



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Márcia Regina Melchior Landim

**COMPREENSÃO LEITORA: POSSIBILIDADES
DE AVALIAÇÃO AO TÉRMINO DO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Santa Cruz do Sul

2017

Márcia Regina Melchior Landim

COMPREENSÃO LEITORA: POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO AO TÉRMINO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de concentração em Leitura e Cognição, Linha de pesquisa Processos cognitivos e textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2017

Márcia Regina Melchior Landim

COMPREENSÃO LEITORA: POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO AO TÉRMINO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de concentração em Leitura e Cognição; Linha de pesquisa Processos cognitivos e textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr^a. Onici Claro Flôres
Professora Orientadora – UNISC

Dr^a. Cristiane Dall Cortivo Lebler
Professora Examinadora - UNISC

Dr^a. Ana Cláudia de Souza
Professora Examinadora - UFSC

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é o resultado da minha caminhada no mestrado, uma caminhada de pesquisa, de muita leitura, de escrita e reescrita, e sua realização só se tornou possível graças à colaboração de muitas pessoas e instituições, às quais sou imensamente grata.

Agradeço à minha família, pelo apoio, carinho e confiança, e principalmente, pelos valores que me transmitiram.

Agradeço ao Cássio, meu marido, pelo apoio incondicional, pelo carinho e compreensão e por assumir os cuidados do nosso filho, quando tive que estar ausente.

Agradeço à minha professora orientadora Onici Claro Flôres por ter acreditado na minha proposta de pesquisa, pela seriedade profissional e cuidado em relação às questões metodológicas, e por ter me acompanhado e incentivado ao longo da coleta de dados e da escrita da dissertação, compartilhando comigo o seu vasto conhecimento.

Agradeço aos professores do Mestrado em Letras da UNISC com os quais aprendi muito sobre o que é ser pesquisador, aprendi a refletir sobre questões teóricas que explicam o conhecimento humano, aprendi a me autoconstruir, aprendi a me encantar pelos estudos sobre leitura, linguagem e cognição. Admiro a todos pelo trabalho que fazem com muito amor!

Agradeço à Luiza e à Luana, secretárias do curso, pela amizade, pela atenção e atendimento sempre carinhoso e aos colegas e amigos pelas conversas, apoio, amizade e incentivo durante a realização deste estudo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Cruz do Sul pela concessão da licença de qualificação profissional, o que permitiu que eu pudesse assistir às aulas e tivesse tempo para a realização das leituras, pesquisa e redação da dissertação.

Agradeço à direção da escola onde trabalho pela compreensão e ajustes dos horários das minhas aulas, aos colegas professores, aos alunos que participaram da pesquisa, contribuindo para que este trabalho se realizasse.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida que viabilizou a realização do sonho de fazer mestrado.

Agradeço aos membros da banca pela leitura atenta do trabalho.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Investigar o nível de leitura e de compreensão textual alcançado por sujeitos ao final do ciclo de alfabetização foi a proposta desta pesquisa. Por meio de nove instrumentos de coleta de dados, traçou-se o perfil e mapearam-se as principais dificuldades apresentadas por estudantes do 3º ano, de uma escola pública, da rede municipal, de Santa Cruz do Sul. Os testes verificaram o nível de leitura, segundo as matrizes de referência da Provinha Brasil, o nível de decodificação e o de consciência fonológica, para verificar de que maneira as habilidades linguísticas são mobilizadas no uso das estratégias de leitura e identificar as principais dificuldades dos alunos em relação à compreensão leitora e à capacidade de produzir inferências. Investigaram-se questões pertinentes a informações implícitas imbricadas no ato da leitura, como conhecimento do princípio alfabético, capacidade de decodificação, consciência dos sons da língua e capacidade de manipulação desses sons, fluência leitora, tempo de processamento cerebral para a execução de uma tarefa de leitura e sua relação com a compreensão, capacidade de antecipar informações, fazer inferências, identificar pistas textuais e selecionar aquelas que são úteis para a compreensão, considerando a veracidade, ou não, das previsões e inferências feitas no decorrer da leitura. Os resultados indicam que grande parte dos sujeitos, ao término do ciclo de alfabetização, não consegue produzir inferências, nem domina habilidades metalinguísticas e/ou metacognitiva, não alcançando a compreensão daquilo que lê. Tanto a elaboração dos testes como a posterior análise desses, teve como suporte uma vasta pesquisa bibliográfica, ancorada em Dehaene (2012), Morais (1996; 2013), Navas *et al* (2009), Seabra e Capovilla (2010), Siqueira (2006), Coscareli (1999; 2005), Pöppel (1987; 1991), Flôres (2014; 2016), Dell'isola (2011), Smith (1991), Kintsch e Rawson (2013), Marcuschi (2008; 2015), entre outros. A pesquisa aponta alguns possíveis caminhos para o ensino da leitura, na medida em que sinaliza onde se situam as principais dificuldades dos estudantes. Traz importantes contribuições para professores e pesquisadores da educação, preocupados com o ensino e a aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Decodificação. Consciência Fonológica. Compreensão. Inferências.

ABSTRACT

To investigate the level of reading and textual comprehension reached by subjects at the end of the literacy cycle was the proposal of this research. Through the use of nine data collection instruments, the profile was mapped and the main difficulties presented by 3rd year students from a public school in the municipal network of Santa Cruz do Sul were mapped. The tests verified the level of reading, according to the reference matrices of Provinha Brasil, the level of decoding and the level of phonological awareness, to verify how linguistic abilities are mobilized in the use of reading strategies and to identify the main difficulties of the students in relation to the reading comprehension and to the ability to produce inferences. Matters related to implicit informations imbricated in the act of reading were investigated, such as knowledge of the alphabetic principle, ability to decode, awareness of the sounds of the language and ability to manipulate these sounds, reading fluency, brain processing time to perform a task of reading and its relation with comprehension, ability to anticipate information, make inferences, identify textual clues and select those that are useful for understanding, considering the veracity or not of the predictions and inferences made during the reading. The results indicate that most of the subjects, at the end of the literacy cycle, can not produce inferences, nor do they master metallinguistic and / or metacognitive abilities, not reaching an understanding of what they read. Both the elaboration of the tests and the subsequent analysis of these, were supported by a large bibliographical research, anchored in Dehaene (2012), Morais (1996; 2013), Navas et al (2009), Seabra and Capovilla (2010), Siqueira (2006), Coscareli (1999, 2005), Pöppel (1987, 1991), Flôres (2014, 2016), Dell'isola (2011), Smith (1991), Kintsch and Rawson (2013), Marcuschi (2008; 2015), among others. The research points out some possible paths to the teaching of reading, in that it indicates where the main difficulties of the students are located. It brings important contributions to teachers and researchers in education, who are concerned with teaching and learning to read.

Keywords: Reading. Decoding. Phonological Awareness. Understanding. Inferences

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de decomposição da palavra em fragmentos	26
Figura 2 – Visão geral do cérebro e suas funções	28
Figura 3 – Diagrama da macroestrutura do texto	45
Figura 4 – Diagrama da microestrutura do texto	45
Figura 5 – Diagrama de um modelo situacional	46
Figura 6 – Componentes da compreensão da leitura desde a identificação de palavras à compreensão de textos	50
Figura 7 – Como se processa a informação para criar um novo espaço mental	60
Figura 8 – Quadro geral de inferências	69
Figura 9 – Pareamento entre hipóteses, objetivos e instrumentos	80
Figura 10 – Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas médias de fluência leitora	23
Tabela 2 – Nível de fluência na leitura	24
Tabela 3 – Principais níveis e dificuldades de leitura	62
Tabela 4 – Níveis de consciência fonológica	85
Tabela 5 – Tabela de acertos Teste 2 Provinha Brasil 2015	94
Tabela 6 - Modelo tabela de correção da turma	94
Tabela 7 – Desempenho geral dos estudantes – Teste 1	108
Tabela 8 – Comparativo entre as turmas - Teste 1	109
Tabela 9 – Desempenho geral dos estudantes - Teste 2	111
Tabela 10 – Comparativo entre as turmas – Teste 2	112
Tabela 11 – Desempenho geral dos estudantes – Teste 3	114
Tabela 12 – Comparativo entre as turmas – Teste 3	115
Tabela 13 - Desempenho dos alunos em cada uma das questões	117
Tabela 14 - Desempenho dos sujeitos – Teste 4	119
Tabela 15: Fluência leitora dos sujeitos – Teste 5	122
Tabela 16: Tempo de execução da tarefa de leitura e desempenho	125
Tabela 17- Dificuldades e níveis em que se encontram os sujeitos investigados	131
Tabela 18 – Esquema de composição da leitura	132

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANA – Avaliação Nacional da aprendizagem
- CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial
- CRF^a – Conselho Regional de Fonoaudiologia
- CI – Corretas Irregulares
- CR – Corretas Regulares
- ECL – estratégias Cognitivas da Leitura
- EML – Estratégias Metacognitivas da Leitura
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- MEC - Ministério da Educação
- NAEP – National Assessment of Educational Progress
- NEE – Necessidade Educacional Especializada
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PINAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PPP – Proposta Político-Pedagógica
- PE – Pseudopalavras Estranhas
- PH – Pseudopalavras Homófonas
- TCLPP – Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras
- VF – Vizinhas Fonológicas
- VS – Vizinhas Semânticas
- VV – Vizinhas Visuais
- QI – Quociente de inteligência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 LEITURA, COMPREENSÃO E INFERÊNCIAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
1.1 Leitura	20
1.1.1 Leitura X decodificação	20
1.1.2 Leitura X bases biológicas	25
1.1.3 O papel do contexto na identificação de novas palavras e na construção dos sentidos do texto	29
1.1.4 Leitura X consciência fonológica	32
1.1.5 Níveis de consciência fonológica	35
1.1.6 Caracterização dos níveis de consciência fonológica	35
1.2 Compreensão	40
1.2.1 Compreensão leitora	41
1.2.2 Níveis de compreensão leitora	51
1.2.3 Aspectos que dificultam a compreensão leitora	53
1.2.4 Como avaliar a compreensão leitora	64
1.3 Processo Inferencial.....	66
2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	73
2.1 Tema	75
2.2 Delimitação do tema	75
2.3 Problema	75
2.4 Hipóteses	75

2.5	Objetivos	76
2.5.1	Geral	76
2.5.2	Específicos	76
2.6	Sujeitos	77
2.7	Instrumentos	78
2.7.1	Teste 1 – Consciência fonológica	80
2.7.2	Teste 2 - Decodificação - Leitura de palavras e pseudopalavras	85
2.7.3	Teste 3 - Nível de leitura	86
2.7.4	Teste 4 – Cloze	93
2.7.5	Teste 5 - Compreensão leitora I - sequência narrativa	95
2.7.6	Teste 6 - Compreensão leitora II- produção de inferências	97
2.7.7	Teste 7 - Compreensão leitora III - registro do tempo de resposta	99
2.7.8	Teste 8 - Compreensão leitora IV- protocolos verbais	100
2.7.9	Teste 9 - Compreensão leitora V- intertextualidade	103
3	RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES	107
4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	135
5	REFERÊNCIAS	138
6	APÊNDICE	149

INTRODUÇÃO

POR QUE A LEITURA?

A leitura é condição para a plena participação no mundo da cultura escrita: através dela podemos entrelaçar significados, imergir em outras culturas, atribuir sentidos, nos distanciar dos fatos e, com uma postura crítica, questionar a realidade... Por meio dela, exercemos a cidadania na comunidade letrada. Porém, aprender a ler não é um processo natural e muitas pessoas passam pelo mundo sem aprender a ler, inclusive muitas das que frequentaram a escola também não aprenderam.

Em nossa realidade educacional, é significativo o número de crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura ou que fazem uma leitura muito fragmentada sem constituir significado. Essas crianças não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre suas diferentes partes e nem compreendem nuances da linguagem, permanecendo em sala de aula sem acompanhar as atividades ou se limitando a reproduzir cópias de atividades que não compreendem.

De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. O país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura. Ainda segundo os dados dessa avaliação, “quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto”. Índices que quase não se alteraram na avaliação de 2015, divulgados no final de 2016.¹

Com base nesses dados e na condição de professora que enfrenta, na sala de aula, o desafio de alfabetizar e de instrumentalizar as crianças para que se tornem leitoras proficientes, propusemo-nos a estudar as estratégias cognitivas que as crianças utilizam para alcançar tal habilidade, direcionando o estudo para a compreensão leitora e a capacidade inferencial. A escola onde trabalhamos tem um dos piores índices de IDEB (Índice de Desenvolvimento

¹ O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

da Educação Básica) do município de Santa Cruz do Sul e um percentual bastante significativo de alunos que chegam ao terceiro ano do ensino fundamental atinge apenas o nível dois ou três na avaliação proposta pelo Ministério da Educação (MEC), que é a Provinha Brasil.

