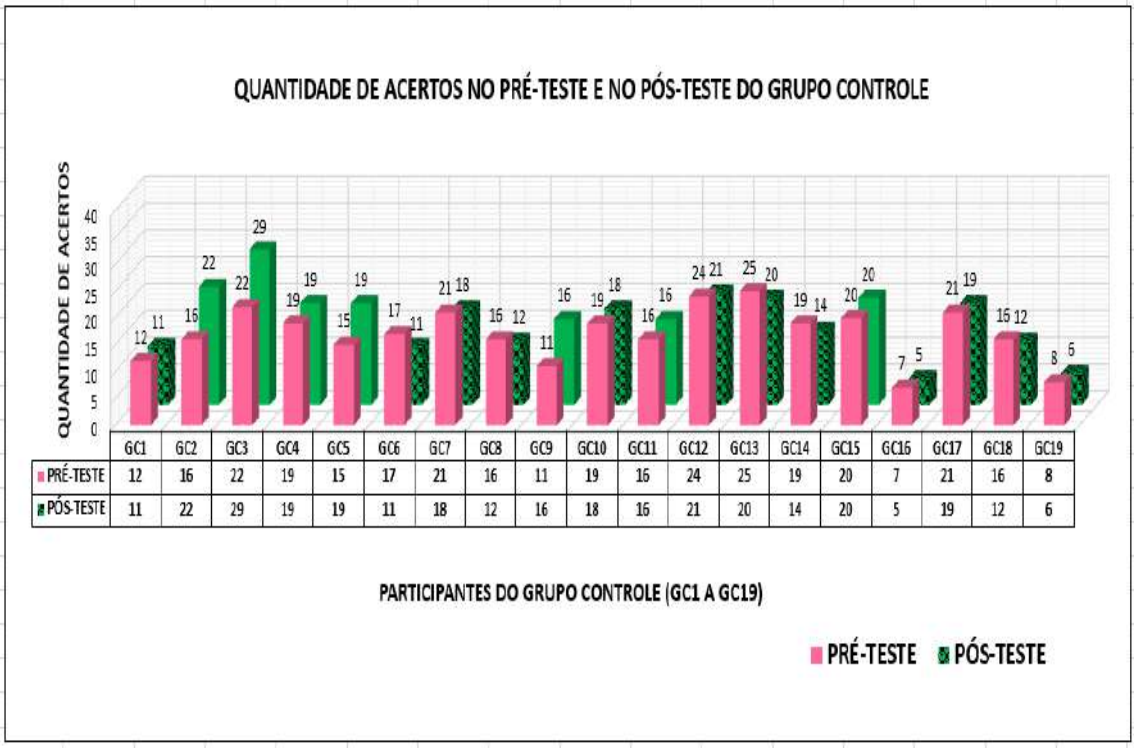
No gráfico 20, também temos a comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo controle. Do mesmo modo que ocorreu no gráfico 19, podemos observar que o pré-teste foi representado pela cor rosa e o pós-teste foi representado pela cor verde.

Porém, diferente do que aconteceu no GE, as colunas verdes (pós-teste) não estão em destaque, e sim as colunas rosas (pré-teste). Logo, o grupo controle não evoluiu do pré-teste para o pós-teste.

Na verdade, poucos participantes conseguiram evoluir de um teste para outro. Somente quatro participantes tiveram um aumento no número de acertos: GC2, GC3, GC5 e GC9. E três participantes repetiram o mesmo número de acertos: GC4, GC11 e GC15.

Logo, mais de 63% dos participantes do GC, diminuiu o número de acertos do pré-teste para o pós-teste.

Gráfico 20 – Comparação entre o número de acertos no pré-teste e no pós-teste do grupo controle



	GC1	GC2	GC3	GC4	GC5	GC6	GC7	GC8	GC9	GC10	GC11	GC12	GC13	GC14	GC15	GC16	GC17	GC18	GC19
PRÉ-TESTE	12	16	22	19	15	17	21	16	11	19	16	24	25	19	20	7	21	16	8
PÓS-TESTE	11	22	29	19	19	11	18	12	16	18	16	21	20	14	20	5	19	12	6

Fonte: elaborado pela autora.

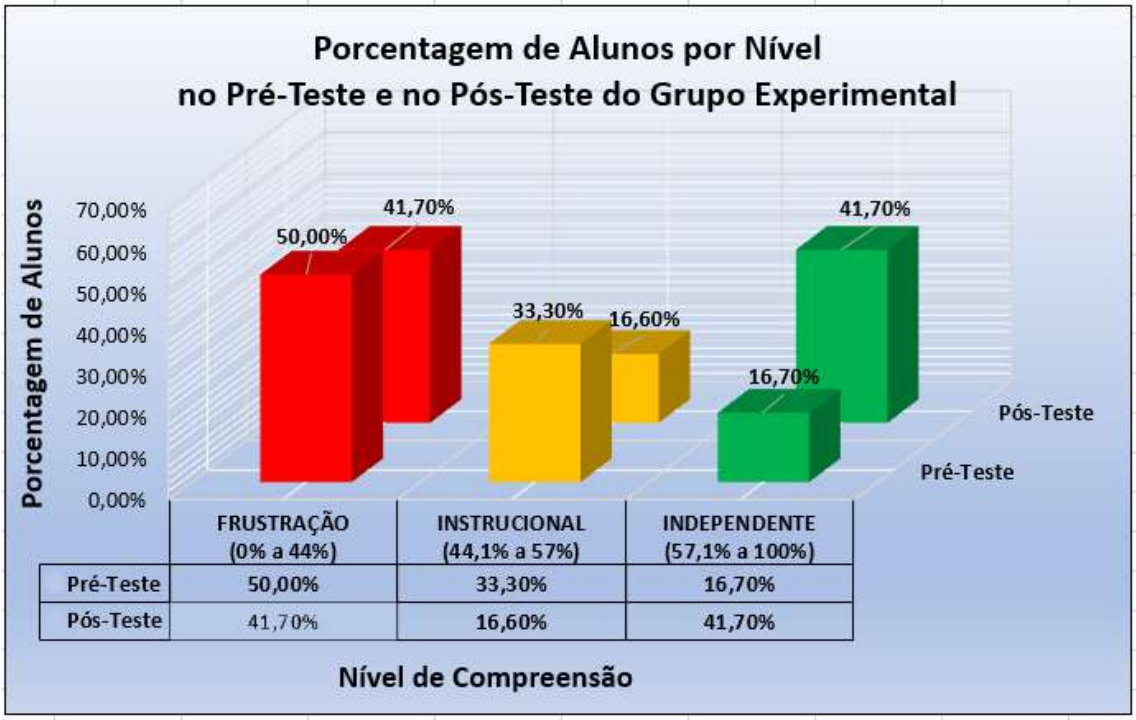
No gráfico 21, temos um comparativo entre os percentuais de participantes, por nível de compreensão leitora, no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental. O nível de compreensão “frustração” é o vermelho; o instrucional é o amarelo; e o verde é o independente.

O nível independente ocorreu quando o aluno acertou mais de 23 lacunas com a palavra correta. No pré-teste, 16,7% dos participantes do GE atingiram o nível independente. Já no pós-teste, esse número superou as expectativas, porque 41,7% dos alunos do GE avançaram para o nível verde, ou seja, foi um desempenho não estimado mas que comprovou o aproveitamento das aulas com as atividades interventivas.

Esse resultado é bastante considerável, porque houve melhoria também nos outros dois níveis: o de frustração diminuiu de 50% para 41,7%, e o instrucional teve uma baixa de 33,3% para 16,6%.