Neste sentido, a presente pesquisa sobre leitura se apresenta como uma possibilidade de investigação prática de um problema que tem relevância na vida escolar do aluno. Os sujeitos de nossa pesquisa foram os alunos do 3º ano do ensino fundamental. Eles constituíram três turmas com alunos nos mais diferentes níveis de alfabetização, contemplando alunos dos cinco níveis da escala de avaliação de leitura da Provinha Brasil.

A escolha dos alunos do 3º ano foi intencionalmente planejada, uma vez que tais alunos estão completando o primeiro ciclo de sua formação, que é o da alfabetização e letramento. De acordo com as diretrizes curriculares do MEC, os três anos iniciais do ensino fundamental devem ser vistos como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para assegurar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. Sendo assim, os alunos avançam de um ano para o outro, independentemente de estarem alfabetizados. E o que percebemos é que a grande maioria dos alunos que ingressa no 3º ano está entre os níveis 2 e 3 na escala anteriormente mencionada e, muitas vezes, não chega ao último nível ao término do 3º ano.

O nosso propósito foi identificar e categorizar as principais dificuldades apresentadas por alunos do 3º ano em relação à leitura, mais precisamente em relação à compreensão leitora e à capacidade inferencial. Para alcançarmos tal objetivo, propusemo-nos a aplicar testes para verificar o nível de leitura, em relação à capacidade inferencial; verificar de que maneira as habilidades linguísticas eram mobilizadas no uso das estratégias e o espaço temporal para a realização das tarefas propostas; identificar as principais dificuldades dos alunos em relação à compreensão leitora e à capacidade de produzir inferências. Os protocolos verbais também foram utilizados e, com base na micro ou na macroestrutura do texto, foi possível pontuar os tipos de estratégias utilizadas no processamento inferencial.

Na etapa inicial, participaram todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, da escola em que a pesquisa se desenvolveu. Foram aplicados três testes que avaliaram nível de consciência fonológica, nível de decodificação e nível de leitura. Estes testes revelaram dados gerais sobre as turmas em relação à leitura, nos possibilitando apontar os sujeitos que participariam da segunda etapa da pesquisa. Com questões pontuais sobre compreensão textual e produção de inferências, a etapa seguinte do trabalho foi realizada com os alunos com melhor desempenho nas avaliações anteriores, a quem, individualmente, aplicamos outros seis instrumentos de avaliação.

Para dar conta de fundamentar nossa pesquisa, organizamos da seguinte forma o nosso trabalho: no primeiro capítulo, trazemos alguns pressupostos teóricos que explicam a leitura, a compreensão e o processo de formulação de inferências. Delineamos, em tópicos gerais, as bases biológicas da leitura, utilizando com referência Dehaene (2012) e Morais (1996, 2013), a questão da decodificação e da consciência fonológica com Navas *et al* (2009), Seabra e Capovilla (2010), Siqueira (2006), e avançamos para as questões pertinentes à compreensão leitora, tendo como referências principais Coscareli (1999; 2005), Pöppel (1987; 1991), Flôres (2014; 2016), Kato (1999), Kleimann (1992), Koch (2006), Smith (1991), Kintsch e Rawson (2013), entre outros. E, para finalizar, as estratégias de produção de inferências, nos apoiando em Kintsch e Rawson (2013) e Marcuschi (2008; 2015).

No capítulo dois, apresentamos a pesquisa, trazendo as nossas motivações e justificativas sobre a relevância que ela tem para o contexto educacional onde atuamos. Descrevemos nosso problema de pesquisa, as hipóteses que a nortearam e os objetivos que buscamos alcançar. No momento seguinte, fazemos uma breve caracterização da pesquisa, apresentando os sujeitos e o contexto educacional onde estão inseridos, bem como os instrumentos utilizados na pesquisa, detalhando o passo a passo de cada procedimento, o porquê de cada teste e as bases teóricas que fundamentam cada um.

No capítulo três, apresentamos os resultados obtidos pelos sujeitos de nossa análise. Na primeira parte, analisamos os resultados obtidos nos três primeiros

testes que serviram de parâmetro para a escolha dos sujeitos que avançaram para a segunda etapa da pesquisa. Neste tópico, tentamos fazer os cruzamentos entre o nível de desempenho dos sujeitos com a expectativa das avaliações externas: Provinha Brasil (final do segundo ano do Ensino Fundamental) e Prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização - (terceiro ano do Ensino Fundamental), cujas matrizes de avaliação são semelhantes, salientando a capacidade de fazer inferências como uma das condições para chegar à compreensão do texto. Além disso, buscamos estabelecer as relações entre decodificação e consciência fonológica no desempenho dos leitores, procedimento mensurado no terceiro teste. Na parte seguinte, apresentamos os dados coletados nos demais testes, cujo foco é identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos para localizar as pistas textuais e chegar à produção de inferências.

Nas páginas finais, trazemos considerações sobre a pesquisa e sobre os dados obtidos, relacionando os resultados com as hipóteses de pesquisa e com os objetivos do estudo. Falamos sobre nossa experiência pessoal como pesquisadora, apontando os desafios que o professor enfrenta ao lidar com questões complexas como as que envolvem a leitura e a compreensão de um texto. E, por fim, apresentamos no apêndice e nos anexos, os testes e as atividades utilizadas na pesquisa.

CAPÍTULO I

LEITURA, COMPREENSÃO E INFERÊNCIAS:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Dentre tantas tarefas que tem o professor, a de tornar o aluno proficiente em leitura e levá-lo a encontrar as pistas textuais para chegar à sua compreensão global é a que mais tem desafiado os profissionais do ensino. Professores de alfabetização e da área das Letras têm sobre si essa responsabilidade, cuja cobrança tem aumentado nos últimos anos em função das avaliações externas, que medem o desempenho dos estudantes em leitura e ranqueiam as escolas. Os índices sinalizam que o trabalho feito não está correspondendo àquilo que é exigido como condição para o aluno chegar ao domínio das habilidades de leitura. O número de analfabetos funcionais, entendidos como aqueles indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas, continua sendo muito expressivo na nossa sociedade. Em outras palavras, poderíamos dizer que boa parte da população que já passou pela escola encontra-se no nível da decodificação e, por esta razão, não consegue compreender o conteúdo do texto em leitura.

Refletir sobre os resultados das avaliações nos ajuda a problematizar a prática docente. Podemos listar uma série de hipóteses que talvez expliquem os resultados: o método de ensino, o contexto socioeconômico dos alunos, a estrutura da escola, a inexperiência do professor ou até mesmo em relação à sua formação. E nesse quesito, nos chama a atenção que, aqui na nossa região, os professores que alfabetizam são professores que, na grande maioria, não têm conhecimento de linguística, psicolinguística, sociolinguística, fonética e fonologia, por não serem egressos do curso de Letras; são professores que têm como formação o curso de Pedagogia, que não contempla, na sua base curricular, tais fundamentos. A grande questão é: como um docente que nunca estudou sobre como a leitura acontece poderá ensinar alguém a ler? Na sua prática em sala de aula, tenderá a reproduzir as mesmas técnicas que foram utilizadas quando esteve na condição de aluno. Isto é fato, basta entrar em uma sala de aula de anos iniciais para constatar.

É evidente que, ao pensarmos a respeito de leitura, temos que refletir sobre as práticas de ensino; temos também que considerar os indivíduos que estão na sala de aula, o seu contexto socioeconômico e cultural, suas expectativas e interesses em relação à leitura. Nossa prática precisa estar situada. E vários

são os fatores que podem interferir na aprendizagem desta e de qualquer outra habilidade, desde questões socioculturais, cognitivas, afetivas, entre outras. Não abordamos, neste trabalho, a questão do método de ensino, mas questões linguísticas e cognitivas relacionadas à aprendizagem da leitura. É imprescindível, de acordo com nosso ponto de vista, que o professor alfabetizador saiba como a leitura acontece, como se dá o seu processamento, que mecanismos e processos estão imbricados na busca das pistas e informações implícitas e quais estratégias cognitivas levam o aluno mais rapidamente à compreensão daquilo que lê. Defendemos que esse conhecimento possibilitará ao docente planejar situações de leitura que possam assegurar ao aluno a compreensão daquilo que lê, a buscar as pistas que o texto oferece, a ler nas entrelinhas; enfim, a produzir inferências.

O domínio da leitura é condição para o acesso ao saber e à cultura letrada. Além disso, o domínio e uso das estratégias de leitura dá autonomia ao sujeito, possibilitando-lhe tomar decisões, de forma lógica, racional e crítica. Quem lê e compreende, também, amplia e melhora sua capacidade verbal. Por isso, não é suficiente apenas decifrar palavras ou identificar informações explícitas no texto, é preciso compreender. Quem alcança a compreensão, a alcança porque é capaz de relacionar, hierarquizar e articular as informações de acordo com a situação de comunicação, com o conhecimento que possui, com aquilo que o texto pressupõe nas entrelinhas. O sujeito que domina a leitura e faz uso de diferentes estratégias cognitivas, consegue se distanciar do texto para posicionar-se criticamente, para interpretá-lo, para identificar suas finalidades e características, para apreender o seu sentido global. É um sujeito autônomo. É o sujeito que descrevemos na Proposta Político-pedagógica (PPP) da escola, como o sujeito que queremos “entregar” à sociedade.

Neste sentido, é urgente que a escola assuma seu papel na formação desses sujeitos, que os professores possam contribuir de forma mais efetiva para o sucesso da aprendizagem dos alunos e que os leitores, nossos alunos, ultrapassem a barreira da decodificação. Queremos homens, mulheres, jovens, crianças, enfim, pessoas com autonomia de pensamento; queremos leitores proficientes. E por isso estamos nos desafiando a conhecer um pouco mais como o ser humano aprende a ler, como mobiliza o conhecimento para

encontrar diferentes estratégias que o levem a inferir e alcançar a compreensão leitora.

Assim, com o intuito de nos aprofundar no assunto e adentrar os meandros do processamento cognitivo, no que se refere à leitura e à compreensão, vamos relacionar nossas leituras e ponderações a três tópicos importantes: a leitura, a compreensão e a produção de inferências. Para dar conta do primeiro tópico, apresentamos alguns estudos que explicam de que forma a leitura acontece. Por meio deles, buscamos exemplificar o que acontece desde o momento em que o olhar toca a folha do papel até se chegar à compreensão, no caso da leitura do texto impresso. Para tal, fazemos uma breve explanação sobre a natureza biológica da leitura, passando pelos aspectos cognitivos, pelos modelos de processamento da leitura e o que está imbricado na compreensão. Não deixamos também de abordar alguns aspectos que dificultam a compreensão leitora e a habilidade de fazer inferências a partir das lacunas que o texto apresenta.

1.1 Leitura

1.1.1 Leitura X decodificação

Aprender a ler não é fácil e a aprendizagem não acontece de forma espontânea. Depois de se apropriar do princípio alfabético, que é o nosso caso, o indivíduo precisa, primeiro, saber decodificar, ou seja, reconhecer a palavra escrita – fazer a relação grafema-fonema, saber que cada letra tem um som linguístico e que as combinações sonoras levam à constituição de uma palavra, sentença ou texto, e, em seguida, compreender essa palavra, sentença ou texto. Depois da decodificação, conforme a aprendizagem avança, o leitor passa a reconhecer os traços que diferenciam as letras entre si e os valores que estas têm em relação aos fonemas (ou sons linguísticos). É necessário que esta habilidade seja automatizada e que, ao reconhecer a palavra, o leitor consiga acionar o seu significado básico (MORAIS, 2013). A compreensão será alcançada se a leitura for fluente; daí a importância de se exercitar a leitura. Para Morais (2013, p.91), “quanto mais vezes a palavra for reencontrada, maior

será a consolidação da aprendizagem e maior será a probabilidade de que a representação ortográfica lexical esteja disponível por muito tempo depois desses encontros repetidos”.

Navas *et al.* (2009) reforçam também a importância da fluência na leitura, ressaltando que quanto mais a percepção da sequência das letras se torna automática, mais a atenção aos processos primários de decodificação visual diminui, o que permite que “a atenção seja realocada para outros aspectos do processamento da leitura, como a semântica” (p.343); as autoras defendem que esta é uma dimensão vital da leitura, sendo indispensável para a formação de um leitor competente. Quando a decodificação está automatizada, o leitor consegue captar o sentido ou o conteúdo da mensagem escrita, construindo ativamente o sentido daquilo que lê.