Essas alterações positivas nos três níveis, é exatamente o que se espera alcançar após uma intervenção pedagógica.

Gráfico 21 – Comparação entre os percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental



Fonte: elaborado pela autora.

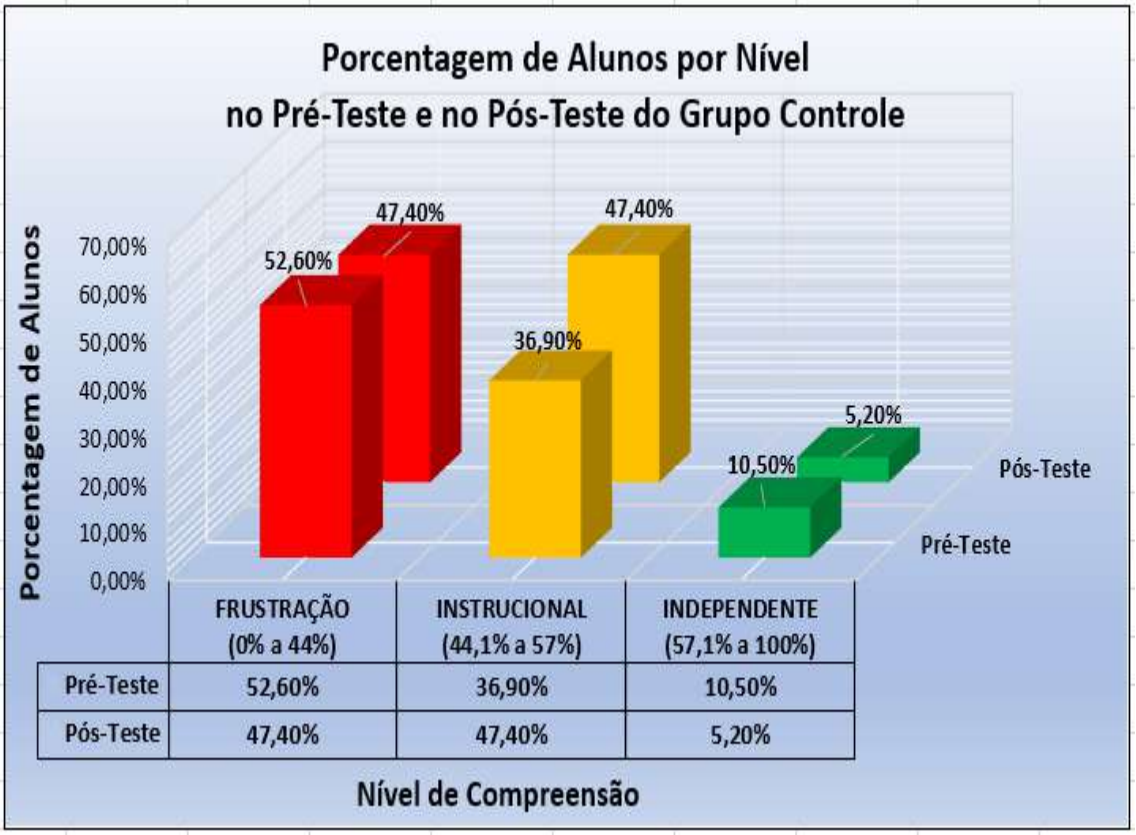
No gráfico 22, também há um comparativo entre os percentuais de participantes, por nível de compreensão leitora, no pré-teste e no pós-teste do grupo controle. O nível de compreensão "frustração" é o vermelho; o instrucional é o amarelo; e o verde é o independente.

Podemos observar, que houve um declínio nesse sentido, como já constatamos no gráfico 20 mais de 63% dos participantes do GC, diminuiu o número de acertos do pré-teste para o pós-teste.

Esse resultado influenciou negativamente a evolução desse grupo em relação aos três níveis de compreensão da leitura: o nível de frustração diminuiu de 52,6% para 44,7% e o nível instrucional teve uma elevação de 33,9% para 44,7%. Isoladamente, nesses dois níveis, houve uma melhora. Mas, no nível independente, houve uma diminuição de 10,5% para 5,2%. Uma queda, no número de participantes no nível independente, de mais de 50%.

Assim, apesar de apresentar uma melhora no nível de frustração e no nível instrucional, houve um certo equilíbrio entre esses dois níveis, ainda não foi considerado um desempenho adequado, já que o ideal é que o nível de frustração e o nível instrucional diminuam, e somente o nível independente aumente. Mas, isso não ocorreu no grupo controle.

Gráfico 22 – Comparação entre os percentuais de alunos por nível de compreensão no pré-teste e no pós-teste do grupo controle



Fonte: elaborado pela autora.

5.3 Reflexão acerca dos resultados

Por fim, concluímos nossa análise dos dados coletados exibindo quatro quadros, em que é mostrado o resultado de cada teste dos dois grupos estudados nesta pesquisa, o experimental e o controle.

Lembrando que esses quatro quadros são os mesmos que estão disponíveis no capítulo 4, metodologia (ver sessão 4.3.2). Mas aqui, eles estão organizados pela ordem decrescente para cada teste, ou seja, os dados são iniciados a partir do participante, de cada grupo, que obteve o número maior de acertos em cada etapa: diagnóstica e avaliativa.

Portanto, da mesma maneira que ocorreu com os gráficos de 19 a 22, esses quadros são para ter uma melhor visualização do resultado de cada grupo.

5.3.1 Resultado do grupo experimental

O quadro 13 do grupo experimental mostra o resultado do pré-teste de cada participante e o quadro 14, refere-se ao pós-teste. Nos dois quadros, foram feitos dois tipos de destaque em relação à maior e à menor pontuação: os cinco primeiros, e os cinco últimos.

Em relação à maior pontuação, os cinco primeiros participantes foram destacados, cujas linhas ficaram com um sombreamento em azul. Já às cores de letras e números, há azul e preto: o azul é para o participante que se manteve nos dois testes entre os cinco primeiros, e como único exemplo, temos o participante GE13 que no pré-teste ficou em quarto lugar, mas no pós-teste, foi para a segunda colocação; a cor preta, é para o participante que só se destacou em um dos testes, ou seja, todos os demais, excetuado o GE13.

Em relação ao menor número de acertos, os cinco últimos participantes foram destacados, cujas linhas ficaram com um sombreamento em amarelo. Já às cores de letras e números, temos o vermelho e o preto: o vermelho é para o participante que se manteve nos dois testes entre os cinco últimos, e mais uma vez só temos um exemplo, é o participante GE19 que no pré-teste ficou e vigésimo primeiro lugar, mas no pós-teste, foi para a vigésima terceira colocação; a cor preta, é para o participante que só apareceu em um dos quadros, ou seja, todos os demais, excetuado o GE19.

Quadro 13 – Número de acertos no pré-teste do grupo experimental (ordem decrescente)

PRÉ-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GE1	**23**
GE9	**23**
GE10	**23**
GE13	**23**
GE21	**22**
GE17	21
GE20	21
GE6	20
GE4	19
GE12	19
GE14	19
GE3	18
GE2	17
GE7	17
GE15	17
GE24	17
GE5	16
GE18	15
GE8	13

Quadro 14 – Número de acertos no pós-teste do grupo experimental (ordem decrescente)

PÓS-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GE2	**31**
GE13	**31**
GE20	**30**
GE12	**27**
GE6	**24**
GE9	24
GE10	24
GE17	24
GE1	23
GE3	23
GE22	20
GE4	19
GE14	18
GE23	18
GE5	17
GE16	17
GE21	17
GE11	14
GE15	14

GE16	**13**
GE19	**13**
GE11	**12**
GE23	**12**
GE22	**10**

Fonte: elaborado pela autora.