Retomando os dois componentes básicos da leitura: decodificação e compreensão (NAVAS *et al.*, 2009), trazemos Siqueira (2006, p.33), que afirma ser a decodificação a “etapa mais básica da aprendizagem da leitura”. Já para Seabra e Capovilla (2010), decodificar é a capacidade de associar um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua. Segundo eles, começamos a decodificar quando ingressamos no segundo estágio da alfabetização, que é o estágio alfabético, ao desenvolvermos a rota ou estratégia fonológica. Nesse estágio, passamos a fazer a decodificação grafofonêmica, decodificando pseudopalavras e palavras novas, de estrutura grafofonêmica regular. No estágio anterior, o logográfico, a rota ou estratégia que se desenvolve é a logográfica e nessa etapa só somos capazes de fazer reconhecimento visual de propriedades gerais da palavra escrita, como forma ou cor, pois as palavras são vistas como desenhos. E no terceiro e último estágio, o ortográfico, desenvolvemos a rota ou estratégia lexical. É nesse estágio que aprendemos a ler lexicalmente, fazendo reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras.

Sobre a descrição do processamento da linguagem escrita, numa abordagem conexionista, Navas *et al.* (2009) apresentam quatro processadores interligados: o fonológico, o ortográfico, o semântico e o contextual, cujos padrões de comportamento são arquivados pelo ajuste das conexões entre as

unidades de processamento. Segundo as autoras, o processador fonológico e o ortográfico referem-se ao processamento visual, de reconhecimento e expansão da memória durante a leitura, e o processamento linguístico, por sua vez, compreende a identificação da palavra a partir da decodificação fonológica, que é auxiliado por um processamento auditivo, o que permite que sinais gráficos sejam convertidos em representações fonológicas.

Assim, ao compararmos os estágios mencionados por Seabra e Capovilla (2010) com os processadores sinalizados por Navas *et al* (2009), percebemos que a leitura não fluente se inscreve nos estágios iniciais de aquisição da alfabetização, quando a decodificação é lenta e não automática; neles a criança usa o tempo para fazer a conversão grafema-fonema apenas. Ao serem expostas à leitura seguidas vezes, acabam constituindo progressivamente um léxico ortográfico, que lhes permite ler e acessar o significado sem a necessidade da decodificação grafofonêmica.

Ainda sobre o reconhecimento de palavras, na introdução do livro *A ciência da leitura*, Margaret J. Snowling e Charles Hulme (2013), defendem que

o reconhecimento de palavras é a base da leitura; todos os outros processos dependem dele. Se os processos de reconhecimento de palavras não funcionarem de forma eficiente, a leitura será, na melhor das hipóteses, altamente ineficiente. (SNOWLING, HULME, 2013, p.19).

Os autores ainda justificam a importância do reconhecimento de palavras ao dizer que reconhecer envolve ter acesso às informações que estão armazenadas na nossa memória e que o reconhecimento visual, por sua vez, envolve um processo de recuperação de informações sobre a forma falada e o seu significado a partir da palavra escrita.

Retomando Morais (2013), destacamos que o autor apresenta mais argumentos para reforçar a importância da identificação/reconhecimento rápido de palavras. Segundo ele, a identificação rápida é importante para a aprendizagem do léxico-ortográfico; ele justifica isso enfatizando que a recapitulação fonológica, como um componente da memória de trabalho, é muito limitada temporalmente, algo em torno de 2 segundos (MORAIS, 2013). A segunda razão está relacionada à compreensão de textos. Destaca o autor

que as correlações entre velocidade de leitura (número de palavras por minuto) e compreensão de texto são muito altas (MORAIS, 2013, p.101), ou seja, quanto menos tempo o leitor demorar para “devorar” o texto, mais rápido poderá alcançar a compreensão.

De acordo com Oliveira (2007), as taxas médias de fluência obtidas pelos alunos em diversos países, medidas em palavras por minutos, são as seguintes:

Tabela 1: Taxas médias de fluência leitora

Taxas médias de fluência leitora
final da 2 ^a série: 85 a 90; final da 3 ^a série: 100 a 110; final da 4 ^a série: 120 a 150; final da 8 ^a série: entre 200 e 250 .

Fonte: Oliveira (2007, p.176) – tabulação da autora.

Com um texto de vocabulário adequado a um nível de 10 a 11 anos de escolarização, o leitor adulto proficiente lê com compreensão pelo menos 250 palavras por minuto.

Exemplificando essa questão da fluência, trazemos dados do site Fonológica², sobre a fluência na leitura. De acordo com o site, o indivíduo precisa ler com precisão, velocidade e expressividade adequadas, pois existe uma correlação entre as habilidades de fluência e de compreensão na leitura. Ressalta que quando uma criança lê muito lentamente ou de maneira hesitante, o texto se torna um grupo de palavras ou frases soltas e há dificuldade em recordar o que foi lido e em extrair o seu significado. Para Ferreira (2009, p.41) “a fluência é o elo entre o reconhecimento de palavras e a compreensão”; leitores fluentes são capazes de identificar palavras com precisão e automaticidade podendo concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão.

Conforme o site, o *National Assessment of Educational Progress* – NAEP, 2002 (EUA) estipulou uma escala para classificar o nível de fluência na leitura. Abaixo, reproduzimos uma síntese dessa escala:

² http://www.fonologica.com.br/quem_somos.html

Tabela 2: Nível de fluência na leitura

Nível	Desempenho do leitor
Nível 4	Fluente: lê principalmente em grandes blocos de palavras com significado. Embora possam ocorrer alguns desvios, regressões e repetições, eles não alteram a estrutura geral do texto. Há preservação da sintaxe do texto e a leitura é feita com uma interpretação expressiva.
Nível 3	Fluente: lê principalmente em grupos de frases de três a quatro palavras. Alguns pequenos agrupamentos podem estar presentes e a maioria das frases parecem apropriadas e preservam a sintaxe do texto. Há pouca ou nenhuma interpretação expressiva.
Nível 2	Não fluente: lê principalmente em blocos de duas palavras e, algumas vezes, em grupos de três ou quatro palavras. O agrupamento de palavras lido pode parecer fora de um contexto maior (da sentença ou do trecho lido).
Nível 1	Não fluente: lê principalmente palavra por palavra. Frases de duas ou três palavras podem ocorrer, porém não são comuns e/ou não preservam a sintaxe da língua.

Fonte: <http://www.fonologica.com.br/blog/tag/compreensao-na-leitura/page/2/>

Para fechar esse tópico temos que destacar que, apesar da fluência na leitura ser uma habilidade necessária, a compreensão do sentido de um texto não depende exclusivamente dela; é apenas um dos aspectos que contribuem para o alcance da compreensão do texto lido. No decorrer deste texto, abordaremos outros.

Agora, antes de discorrermos sobre a consciência fonológica e sua importância para a leitura, conforme já mencionado nas falas dos autores que sustentam nossa pesquisa, abrimos um parêntese para explicar outro aspecto por eles abordado, que é a questão do reconhecimento visual das palavras. Nesse sentido, nos apoiamos em Dehaene (2012) para explicar o que acontece desde o momento que nossos olhos tocam a folha de papel escrita, imergindo nas bases biológicas da leitura, e em Morais (2013), que analisa as estruturas mentais envolvidas no ato da leitura.

Só para apresentar os autores e aquilo que defendem, podemos dizer que o primeiro demonstra que, no homem, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral é sensível às demandas do ambiente. Destaca ele, que um dos traços mais impressionantes do cérebro do homem é a sua

plasticidade, que se manifesta desde as primeiras etapas do desenvolvimento, e que o homem aprende a ler com o seu cérebro. O segundo, por sua vez, analisa vários aspectos da chamada arte de ler; parte das estruturas mentais envolvidas na leitura, avança para a relação entre linguagem falada e linguagem escrita e centra-se nos mecanismos de aprendizagem e nos distúrbios que podem ocorrer nesse processo. Busca explicar como se lê, como se aprende a leitura, quais as dificuldades que a criança encontra nesse processo e o que pode ser feito para ajudá-la.

1.1.2 Leitura: bases biológicas

Nos últimos anos, estudos advindos da neurociência mostram que, para que a decodificação ocorra e a palavra escrita seja processada, é preciso atentar para o fato de que há um processamento anterior menos específico nas áreas visuais primárias da região occipital que diz respeito ao processamento da palavra pelo movimento ocular. Apenas a parte mais central da retina, denominada fóvea, está apta a processar as letras, por ser rica em células fotorreceptoras.

Para explicar o processamento biológico da leitura, Dehaene (2012) começa pelo primeiro órgão envolvido, o olho. Ele explica que é o centro da nossa retina, chamado de fóvea, que capta os sinais luminosos das letras no papel e que por isso, precisamos percorrer a página com nosso olhar sobre.

Quando entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda a dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão. (DEHAENE, 2012, p.26)

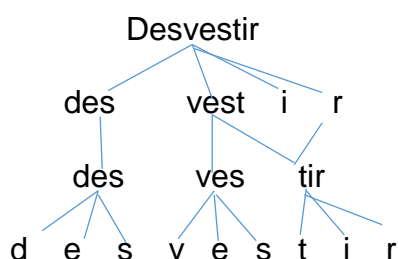
Segundo o autor, nos leitores maduros, o movimento dos olhos sobre uma folha escrita passa por dois momentos distintos: o de sacada, quando o olho se desloca rapidamente (quatro ou cinco vezes por segundo), e o de fixação, quando se detém num ponto da linha escrita. Dehaene (2012) afirma que o momento da fixação não recai em qualquer palavra, mas naquelas com maior

carga de “informação”, como substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios; ou seja, nas palavras de conteúdo.

Uma das características principais que Dehaene (2012) aponta na leitura é a chamada invariância perceptiva, capacidade que os neurônios têm em reconhecer as invariâncias das letras, como os traços gráficos que as distinguem, e abstrair o que é variante, como estilo, forma e tamanho. Por isso, conseguimos identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa ou manuscrita, maiúscula ou minúscula e em qualquer fonte. Essas pequenas diferenças (os traços) que distinguem uma letra da outra e que são representativas de cada uma das letras, Dehaene chama de processo de normalização das letras.

Outra característica da leitura apontada por Dehaene (2012) é a de desmembrar a palavra captada em fragmentos, montando uma espécie de “árvore”. A primeira decomposição seria em morfemas – menor unidade de significação da palavra, depois em sílabas e por último em grafemas, para então chegar ao significado. Uma evidência levantada pelo autor é o chamado efeito de gatilho, no qual a leitura de uma palavra (*prime*) facilita o reconhecimento de palavras relacionadas posteriormente – não necessariamente em sentido, mas que apresentem um mesmo morfema. Abaixo, um exemplo citado pelo autor:

Figura 1: Esquema de decomposição da palavra em fragmentos



Fonte: Dehaene, 2012, p.39.

Dehaene (2012) também aborda a “leitura silenciosa”, e afirma que mesmo sem articulação, na leitura silenciosa, as informações sobre a pronúncia da

palavra são ativadas automaticamente dentro do cérebro, formando uma espécie de imagem acústica.

Nos leitores experientes, a sonoridade das palavras continua a ser utilizada, mesmo se dela não tivermos sempre consciência. Não se trata de articulação – não temos necessidade de mover os lábios nem mesmo de preparar um movimento da boca. [...] as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a fonológica, funcionam, pois, em paralelo, uma sustentando a outra. (DEHAENE, 2012, p. 40)

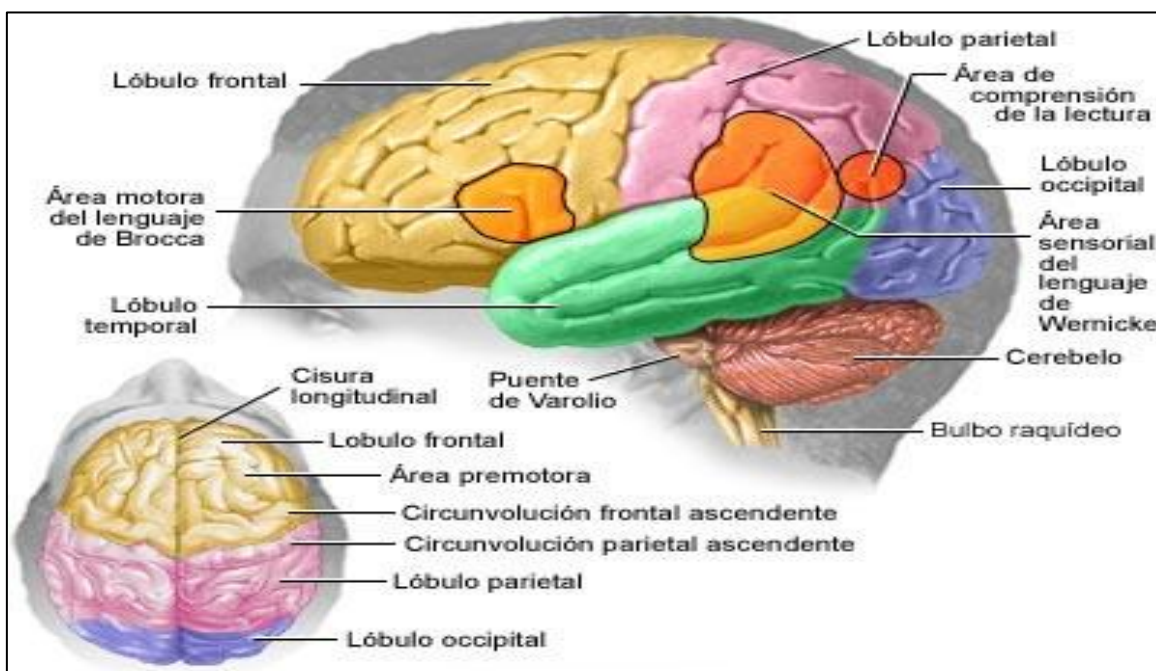
Embora os leitores experientes acessem de forma simultânea as vias lexical e fonológica para fazer o reconhecimento e construir a significação das palavras, Dehaene (2012, p.66) destaca que há outros elementos que também facilitam a identificação de uma palavra – seja uma palavra, um fragmento dela ou a frase inteira, como o contexto, por exemplo. “Em certos casos, só o contexto da frase permite decidir o sentido de uma palavra, ou mesmo sua pronúncia”. Por outro lado, o que pode influenciar no tempo de leitura não são as propriedades intrínsecas de uma palavra, nem a extensão dela, mas os conflitos que ela gera na sua identificação. Aí entra o trabalho dos chamados “vizinhos”, palavras muito próximas que compartilham as mesmas letras menos uma (ex.: ‘mala’, ‘bala’, ‘pala’, ‘tala’, ‘cala’, e assim por diante). A quantidade de “vizinhos” pode tanto agilizar o processo de identificação da palavra – quanto mais frequente a palavra na língua, menos tempo levamos na identificação –, quanto atrapalhar – são mais “vizinhos” competindo na “arena” de nosso léxico.

O autor conclui, então, que o número e a frequência com que aparecem os vizinhos são determinantes do tempo de reconhecimento de uma palavra, e ressalta, por fim, que os conflitos que possam ocorrer nesse processo de reconhecimento são resolvidos automaticamente. Chama a atenção, ainda, para as palavras homógrafas não homófonas, pois, muitas vezes, só o contexto é que define o seu sentido.

Para Dehaene (2012, p.186), não existe uma área cerebral pré-programada para a leitura e “no curso da aprendizagem, a leitura aterrissa muito simplesmente no lugar do córtex onde se encontram os neurônios mais bem adaptados a esta tarefa”, que, no caso dos humanos, fica na região do córtex

ocípito-temporal esquerdo. Segundo ele, ao longo do desenvolvimento, as redes da leitura em uma criança são mais flexíveis do que no cérebro de um adulto e, se, por ventura, esta região for afetada por algum problema, mesmo assim, a criança conseguirá realizar a leitura, pois o cérebro tem essa plasticidade.

Figura 2. Visão geral do cérebro e suas funções



Fonte: GoConqr (<https://www.goconqr.com/en/p/148637-c-rebro-humano-e-suas-fun--es-notes>)

Ao término do capítulo 5 do livro, Dehaene (2012, p.245) explica como a aprendizagem da leitura modifica o cérebro de uma criança. Ele dá “dicas” de como ensinar a leitura. A principal é considerar que para acontecer a leitura, o indivíduo precisa saber transformar grafemas em fonemas, mas, para chegar à compreensão, terá que ter fluência na decodificação: quanto mais rapidamente esta tarefa for automatizada, melhor a criança se concentrará no significado do texto. Entre as dicas, estão os jogos de manipulação dos sons da fala, como com rimas, por exemplo. Estes podem ser realizados desde muito cedo, enfocando, nesse caso, o plano fonológico, ou então, através do reconhecimento, através da memorização e traçado das letras, no plano visual. Reforça, ainda, a importância da repetição: “as correspondências entre grafemas e fonemas deverão ser ensinadas de um modo bastante explícito e

sem medo de repeti-las.” (DEHAENE, 2012, p.246). A apresentação dos grafemas, por outro lado, deve ocorrer numa ordem lógica, dos simples e regulares para os complexos e irregulares.

Agora, avançamos para um segundo ponto, o qual consideramos muito importante no processo de leitura de palavras, que é a questão do contexto linguístico e do contexto sociocognitivo para a identificação e construção de significados. Por isso, nos debruçamos sobre algumas considerações feitas por Moraes que, na mesma linha de Dehaene, afirma que, geralmente, nós leitores hábeis, não temos consciência dos mecanismos utilizados na leitura e subestimamos a importância do nosso inconsciente cognitivo (MORAIS, 1996) Segundo ele, a compreensão resulta do nosso conhecimento lexical (sentido das palavras), de processos de análise sintática e semântica e até mesmo de nosso conhecimento de mundo, enfim, de nossas experiências pessoais.

1.1.3 O papel do contexto na identificação de novas palavras e na construção dos sentidos do texto

Ao abordar os aspectos biológicos da leitura (já referenciados aqui pelos estudos de Dehaene), apresentando questões pertinentes ao comprimento das sacadas e ao tempo de fixação da palavra pelo nosso olho, Moraes (1996) argumenta que o contexto linguístico que precede cada palavra pode ser utilizado para reduzir o tempo de tratamento, de fixação dessa palavra; afirma ele, ainda, que não só o contexto, mas também a frequência de uso dessa palavra na língua pode influenciar o tempo de duração do reconhecimento. Não se trata, porém de uma grande diferença temporal; “a diferença entre o tempo de fixação das palavras frequentes e o tempo de fixação das palavras raras é de apenas 30 milésimos de segundo”. (MORAIS, 1996, p. 124), os quais, porém, têm uma importância decisiva para a compreensão leitora.

Moraes reforça a tese de que a utilização mais importante do contexto pelos leitores não hábeis “é uma consequência de sua inferioridade no nível de decodificação”, (MORAIS, 1996, p. 167), ou seja, a decodificação lenta ou insuficiente é limitadora do reconhecimento da palavra. “O contexto

desempenha, portanto, um papel compensatório.” E para justificar esta última afirmação, Morais cita o estudo de Perfetti (1981), nos Estados Unidos, que descobriu que os bons leitores são menos influenciados pelo contexto quando as palavras lhes são apresentadas de maneira clara do que quando lhes são apresentadas de forma pouco legível. E, para complementar, acrescenta que o efeito do contexto

não está ligado de maneira exclusiva nem à palavra-estímulo nem ao nível de compreensão do texto. Esse efeito depende do tempo de identificação da palavra. Se esse tempo for curto, o conhecimento contextual não tem tempo de intervir; se for longo, então esse conhecimento pode afetar a identificação da palavra. É o grau de capacidade de identificação da palavra, portanto, que governa o processo. (PERFETTI apud MORAIS, 1996, p. 168)

Morais adverte que o reconhecimento de um número considerável de palavras na frase possibilita criar um contexto “suficientemente restritivo” que permita ao leitor adivinhar a palavra-alvo. Mas, observa que a realidade para o leitor principiante é muito mais complexa, pois em condições em que o contexto não é facilmente identificável, a relação entre efeito de contexto e nível de leitura pode se inverter; essa condição apoia a ideia de que o contexto é utilizado para compensar as dificuldades na identificação das palavras. E a ausência do contexto pode ser explicada, segundo ele, por três origens: 1ª- capacidade muito elevada de identificação de palavras; 2ª – capacidade de identificação de palavras fraca demais; 3ª – conhecimento insuficiente da significação das palavras que fazem parte da frase. Isso quando as palavras são conhecidas; quando as palavras são desconhecidas pelo leitor, “sua forma fonológica pode ser rapidamente obtida se a capacidade de decodificação for elevada, mas a significação não pode evidentemente ser obtida diretamente” (MORAIS, 1996, p. 169). Essa significação só será alcançada com a ajuda de um outro leitor.

Assim, de forma sucinta, buscando fechar o nosso esquema argumentativo, destacamos a importância do processo de decodificação para a leitura de palavras, e da fluência leitora para a compreensão. Vimos que o contexto pode ter papel determinante para a compreensão, mas normalmente funciona como compensatório para a dificuldade de identificar palavras quando a decodificação é lenta. Morais (2013) ao se referir à relevância do procedimento

de decodificação para a automatização da leitura, afirma que a decodificação permite identificar a palavra e o êxito na decodificação se dá pela repetição. E acrescenta que “a passagem da decodificação ao acesso automático se faz para cada palavra individualmente, item por item, e não porque a criança passa de um estágio para outro” (MORAIS, 2013, p.94).

Avançando nesta questão cognitiva da leitura, chegamos aos modelos de processamento da leitura. De acordo com a literatura sobre o tema, são três os modelos: *bottom-up*, *top-down* e interativo, que definimos com base em autores como Leffa (1996), Kleiman (1992), Kato (1999), Koch (2006), Solé (2003) e Pereira e Andrade (2009): o primeiro - *bottom-up* - dá conta das práticas de leitura que enfatizam o processamento ascendente do texto, ou seja, da leitura como um processo de extração de significado do texto; constitui-se numa leitura linear, minuciosa e vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É também um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo. O segundo modelo - *top-down* - enfatiza o processamento descendente, em que o leitor responde às limitações do texto, complementando as suas lacunas com base no seu conhecimento de mundo, nas suas experiências de leitura. Caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais. E o terceiro, - o interativo -, reúne os dois modelos anteriores, apresentando-se de forma mais relevante para o desenvolvimento de estratégias flexíveis à leitura. Neste modelo, o sentido da leitura não está só no texto, nem só no leitor, mas em ambos (KLEIMAN, 1992).

Pereira e Andrade (2009), ao citarem estudos sobre o funcionamento do cérebro, destacam que a compreensão da leitura deve ser examinada como um processo cognitivo do leitor, que associa “seus conhecimentos prévios e caminhos cognitivos às pistas deixadas pelo autor no texto, reveladoras de seu próprio percurso de escrita, de modo a assim construir sentidos durante a leitura” (PEREIRA e ANDRADE, 2009, p.319-320), ou seja, para os autores citados, para o sujeito ler, ele precisa relacionar os processos ascendentes e descendentes e na sua inter-relação alcançar a compreensão.

No mesmo artigo, os autores ainda complementam que o processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias – cognitivas (ECL) e metacognitivas (EMCL). Segundo Pereira e Andrade (2009), as estratégias cognitivas se caracterizam pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto que as estratégias metacognitivas se caracterizam pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. Em sua ótica, o sucesso da compreensão leitora está na escolha do processo mais eficiente. Para ilustrar, enumeram algumas das estratégias cognitivas, utilizadas pelo leitor tanto em material impresso como em material virtual, mobilizadas cognitiva ou metacognitiva concomitantemente. São elas:

[...] a ativação dos conhecimentos prévios (buscas nas memórias), seleção (escolha de focos do texto e de procedimentos de leitura), identificação dos padrões organizacionais do texto (marcas tipográficas, sequências, tema e subtemas, diagramação, distribuição do texto), predição (antecipação dos conteúdos, formulação e testagem de hipóteses de leitura), leitura detalhada (direcionamento da atenção, tempo de leitura), automonitoramento (controle da compreensão e dos procedimentos de leitura), *skimming* (leitura rápida, busca de conhecimento geral das possibilidades do texto), *scanning* (leitura geral do texto, mas com foco de busca), autoavaliação (julgamento da compreensão e dos procedimentos de leitura utilizados), autocorreção (alteração dos procedimentos de leitura, considerando a compreensão obtida). (PEREIRA e ANDRADE, 2009, p. 322)

Para não nos estendermos muito, uma vez que as estratégias cognitivas serão abordadas em seguida, fechamos esse parêntese e retomamos outro aspecto do presente estudo, que se refere à capacidade de relacionamento entre grafemas e fonemas e a importância que o domínio dessa habilidade representa para o aprendizado da leitura.

1.1.4 Leitura X Consciência fonológica

Em uma escrita alfabética como a do português brasileiro, os sons linguísticos têm relação com as letras, ou dizendo de outra maneira, “as letras representam sons” (LEMLE, 1993). Como bem diz Morais (2013), as letras são o material escrito de base, formam os grafemas, que são as unidades menores, cuja serventia é a de distinguir o significado entre as palavras na escrita. O autor

explica essa definição dizendo que para o iniciante é impossível ler uma frase sem ler as palavras que a constituem como também é impossível reconhecer ou identificar uma palavra sem analisar as letras que a formam.