GE7	**13**
GE8	**13**
GE18	**12**
GE19	**12**
GE24	**11**

Fonte: elaborado pela autora.

5.3.2 Resultado do grupo controle

A mesma sistemática que foi feita no grupo experimental, foi realizada também no grupo controle. Então, o quadro 15 do grupo controle mostra o resultado do pré-teste de cada participante e o quadro 16 refere-se ao pós-teste do GC. Nos dois quadros, foram feitos dois tipos de destaque em relação a maior e a menor pontuação: os cinco primeiros, e os cinco últimos.

Em relação à maior pontuação, os cinco primeiros participantes foram destacados, cujas linhas ficaram com um sombreamento em azul. Já às cores de letras e números, há azul e preto: o azul é para o participante que se manteve nos dois testes entre os cinco primeiros. Nesse caso, temos três participantes: GC3, GC12 e GC13. Inclusive, o participante GC3 apresentou um bom desempenho porque no pré-teste ele ficou em terceiro lugar (com 22 acertos), mas no pós-teste, esse participante foi para a primeira colocação (com 29 acertos); preto, é para os quatro participantes que só se destacaram em um dos testes.

Em relação ao menor número de acertos, os cinco últimos participantes foram destacados, cujas linhas ficaram com um sombreamento em amarelo. Já às cores de letras e números, ficaram em vermelho ou preto: o vermelho é para o participante que se manteve nos dois testes entre os cinco últimos. Temos também três participantes: GC1, GC19 e GC16 que, tanto no pré-teste como no pós-teste, permaneceram na mesma colocação: décima sexta, décima oitava e décima nona, respectivamente; preto é para os quatro participantes, que só apareceram entre os últimos, apenas em um dos dois testes.

Quadro 15 – Número de acertos no pré-teste do grupo controle (ordem decrescente)

PRÉ-TESTE DO GRUPO CONTROLE	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GC13	**25**
GC12	**24**
GC3	**22**
GC7	**21**
GC17	**21**
GC15	20

Quadro 16 – Número de acertos no pós-teste do grupo controle (ordem decrescente)

PÓS-TESTE DO GRUPO CONTROLE	
PARTICIPANTES	**ACERTOS**
GC3	**29**
GC2	**22**
GC12	**21**
GC13	**20**
GC15	**20**
GC4	19

GC4	19
GC10	19
GC14	19
GC6	17
GC2	16
GC8	16
GC11	16
GC18	16
GC5	**15**
GC1	**12**
GC9	**11**
GC19	**8**
GC16	**7**

Fonte: elaborado pela autora.

GC5	19
GC17	19
GC7	18
GC10	18
GC9	16
GC11	16
GC14	14
GC8	12
GC18	**12**
GC1	**11**
GC6	**11**
GC19	**6**
GC16	**5**

Fonte: elaborado pela autora.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora dos alunos do 8° ano do Ensino Fundamental pela aplicação do teste diagnóstico cloze. Essa técnica de cloze foi criada pelo estudioso norte-americano Wilson Taylor em 1953. O teste é um dos pioneiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da habilidade de leitura. A técnica consiste em aplicar um texto aos alunos faltando algumas palavras, ou seja, um texto lacunado, o qual eles devem ser capazes de completar com as palavras que julgarem ser as mais adequadas para o espaço em branco.

O critério de interpretação utilizado foi o número de acertos obtidos ao preencher as lacunas dos textos (pré-teste e pós-teste com 40 lacunas cada), cuja forma de correção foi literal, sendo que era atribuído um ponto para cada resposta idêntica à palavra omitida e zero para cada resposta errada ou para cada lacuna não preenchida. Então, a partir da correção foram considerados os três níveis de compreensão leitora: nível de frustração, quando o aluno acertou até 17 palavras das que foram omitidas (de 0% a 44% de acertos); nível instrucional, quando o aluno teve um acerto entre 18 e 22 palavras das que foram omitidas (de 44,1% a 57% de acertos); nível independente, quando o aluno acertou a partir de 23 palavras das que foram omitidas (de 57,1% a 100% de acertos). No nível de compreensão de frustração, o leitor não consegue compreender o que lê; no nível de compreensão instrucional o leitor compreende somente o suficiente para sua compreensão; quando o leitor atinge o nível independente considera-se que ele possui o nível de compreensão autônoma acerca do que lê.

Fez-se necessário, portanto, de um estudo, em especial nos grupos GE e GC, acerca de como os alunos conseguiram utilizar, de forma adequada, as conjunções, que são fundamentais para um melhor entendimento do texto. Dessa maneira, as atividades aplicadas aos alunos cumpriram o objetivo de levá-los a refletirem acerca do uso de conjunções como estruturas gramaticais relevantes para a construção textual e do papel delas para a produção de sentido no texto.

Destaque-se que a metodologia da qual se lançou mão, a pesquisa-ação, facilitou em muito o desenvolvimento das etapas do nosso estudo, por corresponder a um procedimento estratégico ao trabalho do professor em busca do aprimoramento de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos. De acordo com Franco (2012), a pesquisa-ação representa uma forma de investigação-ação cujos procedimentos permitem aos

pesquisadores/professores produzirem informações e conhecimentos de uso mais efetivo, sobretudo ao nível pedagógico, isto é, que pode promover condições para ações e transformações de situações adversas dentro da própria escola em que leciona.

Sem dúvidas, a metodologia da pesquisa-ação representa uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, conforme Tripp (2005). Inspiramo-nos, então, nesse modelo metodológico, e estruturamos nosso trabalho, a partir da divisão do processo de desenvolvimento, em três etapas distintas, **diagnóstica**, **interventiva** e **avaliativa**, as quais fizeram jus a um trabalho bastante produtivo, conforme se pode constatar nos resultados obtidos.

Na **diagnóstica**, a primeira etapa de nossa pesquisa, foi elaborada uma atividade de Pré-teste, com o intuito de identificarmos as possíveis dificuldades dos alunos participantes do grupo experimental e do grupo controle, no que concerne ao uso das conjunções e sua função como elo coesivo em textos. Dessa forma, com o intuito de aferirmos o nível de compreensão leitora desses grupos a respeito do assunto que seria estudado, optamos por aplicar a técnica de cloze no Pré-teste. A coleta dos resultados nos mostrou grandes dificuldades por parte dos alunos durante a análise dessa atividade, porque apenas 16,7% dos participantes do grupo experimental encontrava-se em um nível considerado independente para as habilidades avaliadas no teste; já em relação ao resultado do grupo controle, o percentual foi ainda menor, somente 10,5%.

Na **interventiva**, segunda etapa de nosso estudo e trabalhada somente com o grupo experimental, pudemos, a partir dos dados levantados na etapa anterior, desenvolver atividades que visassem ao aprimoramento das habilidades de leitura e do uso efetivo das conjunções, por meio de questões mais reflexivas. Para que isso acontecesse de fato, foram planejados seis encontros de duas horas/aula cada. Assim, as atividades aplicadas nessa etapa, contendo, cada uma delas, questões elaboradas que inseriram os alunos em situações reais de uso da língua. Essas atividades, de natureza produtiva e reflexiva, levaram os participantes desse grupo à reflexão e ao uso dos dois tipos de conjunção, que são bastante relevantes para a construção de sentido do texto. E, antes mesmo dessa etapa ser finalizada, pudemos constatar, por meio das nossas observações, que houve uma diminuição bastante significativa das dificuldades dos participantes do GE, já que eles participaram ativamente das atividades, fizeram várias indagações acerca do assunto estudado e contribuíram, de uma forma bastante positiva, para o andamento da nossa pesquisa.

Por fim, na **avaliativa**, última etapa da pesquisa, aplicamos uma atividade com o mesmo formato, seja a técnica do cloze e quantidade de lacunas utilizadas na diagnóstica, com o intuito de averiguarmos se houve evolução dos participantes do GE, em comparação com os dados coletados na primeira etapa, no Pré-teste. Essa atividade também foi aplicada no GC.

Após a análise dos resultados, pudemos constatar que as atividades interventivas exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos no que se refere à compreensão leitora, bem como ao uso das conjunções. O desempenho do GE, no processo avaliativo, foi que 16,7% dos participantes atingiram o nível independente no Pré-teste; e no Pós-teste, o percentual aumentou para 41,7%.

Sendo assim, houve um aproveitamento considerável do grupo experimental. O desempenho dele foi realmente muito satisfatório. Os alunos participantes do GE ficaram muito contentes com o resultado. Apesar de não ter mostrado as atividades, ou melhor, os dados para eles, mas ficaram comentando sobre o assunto. Eles mesmos fizeram um comparativo entre si, até aqueles que faltaram alguns encontros na etapa interventiva (e por isso não fizeram parte da pesquisa), mas que responderam aos dois testes, afirmaram que conseguiram preencher todas as lacunas no pós-teste, ou seja, obtiveram êxito também.

Logo, como um dos propósitos do nosso trabalho era o de melhorar o resultado do grupo experimental após a etapa interventiva, podemos afirmar que houve aproveitamento, principalmente em relação aos acertos das respostas em cada lacuna, ou seja, em relação ao nível da compreensão leitora.

As aulas realmente tiveram efeito e isso prova que, quando o estudo é direcionado, certamente haverá um resultado favorável no processo de ensino aprendizagem.

Todavia, foram dedicados seis encontros, na verdade, foram doze aulas, quase dois meses trabalhando praticamente um único conteúdo. E sabe-se que, lamentavelmente, na escola pública, e certamente, na escola particular também, não se tem oportunidade de trabalhar um único conteúdo de uma forma tão extensiva, de uma maneira tão pontual, porque não há tempo disponível para esse procedimento pedagógico.

Porém, se for trabalhado dessa maneira, qualquer assunto, não só em relação à compreensão leitora e às conjunções, mas qualquer outro assunto, certamente em quaisquer áreas, poderá obter êxito se for estruturado da mesma forma como mostrada na investigação que empreendemos.

Em relação ao grupo controle, acreditamos que ele apresentou um pouco de melhora também, mas só em relação a reduzir o número de lacunas em branco, em especial, as lacunas correspondentes às conjunções. Entretanto, ao nível de compreensão leitora, o grupo controle praticamente estagnou, se comparado com o pré-teste e houve até regressão conforme se pode observar na comparação dos resultados apresentados nos gráficos.

Apesar de nem tudo haver saído a contento, estamos de acordo com Perini (2005) quando afirma que as relações que as conjunções estabelecem dentro do texto, juntamente com outras classes de palavras, contribuem para que os alunos depreendam os sentidos e as intenções que permeiam o texto, colaborando assim, para que eles entendam melhor o funcionamento interno do texto, proporcionando uma compreensão leitora mais direcionada.

Assim, as conjunções quando trabalhadas de uma maneira efetiva, como a que fora explorada em nossa pesquisa, ajudam os alunos a classificarem-nas sem precisar recorrer sempre aos manuais, pois é mais fácil depreender o sentido do todo, ou seja, do texto como um todo, e não isoladamente, em frases ou orações, como bem costumam ser apresentadas em livros didáticos e gramáticas. Destarte, esperamos que o presente trabalho venha a oferecer, aos professores de língua portuguesa, alguma contribuição sobre o assunto trabalhado, bem como, que as atividades interventivas sejam realmente utilizadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. N. M. *et al*. O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2017. p. 1767-1799.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss Portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Piblifolha, 2001.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, R. O. Teste Cloze: Ferramenta de Compreensão Leitora Experiência no Ensino Fundamental. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 2, n. 1, nov. 2016. p. 195-210.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste do cloze. **Psicologia em Pesquisa**, 1(01), UFJF, 2007. p. 41-51.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Avaliação na Idade Certa**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**(DCRC). Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens. Volume 2: Ensino Médio. 5.ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, N. B. Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil. *In:* SANTOS, A. A. A; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (org.). **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 79-117.

FRANCO, M. A. S. Práticas colaborativas na escola: As possibilidades da Pesquisa-Ação Pedagógica. *In:* **Livro de Anais do XVI ENDIPE:** Didática e Práticas de Ensino. v. 3, UNICAMP. Campinas, 2012. p. 264-277.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna.** FGV Editora, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOLY, M. C. R. A. Avaliação da Compreensão em Leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). **Separata**, (7), 2009. p. 1-8.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico – MAR. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, 9(2), 2008. p. 219-228.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 20ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 50 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LIMA, T. H. **Compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II:** o teste de Cloze como alternativa de avaliação. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MACAMBIRA, J. R. **A Estrutura Morfossintática do Português**. 7 ed. São Paulo: 1982.

MARTINS, M. M. C.; NASCIMENTO, L. F.; SÁTIRO, C. F. **Pesquisa Educacional**. Fortaleza: UAB/UECE, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 26 jun. 2018.

MOTA, M. M. P. E., & SANTOS, A. A. A. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, *18*(1), 2014, p. 135-142.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *In:* A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Org..), **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a. p. 47- 70.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *In:* SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L. (org.). **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção (). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009b. p.149-164.

OLIVEIRA, K. L.; CANTALICE, L. M.; FREITAS, F. A. Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. *In*: SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L. (org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.165-185.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, A. A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, 8 (2), 2004. p. 217-226.

SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L.de (org.). **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., TAXA, F. O. S., & VENDRAMINI, C. M. M. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 15(3), 2002. p. 549-560.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4ª ed. Tradução de Daíse Batista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

TAYLOR, W. L. **Cloze Procedure:** A new tool for measuring readability. Journalism Quarterly, 30, 1953. p. 415-433.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In:* **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, 2005. p. 443-466.

APÊNDICE A – PRÉ-TESTE CLOZE

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Pré-Teste de Cloze

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Leia o texto com atenção. Depois, preencha as lacunas com as palavras e/ou expressões de forma a deixar o texto coeso e coerente.

A invasão dos escorpiões

Os escorpiões encontraram _____[1] cidades brasileiras um bom lugar _____[2] viver. O clima tropical, quente _____[3] úmido, é o preferido _____[4] animais. O principal alimento da dieta, as baratas, está disponível _____[5] montes. Há ainda uma porção de lugares seguros _____[6] escuros - buracos em muros, frestas nos rodapés, ralos, calçados e roupas, _____[7] eles possam se esconder.

Não é à toa _____[8] a população desse aracnídeo cresce _____[9] ritmo acelerado no país, algo que pode ser constatado _____[10] aumento no número de acidentes causados _____[11] escorpiões. Dados do Ministério da Saúde mostram _____[12] a quantidade de pessoas picadas _____[13] bicho saltou de 12.552 em 2000 _____[14] 125.156 em 2017, um crescimento _____[15] 997%. Os casos que resultaram em morte _____[16] dispararam: eram 13 em 2000 _____[17] foram 184 no ano passado, um número 14 vezes maior.