Ainda, tomando esse autor como referência para a introdução do assunto consciência fonológica, destacamos alguns conceitos fundamentais para o avanço do nosso estudo. O primeiro é o conceito de grafema. Morais diz que os grafemas são letras ou grupos de letras que se pronunciam como um “som” elementar. Como exemplo, cita a palavra “casa”, cujas letras correspondem aos grafemas “c”, “a”, “s” e “a”, assim temos quatro letras e quatro grafemas (/k/,/a/,/z/,/e/), porém, na palavra “chá”, temos duas letras (ch) que têm o som de “j”, logo são três letras e dois grafemas. Esse som elementar é o que a linguística chama de fonema. Resumindo, os grafemas são as letras ou grupo de letras que correspondem a um fonema. Adiante, explicaremos como o cérebro analisa esses constituintes das palavras, como extrai os grafemas da sequência de letras, como transforma em grafemas os sons linguísticos, como constitui a sílaba etc., buscando entender a representação ortográfica e a representação fonológica.

Por ora, trazemos uma definição de Lamprecht sobre a denominação dada à faculdade humana de pensar a língua como objeto e analisar os sons da fala, ou consciência fonológica:

a faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala, chama-se consciência fonológica e pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de ideias, sentimentos ou informações, mas os instrumentos dessa comunicação – a fala e a escrita. (LAMPRECHT, 2009, p.18)

Oliveira (2007) também define consciência fonológica como a capacidade que temos de identificar e discriminar diferentes sons da língua. Ressalta que ela é fundamental para o desenvolvimento posterior da consciência fonêmica (as palavras são constituídas por sons linguísticos) e da decodificação (correspondência entre os sons linguísticos e as letras). Segundo o autor (OLIVEIRA, 2007, p.65), ter consciência fonológica implica “saber identificar e discriminar diferentes sons e suas nuances – como alto, baixo, grave, agudo,

próximo, distante, suaves, estridentes, esganiçados, os sons dos animais, dos instrumentos, dos diferentes objetos”. Para Oliveira, a consciência fonológica é “um fundamento para a alfabetização” e por isso é necessário desenvolver, aguçar e refinar a capacidade de identificar sons, discriminar e analisá-los com detalhe. Isso ajuda o aprendiz a “adquirir competências essenciais de discriminação que possibilitarão uma leitura e, sobretudo, uma escrita ortográfica mais precisa”.

Moojen e colaboradoras (2008, p.11) definem a consciência fonológica como a capacidade de refletir e manipular os sons da fala, englobando a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas e fonemas. Defendem que, por envolver diferentes habilidades cognitivas, a consciência fonológica “não deve ser entendida como uma entidade única, mas como um conjunto de habilidades que podem ser avaliadas e desenvolvidas” (MOOJEN et al, 2008, p.11).

Lamprecht (2009, p.25) define consciência fonológica como a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. De acordo com ela, ter consciência fonológica é “estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante.

Trazendo isso para a sala de aula, é importante que as crianças, “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, devem entender que aqueles sons associados às letras são os mesmos sons da fala” (ADAMS, 2006, p. 19). Por isso, é tarefa do professor alfabetizador levar o aluno a refletir sobre a língua e sua relação fala-escrita. Morais (1996) afirma que pesquisas realizadas na intenção de apontar fatores que contribuem nas performances individuais de leitura revelam que o desenvolvimento das habilidades fonêmicas é uma das principais ferramentas para garantir o sucesso desta aprendizagem. O autor define consciência fonológica como “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as

propriedades fonológicas da linguagem” (MORAIS, 1996, p.309) e complementa que esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional.

A consciência fonológica, portanto, envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada. Em outras palavras, a língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras, em sílabas; a sílaba, por sua vez, pode ser segmentada em unidades ainda menores, os fonemas. O conhecimento formal e a manipulação de tais unidades implicam diferentes níveis de consciência fonológica, que emergem naturalmente em fases distintas do desenvolvimento linguístico. Resumindo, reflexão e manipulação são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica.

1.1.5 Níveis de consciência fonológica

A concepção de consciência fonológica é muito ampla e não corresponde a apenas uma habilidade ou capacidade de manipulação, ou apenas a um aspecto a ser reconhecido; diferentes níveis linguísticos, tais como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas estão envolvidos. Lamprecht (2009, p.35) destaca que “a consciência fonológica caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança”. Diz ainda que “é a partir da unidade linguística a ser manipulada que os níveis de consciência fonológica são definidos”. Isso significa que cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de consciência fonológica.

Segundo a autora, no nível da sílaba, a consciência fonológica corresponde à habilidade de manipular estruturas silábicas, o que inclui, dentre outras habilidades, a capacidade de segmentar a palavra em sílabas (por exemplo, a palavra ‘menino’ pode ser segmentada em três sílabas, ‘me’, ‘ni’ e ‘no’). Do mesmo modo, salienta que a consciência no nível do fonema implica operar

sobre unidades ainda menores que as sílabas (por exemplo, pode-se segmentar uma palavra como 'bola' nos diversos sons que a compõem: /b'/, /o/, /l/, /e/).

1.1.6 Caracterização dos níveis de consciência fonológica

Como já dissemos, a noção de consciência fonológica é ampla e envolve um grande número de habilidades de reflexão e manipulação linguística em diferentes níveis, que podem exibir um grau maior ou menor de complexidade. Lamprecht (2009) destaca que mesmo não havendo consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica).

Em *Consciência dos sons da língua*, Lamprecht (2009) apresenta uma caracterização individual para cada um desses níveis, com base em Freitas (2004a, b) e Coimbra (1997a, b), como a seguir discriminamos:

Consciência no nível da sílaba

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui-se em uma das primeiras habilidades de consciência fonológica a emergir. No português, a sílaba é facilmente perceptível, sendo a unidade natural de segmentação da fala. Assim, a consciência silábica é adquirida bastante cedo, anteriormente à alfabetização. Em outras palavras, a análise da unidade 'sílaba' exige menos esforço por parte do falante do que a análise no nível dos segmentos (ou seja, dos fonemas). Observam-se evidências da consciência fonológica no nível da sílaba quando a criança é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.

Consciência no nível intrassilábico

Unidades que são menores do que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas. A consciência no nível intrassilábico pode manifestar-se em tarefas de identificação e produção, através de atividade em que o falante é questionado a identificar ou a produzir palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma outra palavra que lhe é apresentada. Os estudos sobre consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas. É importante desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas entre as crianças, pois além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, o aperfeiçoamento da consciência no nível intrassilábico pode colaborar, também, para o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica, o nível fonêmico (FREITAS, 2004a).

Consciência no nível dos fonemas

A consciência fonológica no nível dos fonemas também é chamada de consciência fonêmica. Assim, a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. O indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. Trata-se, assim, de um nível mais complexo de consciência fonológica, pelo fato de que uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento. Este é o nível de maior complexidade.

Essa mesma classificação para os tipos dos níveis de consciência fonológica é retomada por Moojen e colaboradoras (2008) na elaboração do CONFIAS (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial), material que

serviu de apoio para nossos testes, apresentados no capítulo dois deste estudo. As autoras enfatizam que a aprendizagem do sistema alfabético pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala e que isto corresponde à consciência fonológica.

No livro *Consciência fonológica em crianças pequenas*, Adams (2006) apresenta sugestões de atividades para desenvolver a consciência fonológica, através de jogos de linguagem, de escuta e rimas, que se propõem a incrementar a consciência sobre palavras e frases. Depois, as atividades avançam para a consciência da sílaba, em que são introduzidos fonemas iniciais e finais, para levar à consciência fonêmica. Na etapa seguinte, os jogos avançam introduzindo as letras e a escrita. No final da obra é apresentado um modelo de teste para avaliar o nível de consciência fonológica das crianças, que também serviu de suporte para o nosso instrumento de avaliação. A autora salienta, no entanto, que as atividades propostas não visam a um retorno ao método fônico, pois não se restringem a repetições mecânicas, mas a uma reflexão sobre a estrutura fonológica da língua; as atividades e jogos favorecem a manipulação dos sons e a descoberta de rimas e de novas palavras, por exemplo.

Oliveira (2007), no livro *ABC do alfabetizador*, dedica boa parte da obra a instrumentalizar o alfabetizador com sugestões de jogos e atividades para desenvolver a consciência fonêmica e fonológica das crianças, que na visão dele são fundamentos para a alfabetização. Diz que

o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica consiste em preparar o aluno para descobrir o princípio alfabético. Ou seja: descobrir que as letras representam fonemas. [...] Descobrir essa relação não é intuitivo. Descobrir o princípio alfabético não significa que o aluno já seja capaz de ler, isto é, de transcrever qualquer fonema e grafema, e vice-versa. Significa apenas que, a partir da consciência dos fonemas – uma abstração – ele vai se tornando capaz de descobrir uma regra ou princípio: letras correspondem a sons. Muda-se a letra, muda o som. Muda-se o lugar da letra, muda-se o som da palavra. E, naturalmente, vai observar que também muda o sentido da palavra. (OLIVEIRA, 2007, p.96)

Não nos estendemos trazendo conceitos sobre fonologia porque nosso trabalho não encerra uma análise do sistema ortográfico em relação ao fonológico. Embora tenhamos lido autores como Scliar-Cabral (2003), que

apresenta um completo estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil; Silva (1993), que discute o processo de aprendizagem da leitura, apontando problemas resultantes da não completa correspondência entre os sistemas ortográficos e fonológicos; Silva (2003), com um roteiro de estudos sobre fonética e fonologia do português; Bisol (1999), que traz o pensamento e as descobertas de grandes linguistas, destacando os estudos de Chomsky e Halle (1968); Mattoso Câmara Junior (1977; 2007) e Cagliari (2006) que, através de uma abordagem muito clara, torna acessíveis diversos conceitos linguísticos, o nosso interesse em abordar a consciência fonológica é o de mostrar a relação que esta tem com a leitura e a escrita iniciais.

Citamos rapidamente Bisol (1999) que clarifica a distinção entre fonética e fonologia, cujos campos de estudo estão relacionados, mas os objetivos são independentes. Nas palavras da autora

A fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatorio, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. A fonologia ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (BISOL, 1999, p.11)

Importa destacar que essas definições da autora contemplam aquilo que entendemos por consciência fonológica e que fundamenta um dos nossos instrumentos de avaliação, que mede o nível de consciência fonológica dos sujeitos investigados. Também apontamos outro aspecto focalizado pela autora na questão da evolução da teoria fonológica, que é o do traço distintivo, visto como uma unidade básica de representação e de análise da fonologia das línguas. Os traços distintivos, definidos em termos de propriedades específicas de caráter acústico e articulatorio, são “as unidades mínimas não segmentáveis, que se combinam de diferentes maneiras para formar os sons das línguas humanas” (BISOL, 1999, p.43). Esse aspecto já havia sido destacado anteriormente, ao citarmos Dehaene, quando este explicava a nossa capacidade de ler. No primeiro autor, a questão está mais associada aos grafemas, quando explica que uma mesma letra pode ser grafada de diferentes

maneiras – letra de imprensa maiúscula, minúscula, cursiva, em tamanho grande, pequeno, com fontes diferentes - , já a segunda se refere aos diferentes sons que produzimos ao combinar letras, por exemplo. No primeiro caso, independentemente do traçado, cor, formato ou fonte, um dado grafema constituirá um mesmo fonema (A, a, α, A...), enquanto no segundo, dependendo da posição em que se encontra na palavra e da combinação que faz com os grafemas, o som poderá ser mais ou menos soante, mais ou menos sonoro, mais ou menos contínuo e assim por diante.

Por fim, para fechar este tópico, trazemos Morais (2013) que explica ou define a representação ortográfica e a representação fonológica, consoante como explicamos acima o aspecto do traço distintivo na escrita. Segundo ele, não importa se uma determinada palavra está em maiúscula ou minúscula, em itálico ou não, em outra fonte ou em outro tamanho, todas as realizações gráficas dessa palavra se referem à mesma palavra. A representação fonológica parte do mesmo princípio, porém está relacionado aos diferentes modos de falar, de pronunciar as palavras, os sons linguísticos, o que inclui o sotaque, por exemplo. “São formas acústicas e até fonéticas diferentes, que percebemos como diferentes” (MORAIS, 2013, p.23). São os traços distintivos a que se refere Bisol.

E assim, encerramos a primeira parte da construção deste estudo, que corresponde à primeira etapa da nossa investigação. Antecipamos, por ora, para justificar este comentário, que ao avaliarmos a compreensão leitora e a capacidade de produzir inferências, estabelecemos um ponto de corte que teve como parâmetro (para seleção dos alunos) o desempenho alcançado em testes que avaliaram o nível de decodificação, a consciência fonológica e o nível de leitura dos sujeitos, o que nos permitiu identificar se os sujeitos tinham ou não os requisitos básicos para ler e compreender textos, segundo os critérios elencados.