_____[18] de 130 espécies de escorpiões _____[19] foram identificadas no Brasil. Apenas quatro, _____[20]**,** são responsáveis pela

esmagadora maioria _____[21] acidentes humanos. São elas: escorpião-amarelo, escorpião-amarelo-do-nordeste, escorpião-marrom e escorpião-preto-da-Amazônia.

As quatro _____[22] são peçonhentas, capazes _____[23] injetar veneno nas vítimas. A *expert* do Butantã explica _____[24] os escorpiões produzem essas substâncias _____[25] se defender de predadores _____[26] paralisar as presas. Os aracnídeos "picam" _____[27] um ferrão presente na ponta da cauda, _____[28] onde injetam o veneno. As _____[29] em humanos geralmente ocorrem _____[30] o bicho é pisado _____[31] tocado de forma acidental. Poucos deles, _____[32], têm veneno tóxico a ponto de provocar a morte _____[33] uma pessoa adulta.

_____[34] prevenir ocorrências com escorpiões, o Ministério _____[35] Saúde recomenda manter os jardins limpos, _____[36] acúmulos de lixo. Limpar os terrenos baldios _____[37] ajuda a combater os bichos. _____[38] dica é sacudir e examinar roupas e sapatos antes de usá-los. _____[39], nada de colocar a mão em buracos sob pedras _____[40] em troncos de árvores.

Adaptado de: SCHRÖDER, Melissa. ***A invasão dos escorpiões.*** *2018.*

PROFLETRAS

APÊNDICE B – ATIVIDADE SOBRE COESÃO TEXTUAL

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Coesão Textual e Elos Coesivos

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Indique a que termo se refere o que está **grifado**, no texto, utilizando a numeração correspondente.

PENAS QUE OUVEM

A noite é uma caixinha de surpresas. Há pouco tempo, cientistas verificaram que existe um complicado relacionamento de mútua adaptação entre um predador e **sua[1]** presa, como é o caso das corujas e dos ratos. **Estes[2]**, para se livrar dos inimigos, soltam gritos que se parecem com os guinchos dos morcegos. Nem **assim[3]**, porém, escapam de certeiros ataques das corujas-das-torres. Apesar da capacidade fantástica de enxergar na escuridão, muitas vezes **elas[4]** não conseguem ver nada, tamanho o breu. Não obstante, continuam a mergulhar sobre as presas como se **estas[5]** estivessem sob a luz dos refletores. Em busca de uma explicação para o mistério, pesquisadores colocaram uma coruja e um rato num laboratório totalmente escurecido e com o chão coberto de espuma.

Como a espuma permitia que o rato se movimentasse sem fazer ruído, a coruja também permanecia quieta no poleiro. Mas, quando um papel foi amarado ao rabo do rato, produzindo ruídos, a coruja se precipitou implacável sobre **ele[6]**. Os pesquisadores concluíram então que, evidentemente, **a ave[7]** se orientava de acordo com os sons emitidos pelo **animal[8]**. **Isso[9]** ocorre porque as corujas possuem ao redor dos ouvidos verdadeiras conchas acústicas, formadas por finíssimas camadas de penas dispostas em forma de pratos. Ultrassensíveis, **as penas[10]** captam os mais tênues ruídos e os remetem aos ouvidos. Os zoólogos comparam apropriadamente as conchas aos espelhos parabólicos de um radiotelescópio. Como **este[11]**, os receptores das corujas, uma vez acionados, guiam-se com precisão no sentido da origem dos sons.

Revista Superinteressante, nº 3, Março/89.

Questão 01 - Agora, escreva a qual termo se refere o item **grifado**:

sua[1] = _____.

Estes[2] = _____.

assim[3] = _____.

elas[4] = _____.

estas[5] = _____.

ele[6] = _____.

a ave[7] = _____.

animal[8] = _____.

Isso[9] = _____.

as penas[10] = _____.

este[11] = _____.

Questão 2 - Leia a tirinha abaixo e responda à questão a seguir:

"*Bem, você conseguiu ferir meus sentimentos, mas eu aceito* ***suas*** *desculpas. Obrigada*". Nessa fala, expressa no segundo quadrinho, o termo **destacado** refere-se a qual palavra?

_____

Questão 03 - Leia o trecho da música Monte Castelo a seguir:

"Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.
É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou ***se envaidece****."*

(Legião Urbana)

A expressão ***destacada*** no fragmento acima refere-se a qual palavra?

_____

Leia o texto abaixo e responda as questões **04** e **05**:

OS BICHINHOS E A DEPRESSÃO

Alguns podem achar que a depressão é uma doença típica de seres humanos, e que os bichinhos de estimação não apresentam "estas frescuras". Mas tome cuidado, se o seu animalzinho estiver meio triste ou abatido. Podem ser os primeiros sintomas da doença. "Ela pode chegar após mudanças na rotina familiar. Como a chegada de um bebê", conta a médica veterinária Andréa Karpen. Muitas visitas em sua casa também podem ser a causa da "tristeza", que "acontece bastante". "Essas situações podem estressar os bichinhos", admite a médica.

Caderno Findi. Diário dos Campos. 16/09/2007

Questão 04 – Na frase "**Ela** pode chegar após mudanças na rotina familiar (...)" o termo **grifado** refere-se a qual palavra?

_____

Questão 05 - No trecho "**Essas situações** podem estressar os bichinhos", a expressão **destacada** refere-se a quê?

_____

APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE CONJUNÇÕES I

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Conjunções Coordenativas e Conjunção Integrante

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Questão 01 - Do texto foram suprimidos alguns articuladores/conectivos. Leia-o atentamente e tente preencher as lacunas, selecionando os articuladores/conectivos adequados dentre os listados depois do texto.

VIVER É AVANÇAR

A nossa grande fobia é mudar. Desde o dia _____ nascemos, somos náufragos na vida. _____ emergimos à tona, meio sufocados, agarramo-nos com unhas e dentes à primeira tabuinha que aparece e nos desesperamos com qualquer ondinha que nos ameaça tirar aquele apoio insignificante. Temos medo de submergir a todo momento, se a tabuinha da vida nos escapar.

_____, para viver é preciso avançar: é preciso alcançar tábuas maiores, uma prancha, um bote, um barco, um navio que nos permita navegar pelos mares, tocando todas as terras.

Precisamos, _____nos mostra Piaget, caminhar continuamente de níveis inferiores para níveis superiores de equilibração, cada qual mais móvel e mais estável que os anteriores. Mas, a passagem de um nível para outro corresponde sempre a um estágio de desequilibração e de decolagem. Temos que largar a nossa tabuinha e dar algumas braçadas, desajeitadas a princípio, para alcançarmos a superfície, correndo o risco de jamais a alcançarmos. _____, quando estivermos calmamente instalados, devemos perscrutar os horizontes à procura de um bote e, _____, nos atirarmos com coragem às ondas para alcançá-lo. E, _____, é a vida! E os corajosos acabam percebendo que, _____, as braçadas vão se tornando cada vez mais fáceis – aprenderam a nadar! – e, _____, que o verdadeiro prazer de viver não consiste _____em alcançar tábuas maiores, mas sim, no próprio ato de nadar _____ correr riscos. Que a vida só é válida enquanto estamos

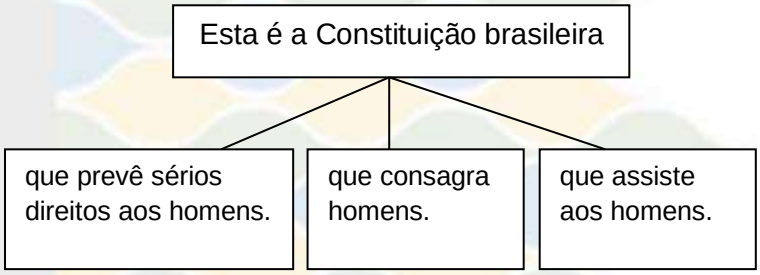
metidos na água, até o pescoço, e que as subidas a bordo são somente ocasiões para recuperarmos o fôlego e esquadrinhar a amplidão entre dois mergulhos...

Mas, a maioria de nós tem hidrofobia...

Adaptado de: Thomas Joseph Burke. Um mundo sem dogmas?

antes – assim – como – depois – desse modo – e – em que – então – mais – mal – mas – nem – porém – pouco a pouco – quanto – repentinamente – tanto

Observe a frase abaixo e responda a questão **02**:



Questão 02 - O que você observou em relação às frases dos quadrados? Eles são independentes de sentido?

_____

Questão 03 - Reescreva as frases abaixo, substituindo o termo grifado por uma frase de encaixe. Observe o modelo:

São investidas fracassadas. → São investidas que fracassaram.

a) É um povo sofredor. →_____
b) São pessoas encantadoras. →_____
c) Li um artigo divertido. →_____
d) O homem trabalhador merece recompensa. →_____
e) O aluno estudioso passa por média. →_____

Questão 04 - O que você pode observar, nas frases acima, em relação à posição da frase de encaixe?

_____

_____

APÊNDICE D – ATIVIDADE SOBRE CONJUNÇÕES II

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Conjunções Subordinativas Adverbiais

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Questão 01 – Complete os trechos a seguir com a conjunção cuja relação está indicada entre os parênteses.

Uma lesma pode se esconder por três anos em sua concha _____ quer se proteger do tempo ruim. (tempo)

Corujas têm três pálpebras em cada olho: uma _____ piscar, uma _____ dormir _____ uma _____ limpeza. (finalidade/adição)

_____a fêmea de um grupo de peixes-palhaços morre, o macho dominante se transforma em uma fêmea _____ precisa substitui-la. (tempo/explicação)

Escorpiões picam _____ são pisados _____ tocados de forma acidental. (tempo/alternância)

Coalas são animais preguiçosos _____ dormem 22 horas por dia. (causa)

_____uma tarântula perder uma perninha, outra nasce no lugar. (condição)

A rã-da-floresta pode congelar completamente durante o inverno _____ descongelar na primavera. (adição)

Bichos-preguiça só descem uma vez por semana das árvores _____ precisam fazer cocô. (causa)

Você pode até cortar a cabeça de uma barata, _____ ela continuará viva por dias. (oposição)

Polvo não tem nariz, _____ podem sentir os cheiros usando seus tentáculos. (oposição)

Tamanduás não têm dentes, _____ suas línguas são extremamente pegajosas _____ podem crescer até dois metros de comprimento. (oposição/adição)

As girafas podem lamber seus próprios ouvidos _____ suas línguas são muito longas. (explicação)

Morcegos são mamíferos, _____ podem voar. (oposição)

As abelhas são muito ativas _____ nunca dormem. (causa)

Orcas não são baleias, _____ sim uma espécie de golfinho. (oposição)

Centenas de árvores crescem _____ das sementes que os esquilos perdem pelo caminho. (causa)

O leite da vaca é nutritivo _____ o leite da cabra tem mais cálcio. (oposição)

Ursos adultos podem correr tão rápidos _____ os cavalos. (comparação)

Questão 02 - Junte as sentenças que seguem, estabelecendo entre elas uma relação lógica. Para isso, escolha um conector coerente. Lembre-se de que, às vezes, dentre outras alterações, você precisa omitir palavras, acrescentar ou alterar tempos verbais. Em seguida, identifique a **relação** que se estabeleceu entre as sentenças.

a) Os filósofos vivem conosco.
O filósofo tem o modo de viver e pensar exóticos.
(embora – logo – e)

Relação de

b)

Os alunos devem chegar cedo ao colégio.
Ninguém pode se atrasar nos dias de provas.
(logo – uma vez que – se)

Relação de

c) O atleta treina várias horas por dia.
O atleta quer obter várias vitórias.
(não só – mas também – portanto – para)

Relação de

Questão 03 - Una os pares de frases abaixo, explicitando a relação construída.

a) Ninguém deu orientação ao candidato.
O candidato não quis orientação.

Relação de

b) Mais uma fábrica foi instalada em nossa cidade.
O índice de desemprego será menor.

Relação de

c) Nós não concordamos com sua escolha no casamento.
Nós não gostaríamos que você nos visitasse.

Relação de

Questão 04 - Escolha, dentre as sentenças que seguem, duas que podem ser unidas. Una-as com uma conjunção e diga que relação se estabeleceu entre elas.

Escrevíamos nossos trabalhos de História	Meu irmão mais novo completou 21 anos
Os alunos aprenderam as lições	Quanto mais trabalho
Portanto pode sair sozinho à noite	Entretanto não esqueças de ser humilde
Meu coração bate muito forte	Todos devemos lutar
Os meus sonhos voam muito alto	À medida que os professores falavam
Para que possamos ter tudo que queremos	Sempre que vejo teu irmão chegar
Podes ter quantos servos quiseres	Assim como os pássaros vão pelo céu
Tanto mais enriqueço	Por isso passaram sem dificuldade

1

Relação de

2

Relação de

3

Relação de

4

Relação de

5

Relação de

6

Relação de

7

Relação de

8

Relação de

PROFLETRAS

APÊNDICE E – ATIVIDADE DE REVISÃO

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Recapitulação acerca do conteúdo estudado

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Questão 01 - Leia os anúncios abaixo e preencha as lacunas com os termos adequados, de forma a tornar o texto coeso e coerente.

PLANETA
sustentável
O futuro a gente faz
AGORA

Você sabe _____ a vida _____ planeta está em risco.

O aquecimento global _____ afeta a _____ casa.

A miséria e a desigualdade avançam. _____ não tem de ser assim.

Nós podemos criar novas realidades. Seja _____ um agente _____ mudança.

É PRECISO FAZER ALGO. É POSSÍVEL FAZER MUITO. _____ DEVEMOS FAZER _____.

Considerar as consequências futuras das ações _____ hoje é uma atitude sábia _____ responsável. _____ é a perspectiva da sustentabilidade: agir de forma _____ todos sejam respeitados. O desenvolvimento econômico deve levar _____ o impacto no ambiente _____ na sociedade.

Agora mesmo _____ ao longo dos próximos meses, 55 revistas _____ 33 sites _____ Abril vão tratar _____ tema em profundidade, criando _____ espaço _____ diálogo _____ nos ajude _____ fazer deste um mundo melhor, ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo _____ culturalmente aceito.

Os participantes _____ projeto **PLANETA SUSTENTÁVEL** se propõem _____ reunir _____ difundir conhecimento _____ sustentabilidade, destacar _____ importância, estimular _____ boas práticas, servir _____ referência, ampliar consciências _____ qualificar atitudes.

Veja _____ está acontecendo _____ o que você pode fazer _____

Revista Cláudia. Nº 05, ano 46, maio 2007. p.118.

Questão 02 - Leia o texto a seguir e responda:

O QUE VOCÊ QUER FAZER MAIS TARDE?

Seu futuro profissional, assim como os seus estudos, são assuntos seus. Por isso, cabe a você encontrar seu próprio caminho. Talvez ele seja diferente do caminho planejado por seus pais. Nesse caso, explique a eles as suas aspirações.