1. 2 Compreensão

Consoante o que já expusemos, ler implica extrair significado do texto, atribuir significado ao texto ou interagir com ele, enquanto que compreender é diminuir margens ou não ter incertezas sobre o significado do texto. O objetivo principal da leitura é a compreensão daquilo que o texto propõe, sugere ou instiga; portanto, parte do texto, mas não começa nem termina nele, pois implica conhecer a intenção do autor, a identificação de informações explícitas e implícitas e as relações que o leitor estabelece entre aquilo que está no texto e o que ele já sabe sobre o assunto.

No próximo subtítulo, vamos elucidar teoricamente como o sujeito alcança a compreensão daquilo que lê, os níveis de compreensão, alguns aspectos que dificultam a compreensão leitora e as possibilidades de avaliação da competência leitora.

1.2.1 Compreensão leitora

A compreensão leitora é um processo extremamente complexo; exige a mobilização de muitos conhecimentos diferentes, o processamento em diferentes níveis, a fluência em leitura, uma boa capacidade de decodificação, um nível elevado de consciência fonológica, o conhecimento do léxico e de toda a estrutura da língua, tudo coordenado por nossa estrutura cerebral, que, via olho, capta o código escrito e o transforma em uma mensagem significativa.

Antes de nos apoiarmos na teoria para explicar o que é compreensão leitora, como ela acontece, os seus diferentes níveis, além de aspectos que podem dificultá-la, queremos sublinhar que vamos investigar a compreensão e não a interpretação. Partimos da premissa de que para se chegar à compreensão, além do conhecimento linguístico propriamente dito, faz-se necessário um repertório de informações exteriores ao texto. O leitor precisa preencher as lacunas do texto para chegar ao seu entendimento, precisa mobilizar diversos sistemas de conhecimento – linguístico, enciclopédico e interacional para atribuir e construir sentido e significação, estabelecer relações e se posicionar

sobre o que leu. Na interpretação, o que mais conta são os fatores externos ao texto.

De uma forma bastante simplista, poderíamos dizer que a compreensão de um texto acontece em dois níveis – um mais superficial e um mais profundo. No primeiro caso, trata-se de fazer uma leitura atenta e localizar no texto as principais informações que ele apresenta. Para cumprir essa etapa, fazemos algumas perguntas bem objetivas sobre o texto, exigindo apenas que retomemos o texto para localizá-las. As respostas estão explícitas em diferentes partes do texto. O segundo nível exige que o leitor desempenhe tarefas mais complexas. Depois do mapeamento feito no nível anterior, o leitor passa a estabelecer relações, fazer inferências, desenvolver raciocínio lógico sobre determinadas questões.

Nessa etapa, o leitor faz uso de seus conhecimentos prévios. As informações que não estão explícitas no texto, mas que se relacionam com seu conteúdo, implicam, por isso, maior profundidade e reflexão. Além de identificar o assunto e a sequência textual, por exemplo, as informações implícitas obrigam o leitor a pensar sobre o conteúdo lido, a relacioná-lo à realidade, a outros textos já conhecidos ou mesmo ao julgamento da posição defendida pelo autor. Essas informações ampliam o significado do texto.

Nessa mesma linha, Flôres (2016, p.90) enfatiza o caráter plural da linguagem, sugerindo que a linguagem “cria mundos”, ou seja, a linguagem não se limita ao pareamento entre palavra e coisa, entre significado e significante. Há que se considerar a relação entre natureza e cultura. Este é um dos aspectos que tornam complexo o processo que acontece nesse segundo nível. A autora ainda cita um estudo de Searle (1997, p.59), salientando que a compreensão “depende da possibilidade de locutor [autor] e de ouvinte [leitor] compartilharem um conjunto de convenções para comunicar diferentes tipos de significados”.

Frank Smith (1991), no prefácio do livro *Compreendendo a leitura*, enfatiza que a leitura só pode ser compreendida quando se levarem em conta os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não apenas da leitura, mas do pensamento e do aprendizado em geral. Trata-se de um processo complexo,

que exige mais do que uma análise simplista e reducionista. Na opinião do autor, “o entendimento, ou compreensão, é a base da leitura e do aprendizado desta” e nos leva a pensar sobre que finalidade teria a leitura sem a compreensão, ressaltando que o que nos permite extrair sentido de algo que lemos é o conhecimento que trazemos em nossas mentes, os nossos conhecimentos prévios (SMITH, 1991, p.21). E complementa afirmando que a compreensão vai além do entendimento que temos sobre a realidade; a compreensão tem a ver com o modo como aprendemos.

A compreensão é mais do que o entendimento sobre as circunstâncias nas quais estamos; é o nosso modo pelo qual aprendemos. [...] o aprendizado é mais um resultado da compreensão do que sua causa. Aprender a ler é, literalmente, uma questão de “entender a língua”. (SMITH, 1991, p.24)

Nesse sentido, destaca a importância do conhecimento da linguagem que deve incluir a compreensão sobre as maneiras convencionais nas quais a linguagem ou outros sinais de comunicação são empregados diariamente. Smith entende que “todo conhecimento verbal anterior pode tornar-se disponível para nós” (SMITH, 1991, p.29), pois trazemos essas representações no conjunto das nossas relações cognitivas, em forma de categorias que envolvem a visão, o som, o paladar, os cheiros, sentimentos e sensações. Cada uma dessas categorias tem um conjunto próprio de regras, como no caso da leitura, onde se tem a categoria da sintaxe, da semântica, da pragmática ou semiótica. A compreensão transita pelo conhecimento das regras dessas categorias, associadas ao conhecimento de mundo que traz o leitor (SMITH, 1991).

Kintsch e Rawson (2013, p.227) dizem que a compreensão “se refere a um conjunto de fenômenos empíricos e um construto teórico”, cujos conceitos, na linguagem cotidiana, não estão muito claros. Como fenômeno empírico, destacam que as pesquisas teóricas têm lidado com a compreensão do discurso, e frisam que nesse tipo de investigação, quando os leitores são adultos hábeis, o raciocínio não é relevante. Só se faz necessário quando “no curso normal a compreensão se rompe”, estando mais voltado à percepção do que à resolução de problemas. Por outro lado, como construto teórico, entendem que a compreensão difere da resolução de problemas,

argumentando que “a compreensão forma um paradigma contrastante para a cognição, complementando, mas não suplantando a resolução de problemas”.

Ainda segundo esses autores (KINTSCH e RAWSON, 2013), a compreensão textual envolve processamentos em diferentes níveis. Assim, propõem uma análise de processos subjacentes à compreensão textual, em que discutem alguns dos processos envolvidos na compreensão textual e questões decorrentes da tentativa de entender como as pessoas compreendem os textos. Partindo dos níveis “base textual”, “microestrutura”, “macroestrutura” e “modelo situacional” tentam explicar os diferentes tipos de informação que podem ser representadas por processos de compreensão, a saber:

a) nível linguístico (processamento de palavras e frases específicas do texto): parte da decodificação para o reconhecimento da palavra e análise de seu emprego na sentença;

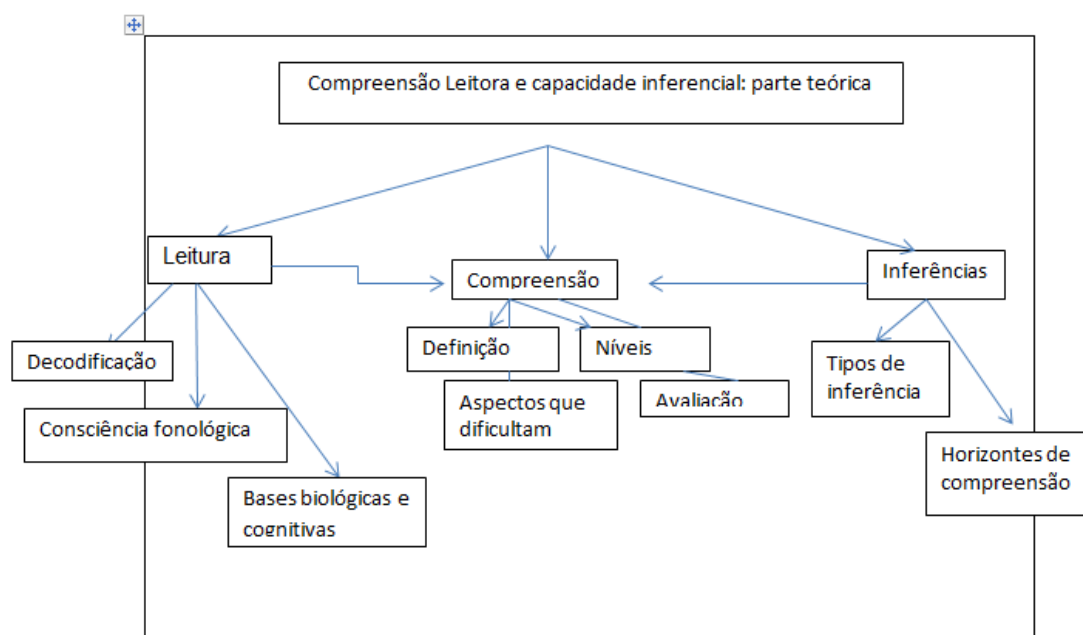
b) análise semântica: o significado das palavras resulta da sua combinação dentro do texto. A essa complexa rede que inter-relaciona as proposições, os autores chamam *microestrutura* textual. Atribuem fundamental importância ao processo de correferenciação, que, por meio de suas relações sintáticas ou dos marcadores de coesão no nível linguístico, garantem o sentido do texto. Além disso, a microestrutura é organizada em unidades de ordem superior, uma estrutura mais global, que eles denominam *macroestrutura* textual. A formação da macroestrutura envolve, além das inter-relações, o reconhecimento de tópicos globais. As duas, microestrutura e macroestrutura, juntas, constituem o que os autores chamam de *base textual*.

c) A base textual, por sua vez, representa o significado do texto tal qual o texto expressa. Porém, se o que for compreendido se refere apenas ao que está explícito no texto, a compreensão tende a ser superficial; é suficiente para reproduzir o texto, mas não para entendê-lo. Para que o entendimento ocorra, o conteúdo textual deve ser usado para construir um *modelo situacional*, ou seja, um modelo mental do que foi descrito pelo texto. Isso envolve a integração das informações fornecidas pelo texto com o conhecimento prévio do leitor e seus objetivos de leitura. Destacam, também, que, no modelo

situacional, “a situação não se restringe ao domínio verbal”; ela envolve imagens, emoções e experiências pessoais.

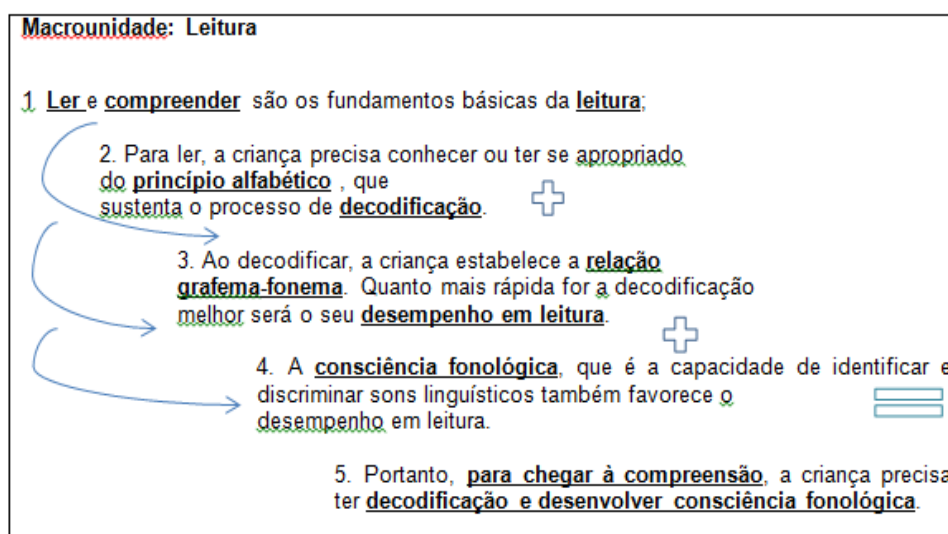
Exemplificamos esses conceitos, tomando como base o conteúdo de nossa pesquisa. Abaixo, os diagramas que exemplificam os conceitos desenvolvidos pelos autores.