Pode ser, no entanto, que você não esteja preparado para fazer uma escolha profissional. Seria preciso parar um pouco para refletir sobre as diversas possibilidades. O problema é que você tem de escolher já e definitivamente: humanas ou exatas? Inglês ou francês? Por onde começar? Em que profissão? É de deixar tonto! Mas não se culpe se você estiver desnorteado, ou se estiver se sentindo completamente bloqueado.

Adaptado de: Maria José Audercet. A vida em família. 1994.

No texto, as expressões que quebram uma sequência de ideias são:

A) No entanto, mas.

B) Nesse caso, por onde.

D) Mas, assim como.

E) Assim como, no entanto.

Questão 03 - Leia o texto abaixo e responda:

Recebi uma correspondência muito interessante de uma leitora que é mãe de uma menina de cinco anos. Ela conta que saiu com o marido para uma compra aparentemente simples: uma sandália para a filha usar no verão. O que parecia fácil, **porém** tornou-se motivo de receio, indignação e reflexão. (...) Existem sandálias com salto plataforma, com salto anabela, com saltinho e com saltão. Mas sandálias **para** a menina correr, pular e virar cambalhota, saltar, nada! **Ou seja**, é difícil encontrar sandália para criança, **porque** agora a menina tem que se vestir como mulher.

Adaptado de: SAYÃO, Rosely. Folha de São Paulo, 29 nov. 2001.

Os termos em **negrito** indicam, respectivamente:

A) Oposição, finalidade, explicação, conclusão.

B) Oposição, finalidade, conclusão, explicação.

C) Explicação, causa, oposição, consequência.

D) Consequência, causa, finalidade, oposição.

Questão 04 - Circule, no texto que segue, pelo menos uma para cada das seguintes relações: consecutiva / tempo / finalidade / comparação / causa / aditiva / adversativa.

Velha História

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. Então, retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois, guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente.

E desde então, ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelo café. Como era tocante vê-los no andar “22”! O homem, sério, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante café, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando do peixinho, enquanto este, silencioso e levemente triste, tomava laranjada por um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho: “Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua

mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”

Dito isso, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. Então a água fez redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado...

Adaptado de: QUINTANA, Mario. ***Quintanares****. Porto Alegre: Globo, 1976.*

Agora, retire do texto as conjunções e as escreva de acordo com a relação estabelecida:

consecutiva _____

tempo _____

finalidade _____

comparação _____

causa _____

aditiva _____

adversidade _____

PROFLETRAS

APÊNDICE F – PÓS-TESTE CLOZE

UFC – Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Atividade de Pesquisa de Dissertação
Orientadora: Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
Orientanda: Rosemeire Pedro da Silva
Atividade: Pós-Teste de Cloze

Aluno(a):_____ Nº____ Série/Turma:_____

Leia o texto com atenção. Depois, preencha as lacunas com as palavras e/ou expressões de forma a deixar o texto coeso e coerente.

DIA DA MENTIRA

Você já caiu em alguma brincadeirinha do Dia da Mentira? Sim? A prática de contar mentiras, por mais bizarras _____[1] sejam, em um dia específico, é algo _____[2] comum entre crianças. _____[3], os adultos também parecem adorar tal data _____[4] é muito divertido inventar uma lorota aqui ou acolá.

A versão _____[5] conhecida para a data é _____[6] ela surgiu no século XVI, na França, _____[7] foi fruto de um grande mal-entendido.

Até _____[8] século, os franceses seguiam o Calendário Juliano. _____[9] esse calendário, a comemoração do Ano Novo ocorria _____[10] primeiro dia de Abril. Foi _____[11], em 1564, o rei Carlos IX estabeleceu _____[12] a França deveria seguir o Calendário Gregoriano, _____[13] que o novo ano se iniciasse _____[14] primeiro dia de Janeiro.

_____[15] tivesse ocorrido essa mudança, _____[16] franceses não a aceitaram. _____[17] disso, essas pessoas tornaram-se alvo

_____[18] mais variadas formas de ridicularização. Eram chamadas _____[19] "bobos de abril", recebiam convites _____[20] festas que não existiam _____[21] ganhavam cartões e presentes esquisitos _____[22] dia 1º de Abril.

Além _____[23], naquela época as notícias andavam lentamente, _____[24] não havia meios de comunicação. _____[25] forma, muitas pessoas sequer _____[26] sabendo da alteração estabelecida pelo rei. _____[27], continuaram a comemorar o Ano Novo no dia primeiro de Abril.

Então, _____[28] que o tempo passava, essas _____[29] começaram a ser alvo de _____[30] brincadeiras, chacotas e piadas dos franceses bem-informados. A partir _____[31], a data se consolidou _____[32] o dia reservado às maiores mentiras _____[33] peripécias.

Da França, a mania de pregar peças nesta data teria percorrido o mundo e dura _____[34] hoje. Neste dia, todos precisam ficar atentos. Até _____[35] grandes jornais e revistas publicam notícias falsas, _____[36] enganar e brincar com os leitores. Quer um exemplo? Em 1957, a respeitadíssima rede _____[37] televisão britânica BBC mostrou uma matéria _____[38] determinadas árvores na Suíça que produziam macarrão. Você acreditaria nisso?

_____[39] você é brincalhão, e gosta de pregar peças em seus amigos nesse dia, tome cuidado _____[40] você mesmo não caia numa delas.

Texto adaptado. Disponível em: http://www.historiadetudo.com/dia-da-mentira. Acesso em: 02 de junho de 2019.

ANEXO A – DOCUMENTOS OFICIAIS

UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ /

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE CLOZE

Pesquisador: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 18673119.3.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.660.025

Apresentação do Projeto:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada pela pesquisadora, a professora **Rosemeire Pedro da Silva,** como participante da pesquisa intitulada **"Compreensão de conjunções subordinativas adverbiais por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a partir da aplicação do teste *cloze*"**. A pesquisa tem como objetivo o aprimoramento das capacidades de linguagem, de leitura e para a construção de sentido de texto, fazendo com que os alunos melhorem também sua escrita, e isso ocorrerá a partir de atividades pedagógicas que ajudarão os alunos a ler e a escrever melhor.

Leia atentamente as informações abaixo e faça a pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1) Natureza da pesquisa: desenvolver capacidades de leitura através de uma sequência de atividades pedagógicas. A sequência de atividades é voltada para leitura e para a escrita, e é elaborada para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Fortaleza.
2) Procedimentos da pesquisa para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: inicialmente, será realizada a aplicação de um teste (denominado de Pré-teste) para um levantamento de práticas de leitura dos alunos; depois haverá seis aulas voltadas para desenvolver e/ou aprimorar as práticas de leituras; por fim, será aplicado outro teste (denominado de Pós-teste) com o objetivo de verificar se essas seis aulas melhoraram ou não essas práticas de leitura. Todas essas atividades pedagógicas serão realizadas durante o horário das aulas de Língua Portuguesa.
3) Tempo da pesquisa: o tempo total da pesquisa, incluindo a resolução do pré-teste e do pós-teste, e a participação nas aulas será de 16h/a, sendo 4h/a por semana, que renderá o total de quatro semanas, durante as aulas de Língua Portuguesa no turno de estudo dos alunos.
4) Participantes da pesquisa: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da turma "A", regularmente matriculados na Escola Municipal José Ramos Torres de Melo.
5) Envolvimento da pesquisa: ao participar dessa pesquisa, os alunos participarão de aulas voltadas para a leitura e para a construção de sentido de texto, fazendo com que melhorem também sua escrita. A qualquer momento você poderá recusar a participação da criança sob sua responsabilidade e ainda se recusar a ficar participando em qualquer parte da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para ele(a). Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da responsável pela pesquisa.
6) Os riscos e desconfortos gerados pela pesquisa são de nível mínimo pois não envolvem temas que tragam constrangimento. A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que ele(a) corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pela fadiga e/ou desinteresse, minimizado por meio de diálogos com a pesquisadora que deixará o participante livre a participar dos trabalhos. Ele(a) não terá benefícios financeiros.
7) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da criança sob sua responsabilidade serão identificados com um código e não com o seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade.
8) Benefícios: ao participar dessa pesquisa, esperamos que ela forneça informações importantes que deverão contribuir com o ensino e aprendizagem da leitura, sobre a qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa ao permitir que a criança sob sua responsabilidade participe da pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.
10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: você tem a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.
Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.
Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Rosemeire Pedro da Silva
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em Letras
Endereço: Av. da Universidade, nº 2683. Bloco 125 – Térreo. Fortaleza-CE**.**
Telefones para contato: (85)3366.7939 (secretaria) e (85)99654.1990 (pesquisadora)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado_____, _____ anos, RG_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após a sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo meus questionamentos. E declaro, ainda, que estou recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, _____/_____/2019.