Figura 3 - Diagrama da macroestrutura do texto sobre a pesquisa em compreensão leitora e capacidade inferencial



Fonte: Kintsch e Rawson (2013), sistematizado pela autora deste estudo

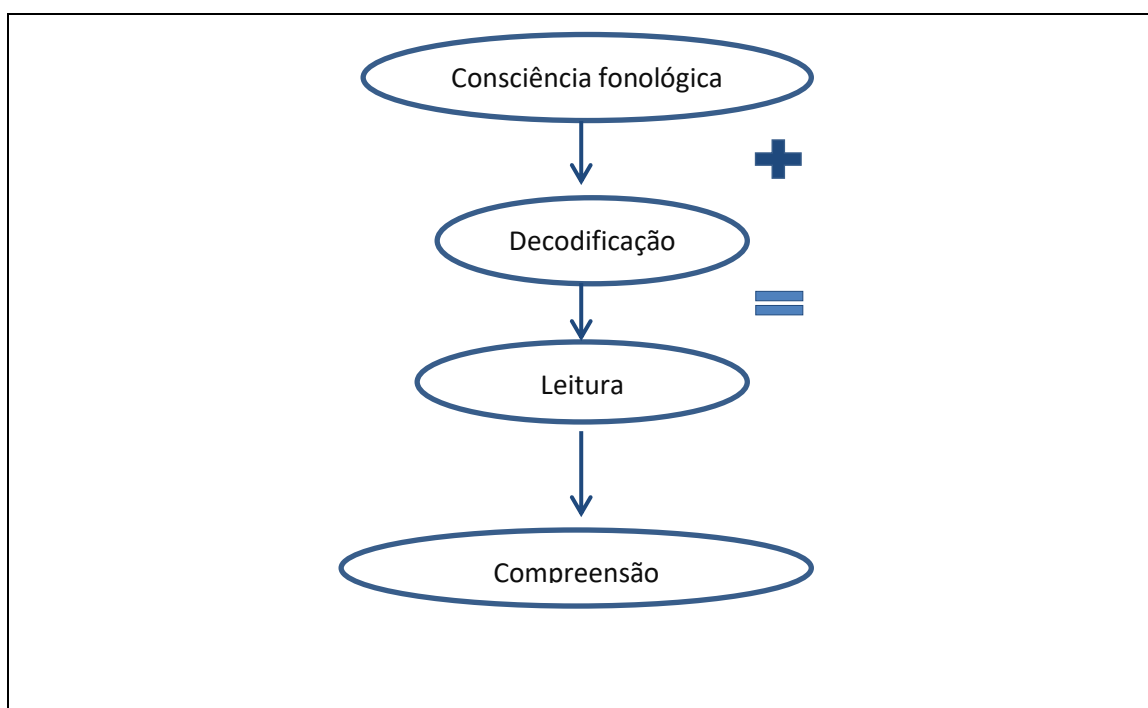
Figura 4 - Diagrama da microestrutura do texto



Fonte: Kintsch e Rawson (2013), sistematizado pela autora deste estudo

E também, com base em Kintsch e Rawson (2013) representamos o modelo situacional que é construído com base no que foi exposto na figura 4. Trata-se de uma representação diagramática sobre a leitura, mostrando que ela se ancora em dois fundamentos: a decodificação e a compreensão. Este modelo contém mais do que informações expressas; exige do leitor que recupere o seu conhecimento prévio sobre o assunto e o integre às informações trazidas pelo texto, para entender como a leitura acontece, por exemplo.

Figura 5: Diagrama de um modelo situacional



Fonte: Kintsch e Rawson (2013), sistematizado pela autora deste estudo

Partindo destas representações, Kintsch e Rawson explicam como funcionam as medidas de desempenho utilizadas para mensurar, avaliar os processos de compreensão, que segundo eles, se dividem em dois tipos básicos: conectadas e desconectadas. As medidas conectadas são aquelas que “são obtidas enquanto o sujeito está lendo” (KINTSCH: RAWSON, 2013, p.231). Cita como exemplos de medidas conectadas, a medida *online*, que registra o tempo que o sujeito passa lendo uma determinada parte do texto, os testes de resposta acelerada que são realizados durante a leitura (decidir rapidamente se a sequência de letras forma uma palavra), a nomeação (pronúncia rápida de uma palavra apresentada visualmente) e o reconhecimento (recorrência ou não da

palavra no texto). Estes testes ajudam a apreender se houve a ativação de conceitos ou inferências. Já, as medidas desconectadas são obtidas “depois que o sujeito terminou de ler”. Envolvem questões de teste, como recordação livre, resposta curta, múltipla escolha, resolução de problemas. Estes testes variam no nível em que se utilizam da memória para o entendimento do texto. Os autores defendem que “a compreensão textual – tanto os processos subjacentes quanto os resultados representacionais de tais processos – será bem mais compreendida com evidências convergentes obtidas com medidas múltiplas diferentes” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p.231).

Avançando no assunto, Kintsch e Rawson reforçam a importância da construção da base textual e elencam fatores que influenciam a maneira como os leitores estabelecem correferências ao combinar significados e fazer inter-relações entre as proposições que geram a microestrutura do texto. Um deles é o processo de identificar o conceito (ou referente) mencionado anteriormente – as anáforas. Para resolver uma anáfora, “um ou mais referentes candidatos devem ser ativados na memória de trabalho e o referente apropriado deve ser selecionado para integração com o conteúdo atual” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p.233). Estes referentes podem ser pronome, sinônimo ou substantivos repetidos. Fatores semânticos como a causalidade implícita de verbos, em que um dos dois argumentos do verbo é implicado com a causa subjacente da ação ou ato, também interfere nesse processo de identificação das anáforas. Mas, os autores advertem que isso não é o suficiente.

Estabelecer conexões entre as proposições relacionadas de forma referencial, causal, lógica ou de outra forma é um passo importante na construção da base textual. Todavia, outro passo importante é representar a macroestrutura do texto, que envolve relacionar unidades textuais maiores em uma estrutura tópica. Um aspecto fundamental desse processo envolve identificar os temas ou tópicos importantes no texto. Em certos casos, o texto pode conter *dispositivos de sinalização* que indicam explicitamente certas informações tópicas. (KINTSCH e RAWSON, 2013, p.235)

Como exemplos de dispositivos de sinalização textual, citam o próprio título, tópicos explicitados em resumos, sumários, subtítulos de seções. Esses dispositivos facilitam a recordação dos tópicos discutidos no texto e contribuem para a organização das ideias sobre o assunto geral do texto. São

componentes importantes para levar o leitor à representação da macroestrutura em uma base textual.

Se a base textual representa o significado expresso pelo texto, a compreensão mais profunda depende da construção de um modelo situacional, que é a representação da situação descrita pelo texto. Esta representação se dá pela integração das informações fornecidas pelo texto com o conhecimento prévio do leitor, o que implica um processo de produção de inferências. Um texto sempre deixa lacunas informativas que precisam ser completadas para se alcançar a compreensão daquilo que está sendo dito. A esse processo de preencher lacunas, chamamos de produção de inferências, ao qual dedicaremos um tópico do nosso estudo, logo em seguida. Por ora, apenas reforçamos o papel crucial que têm as inferências na formação do modelo situacional.

Citamos ainda, os estudos de Perfetti, Landi e Oakhil (2013, p.245), que num artigo intitulado *A aquisição da habilidade de compreensão de leitura*, tentam responder a uma pergunta que intriga muitos professores: “como as pessoas adquirem a habilidade de compreender o que leem?” E a primeira ideia sobre a qual nos fazem pensar é a aproximação entre a linguagem escrita e a falada. Na visão desses autores, quando fazemos essa aproximação, a compreensão se desenvolve para finalidades práticas, num nível limitado. A ideia da aproximação se explica pelo processo que a criança percorre até se tornar um leitor hábil: primeiro decodifica e reconhece palavras; na etapa seguinte, quando já consegue ler, as correlações entre compreensão da leitura e compreensão da fala aumentam e isso faz mudar o fator limitante na compreensão.

Os autores defendem a hipótese de que “a compreensão da leitura é o produto conjunto da identificação de palavras escritas e da compreensão da escuta” (PERFETTI, LANDI e OAKHIL, 2013, p.246), além de outras complexidades que permeiam o processo. E complementam que a compreensão ocorre “à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual”. Na visão deles, os processos que levam à construção dessa representação

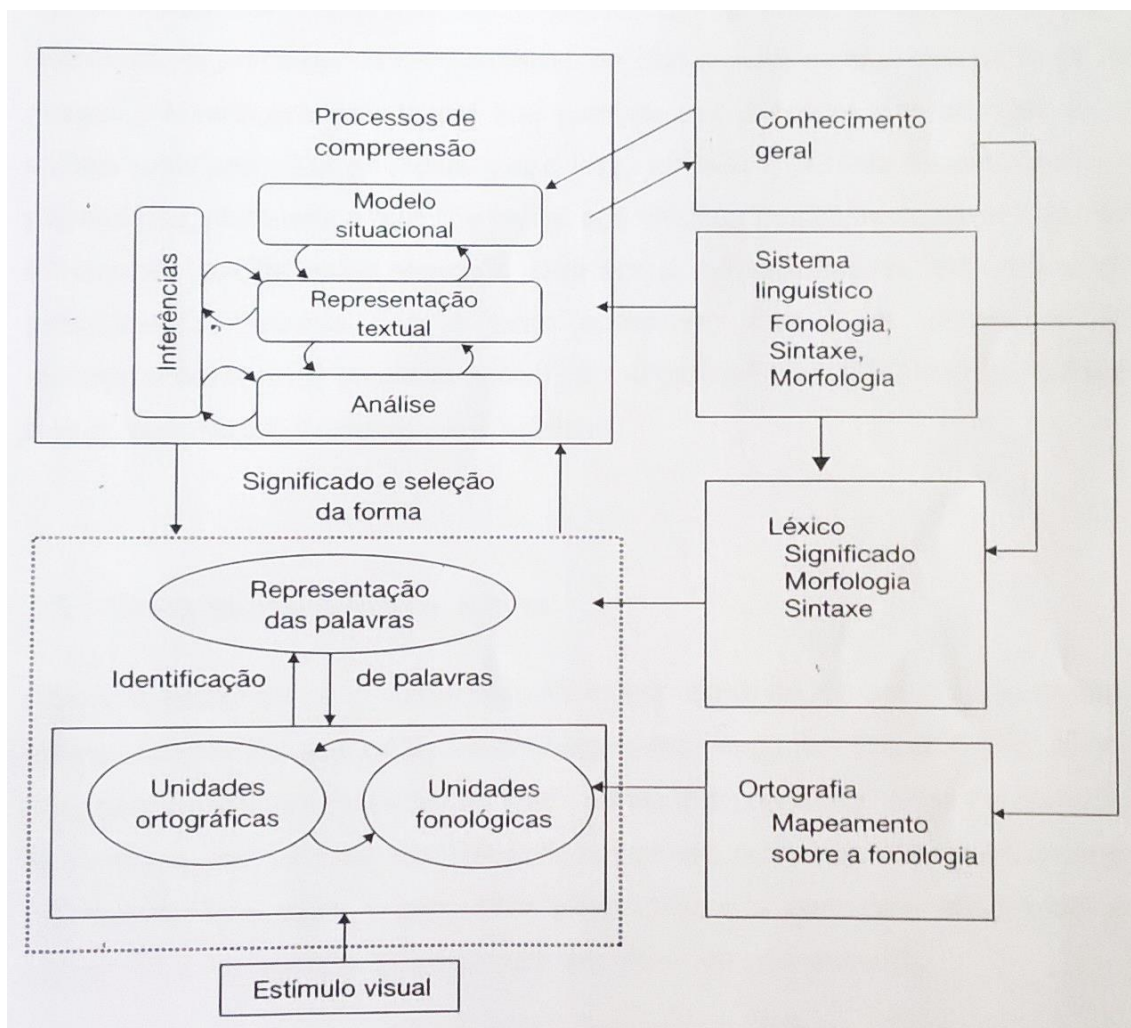
ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto. Nesses níveis contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto (PERFETTI, LANDI e OAKHIL, 2013, p.246).

Os nossos “esquemas mentais”, aqui denominados pelos autores de arquitetura cognitiva, mobilizam as informações, estabelecem relações ou associações, fazendo o conhecimento emergir de diferentes fontes e interagir em graus variados, e, assim, possibilitam ao sujeito produzir o seu modelo mental do texto. Perfetti, Landi e Oakhill (2013) adotaram um modelo geral em que expõem os processos de compreensão sem fazer suposições sobre as limitações de suas interações.

De acordo com o modelo proposto por eles, adquirir habilidade em compreensão da leitura pode envolver o desenvolvimento de vários componentes, conforme ilustra a figura abaixo (figura 6). Ressaltam, ainda, que a compreensão só terá sucesso se o leitor tiver um bom nível de identificação de palavras e de recuperação de seus significados no texto. Por outro lado, advertem que se nos concentramos apenas na leitura, em vez da compreensão da linguagem em geral, “o único desenvolvimento que ocorrerá será relacionado com as palavras escritas”. (PERFETTI, LANDI E OAKHILL, 2013, p. 247). Sublinham que “as crianças devem aprender a identificar as palavras com facilidade e a decodificar o seu significado relevante na representação mental que estão construindo”. Crianças com dificuldade na identificação podem ter problemas com representações lexicais, por exemplo.

Na figura abaixo, representam duas classes principais de eventos de processamento: identificação de palavras e envolvimento de mecanismos de processamento da linguagem que reúnem as palavras e formam mensagens.