Nome do(a) participante da pesquisa:
_____
Data:_____
assinatura:_____

Nome do(a) responsável pelo(a)
participante:_____
Data:_____
assinatura:_____

Nome do responsável da pesquisa: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA
Data:_____
assinatura:_____

Nome do profissional que aplicou o TCLE: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA
Data:_____
assinatura:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada pela pesquisadora, a professora **Rosemeire Pedro da Silva,** como participante da pesquisa intitulada **"Compreensão de conjunções subordinativas adverbiais por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a partir da aplicação do teste *cloze*"**. A pesquisa tem como objetivo o aprimoramento das capacidades de linguagem, de leitura e para a construção de sentido de texto, fazendo com que os alunos melhorem também sua escrita, e isso ocorrerá a partir de atividades pedagógicas que ajudarão os alunos a ler e a escrever melhor.

Leia atentamente as informações abaixo e faça a pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1) Natureza da pesquisa: desenvolver capacidades de leitura através de uma sequência de atividades pedagógicas. A sequência de atividades é voltada para leitura e para a escrita, e é elaborada para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Fortaleza.
2) Procedimentos da pesquisa para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: será realizada a aplicação de um teste (denominado de Pré-teste) para um levantamento de práticas de leitura dos alunos; depois, será aplicado outro teste (denominado de Pós-teste).Todas essas atividades pedagógicas serão realizadas durante o horário das aulas de Língua Portuguesa.
3) Tempo da pesquisa: o tempo total da pesquisa, com a resolução do pré-teste e do pós-teste, será de 4h/a, sendo 2h/a por semana, que renderá o total de duas semanas, durante as aulas de Língua Portuguesa no turno de estudo dos alunos.
4) Participantes da pesquisa: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da turma "C", regularmente matriculados na Escola Municipal José Ramos Torres de Melo.
5) Envolvimento da pesquisa: ao participar dessa pesquisa, os alunos participarão de atividades para a leitura e para a construção de sentido de texto, fazendo com que melhorem também sua escrita. A qualquer momento você poderá recusar a participação da criança sob sua responsabilidade e ainda se recusar a ficar participando em qualquer parte da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para ele(a). Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da responsável pela pesquisa.
6) Os riscos e desconfortos gerados pela pesquisa são de nível mínimo pois não envolvem temas que tragam constrangimento. A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que ele(a) corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pela fadiga e/ou desinteresse, minimizado por meio de diálogos com a pesquisadora que deixará o participante livre a participar dos trabalhos. Ele(a) não terá benefícios financeiros.
7) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da criança sob sua responsabilidade serão identificados com um código e não com o seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade.
8) Benefícios: ao participar dessa pesquisa, esperamos que ela forneça informações importantes que deverão contribuir com o ensino e aprendizagem da leitura, sobre a qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
9) Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa ao permitir que a criança sob sua responsabilidade participe da pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: você tem a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Rosemeire Pedro da Silva
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em Letras
Endereço: Av. da Universidade, nº 2683. Bloco 125 – Térreo. Fortaleza-CE**.**
Telefones para contato: (85)3366.7939 (secretaria) e (85)99654.1990 (pesquisadora)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado_____, _____ anos, RG_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após a sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo meus questionamentos. E declaro, ainda, que estou recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, _____/_____/2019.

Nome do(a) participante da pesquisa:
_____
Data:_____
assinatura:_____

Nome do(a) responsável pelo(a)
participante:_____
Data:_____
assinatura:_____

Nome do responsável da pesquisa: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA
Data:_____
assinatura:_____

Nome do profissional que aplicou o TCLE: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA
Data:_____
assinatura:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: **"COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE *CLOZE*"** da pesquisadora professora **Rosemeire Pedro da Silva**.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de intervir de forma eficaz para a melhoria do ensino da leitura, utilizando métodos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de leitura nos anos finais do ensino básico.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: inicialmente, será realizada a aplicação de um teste (denominado de Pré-teste) para um levantamento de práticas de leitura dos alunos; depois haverá seis aulas voltadas para desenvolver e/ou aprimorar as práticas de leituras; por fim, será aplicado outro teste (denominado de Pós-teste) com o objetivo de verificar se essas seis aulas melhoraram ou não essas práticas de leitura. Todas essas atividades pedagógicas serão realizadas durante o horário das aulas de Língua Portuguesa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer pagamento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O(A) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pela fadiga e/ou desinteresse, minimizados por meio de diálogos com a pesquisadora que deixará você livre a participar dos trabalhos.

Os resultados estarão a sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os seus dados serão identificados com um código e não com o seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ , fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, _____/_____/2019.

Nome do(a) participante da pesquisa:

_____

Assinatura:_____

Nome do responsável da pesquisa: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA

Assinatura:_____

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Rosemeire Pedro da Silva
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em Letras
Endereço: Av. da Universidade, nº 2683. Bloco 125 – Térreo. Fortaleza-CE**.**
Telefones para contato: (85)3366.7939 (secretaria) e (85)99654.1990 (pesquisadora)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: **"COMPREENSÃO DE CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA APLICAÇÃO DO TESTE *CLOZE*"** da pesquisadora professora **Rosemeire Pedro da Silva**.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de intervir de forma eficaz para a melhoria do ensino da leitura, utilizando métodos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de leitura nos anos finais do ensino básico.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: será realizada a aplicação de um teste (denominado de Pré-teste) para um levantamento de práticas de leitura dos alunos; depois, será aplicado outro teste (denominado de Pós-teste). Todas essas atividades pedagógicas serão realizadas durante o horário das aulas de Língua Portuguesa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer pagamento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O(A) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pela fadiga e/ou desinteresse, minimizados por meio de diálogos com a pesquisadora que deixará você livre a participar dos trabalhos.

Os resultados estarão a sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os seus dados serão identificados com um código e não com o seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ , fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, _____/_____/2019.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____
Assinatura:_____

Nome do responsável da pesquisa: ROSEMEIRE PEDRO DA SILVA
Assinatura:_____

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Rosemeire Pedro da Silva
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em Letras
Endereço: Av. da Universidade, nº 2683. Bloco 125 – Térreo. Fortaleza-CE**.**
Telefones para contato: (85)3366.7939 (secretaria) e (85)99654.1990 (pesquisadora)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.