Figura 6: Componentes da compreensão da leitura desde a identificação de palavras à compreensão de textos



Fonte: Perfetti, 1999.

Os processos representados graficamente na figura 6 mostram como os leitores mentalmente atribuem significados às palavras que são adequados ao contexto, analisam sequências de palavras e proporcionam a integração inferencial das informações das sentenças em representações mais complexas. Na visão desses autores, tais elementos constituem a imagem mental do texto. No entanto, a compreensão num nível superior vai além da compreensão do significado literal das frases ou sentenças. Assim, ponderam que entre os componentes do modelo da compreensão em um nível superior, estão a sensibilidade à estrutura da história, a inferência e o monitoramento da compreensão. (PERFETTI, LANDI E OAKHILL, 2013).

Por concordarmos com a proposição dos autores, damos um enfoque especial ao papel da inferência no processo de compreensão de textos. Adiantamos que parte da nossa pesquisa investigou estratégias que são utilizadas por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental para encontrar as pistas que o texto fornece. Por meio da aplicação de testes, buscamos identificar de que forma e que tipos de estratégias os alunos mobilizam durante a leitura para fazer inferências e preencher as lacunas que o texto apresenta. Antes, de modo amplo, apresentamos os níveis de compreensão e alguns aspectos que podem dificultar a compreensão leitora.

1.2.2 Níveis de compreensão leitora

Como já explanamos, a compreensão leitora depende de um grande número de fatores complexos que estão inter-relacionados. Segundo Chiodi (2008), ao pensarmos avaliar a compreensão de um texto, temos que considerar o tipo de pergunta que faremos; no processo de compreensão temos que responder a perguntas centradas na superfície do texto, a perguntas inferenciais e a perguntas interpretativas. As perguntas, segundo a autora, distribuem-se em níveis de compreensão.

As perguntas centradas na superfície do texto, por exemplo, têm a finalidade de verificar a capacidade da memória de trabalho, de curto e, também, de longo prazo. Já as perguntas inferenciais se voltam à análise das expectativas e deduções do leitor quanto às ideias contidas no texto, além de averiguar o conhecimento enciclopédico por ele detido. As perguntas interpretativas, por sua vez, envolvem julgamentos pessoais e verificam as reações do leitor a respeito das ideias apresentadas, comparando o ponto de vista do leitor com o ponto de vista exposto no texto. (CHIODI, 2008, p.30)

A autora cita os teóricos Allende e Condemarín (1987) para falar da compreensão no nível literal, que é a compreensão que envolve as informações explícitas, ou seja, “tudo o que está expresso literalmente, sendo detectável na superfície do texto” (CHIODI, 2008, p.30). Ela ainda justifica essa proposição, destacando que tais questões tanto podem implicar o simples reconhecimento como a evocação (memorização).

O reconhecimento consiste apenas em localizar e identificar elementos do texto, como certos detalhes decisivos que podem alterar o significado global (localizar). Já a evocação requer que o estudante reproduza da memória as informações apresentadas no texto, o que envolve focalização da atenção e memória, bem como habilidade de estudo. (CHIODI, 2008, p. 31)

Um outro nível de compreensão seria o da compreensão inferencial. Esse nível exige que o leitor descubra as ideias e informações implícitas no texto, resultantes da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o texto em si. “Esse tipo de questão implica a descoberta de relações e de ideias dedutíveis a partir do que consta do texto, não se apoiando estritamente no que está escrito” (CHIODI, 2008, p.31). Esse tipo de pergunta exige raciocínio para ser respondida. O nível seguinte está relacionado à compreensão crítica, em que o leitor formula um juízo de valor, compara as ideias apresentadas no texto com critérios externos, fornecidos pela sua experiência de vida, seus conhecimentos e valores. Segundo a autora, “os juízos formulados baseiam-se na realidade ou na imaginação (o aluno faz a distinção entre o que é real no texto e o que pertence à fantasia do autor) e de valores (o aluno emite julgamentos frente à atitude da personagem ou das personagens)” (CHIODI, 2008, p.31).

O conhecimento dos diferentes níveis possibilita ao professor explorar de forma adequada cada um deles, contribuindo para que os leitores se tornem capazes de apreender informações explícitas e implícitas do texto, a partir das pistas que são apresentadas e da interação do sujeito com texto, a partir das suas experiências e vivências. O equívoco seria privilegiar apenas um dos níveis; neste caso, a compreensão seria superficial e não alcançaria a totalidade da mensagem transmitida pelo texto; não fecharia o esquema da compreensão, tampouco geraria a imagem textual esperada.

No tópico a seguir, abordamos alguns aspectos que dificultam a compreensão leitora, na tentativa de compreender os meandros do processamento cognitivo e precisar melhor o modo como o aluno chega à compreensão total do texto. Instiga-nos saber o que está implícito no ato de ler. Por que a leitura pode ser um ato prazeroso para alguns, enquanto que para outros pode se constituir em um tremendo obstáculo?

1.2.3 Aspectos que dificultam a compreensão

Sabemos que os indivíduos aprendem de maneira diferente e em tempos diferentes, assim como são diferentes as formas de entrada da informação: a informação pode ser acessada paralelamente por via visual, auditiva, olfativa ou pela combinação dessas vias, etc., mas a mesma informação não é processada paralelamente no cérebro. Dependendo de uma série de fatores, sobre os quais discorreremos a seguir, ela pode ser processada em espaços de tempo diferente. Seria, então, este espaço de tempo um fator que interfere no processamento cognitivo? As dificuldades de leitura de um indivíduo poderiam ser resultantes desse tempo maior ou menor despendido no processamento das informações?

O tempo de processamento da informação pelo cérebro

Ao pensarmos a leitura, temos que avançar nossa discussão para a complexidade dos processos cognitivos que esse ato implica. Sabemos que um leitor não hábil necessita de um tempo maior para processar uma informação e dela extrair sentido. Se sabemos isso, já temos aí, a primeira pista para começar a nossa discussão. De que tempo estamos falando? Baseados em que critérios podemos supor isso? Existe alguma teoria que possa explicar o que acabamos de afirmar?

Na literatura científica existe sim. Destacamos apenas uma, que, segundo nosso julgamento, é a que melhor responde a nossas inquietações: a teoria de Pöppel, teórico que há mais de 30 anos vem propondo um modelo de organização temporalmente descontínua da atividade mental consciente, um tipo de 'relógio cerebral', um sistema próprio de autorregulação, uma vez que processamos diversos estímulos em tempos diferentes. Para ilustrar essa noção de tempo cerebral, o teórico propõe uma analogia entre o tempo musical e os mecanismos cerebrais, pois segundo ele "se o tempo é tão fundamental para a música, então temos de perguntar a nós mesmos como encontrar o

ritmo certo e como mantê-lo uma vez que foi encontrado”³ (PÖPPEL, 1987, p. 1215 - tradução nossa).

Flôres (2014, p. 38) retoma essa analogia ao estabelecer relação entre cérebro, mente e consciência e explica que “tanto em relação à música como em relação aos mecanismos neuronais do cérebro, existe, subjacente, a percepção que o indivíduo tem do tempo, e não apenas o estímulo externo”. Dessa analogia, Pöppel propôs uma categorização para a organização temporal das atividades cerebrais, que, segundo ele, se estruturam em um modelo hierárquico (PÖPPEL, 1987).

Conforme Pöppel (1991), a organização temporal das atividades do cérebro não é realizada de forma contínua, mas em *quantuns* de ordem temporal, uma vez que o cérebro necessita, por exemplo, discriminar e integrar eventos que se originam em regiões espaciais diferentes. E, segundo ele, isso é feito por meio de oscilações neuronais temporais que discriminam e integram diferentes partes da informação.

Pöppel *et al* (1991) apontam dois mecanismos oscilatórios, um de alta e outro de baixa frequência. O primeiro relaciona-se à definição de eventos primordiais e o segundo a sua integração em um momento psicológico, que é delimitado em torno de um máximo de 2-3 segundos. Esses mecanismos da consciência são necessários, mas não os únicos para se entender as funções mentais relacionadas ao conteúdo, conforme mostraremos mais adiante.

Destaca Pina (2009, p. 41), ao estudar o funcionamento do processamento temporal de Pöppel, que o primeiro mecanismo oscilatório, o de alta frequência, “permite que dois estímulos sejam identificados como eventos primordiais, ou seja, como separadores, e que a ordem de apresentação seja discriminada, caso o intervalo de apresentação entre eles respeite tanto o limiar de fusão quanto o limiar de ordem”.

Por outro lado, o mecanismo de baixa frequência é responsável por integrar, em uma única unidade perceptiva, eventos que se sucedem; a ação desse

³ “If tempo is so fundamental to music, then we must ask ourselves how to find the right tempo and how we maintain it once it has been found”

mecanismo é pré-requisito para que os eventos passem a ter sentido. Em relação à linguagem falada, conforme sublinha Pina

o processamento linguístico é organizado de acordo com esse mecanismo, sendo que a organização rítmica da fala espontânea faz com que o discurso se apresente em segmentos temporais de cerca de 3 segundos, o que aparentemente, segundo Pöppel (1985), independe da cultura. Assim, segundo Pöppel (1978), vivencia-se a continuidade ou duração dos eventos mediante a conexão ou integração de sucessivas medidas de duração aproximadamente de 3 segundos. (PINA, 2009, p. 43)

Em outras palavras, pode-se deduzir que se o ouvinte não captar a mensagem dentro daquele tempo programado (relógio cerebral), perde o fio da meada, não compreende a instrução, por exemplo, que lhe foi dada. Para ilustrar esses conceitos e mostrar como os mecanismos de alta e baixa frequência atuam em relação ao conteúdo, propomos o seguinte exemplo: pensemos em uma criança que recebe a seguinte ordem: “Vá até a sala ao lado e pegue o livro de capa verde que se encontra na 1ª gaveta da escrivaninha”. Se a fala do instrutor não conseguiu entrar nesta “janela do tempo” da criança, é bem provável que esta não consiga realizar a tarefa com sucesso; registrará apenas parte da informação e, por conseguinte, não realizará toda a tarefa.

Pensando, agora, na leitura, destacamos a importância dessa “janela de tempo”. Ao decodificar o que está escrito, vários pré-requisitos se fazem necessários para se chegar ao entendimento: a própria questão da decodificação, a fluência da leitura, o domínio das regras fonológicas do texto escrito, a significação da palavra lida, os conhecimentos prévios que serão ativados na busca de novos sentidos, as relações que podem ser feitas, até se chegar à compreensão do que se leu. Tudo isso deve acontecer dentro dessa “janela do tempo” ou “time window”, como define Pöppel.

De acordo com Flôres (2014, p. 41), esses mecanismos que interferem no processamento central da informação no cérebro desempenham um papel destacado na produção e percepção da fala, na leitura, etc.

Desse modo, uma diferença aparentemente insignificante, no tempo de processamento da informação, pode acarretar inúmeras dificuldades para crianças em fase de aquisição da linguagem, digamos. Em decorrência, uma fala normal pode

parecer-lhes muito rápida. Em leitura, por outro lado, o processo de decodificação muito lento pode impedir a compreensão. Além disso, a diferença temporal aumenta proporcionalmente à gravidade da disfunção, o que nos leva a concluir ser este um fator que merece estudos bastante minuciosos. (FLÔRES, 2014, p. 41)

O que queremos chamar a atenção é que o tempo de processamento não é igual ao tempo real. Conforme Flôres (2014, p. 42), embasada em STEINBUCHEL; PÖPPEL (1991), “esse intervalo de tempo de 30 a 40 ms, - a “time window”- , permite que toda a informação sensorial chegada ao cérebro nesse lapso de tempo seja tratada através de uma relação antes-depois relativamente a todas as informações apresentadas em intervalos menores de 30 a 40 ms”; com isso queremos evidenciar que o tempo de representação não pode ser confundido com o tempo representado, isto é, o tempo que o cérebro leva para representar a mensagem recebida dentro da “time window” não é o mesmo da representação da mensagem emitida, que requereu a ativação de informações sensoriais, por diferentes entradas, como audição e visão, por exemplo, que foram processadas pelo cérebro.

O funcionamento do processamento temporal no cérebro é um dos temas que mais instiga a nossa curiosidade e do qual procuraremos nos apropriar em estudos mais recentes para elucidar outras questões. Por ora, queríamos apenas levantar uma hipótese sobre o nosso atual problema, que é a leitura à luz dessa teoria, para podermos avançar na nossa problematização. Se a compreensão leitora ocorre ou deve ocorrer dentro dessa janela de tempo do processamento cerebral, que requisitos se fazem necessários para que ela funcione adequadamente?

Tentando responder a essa pergunta e às que propusemos na introdução deste tópico, avançamos para um segundo item, que diz respeito aos espaços mentais, teoria proposta por Fauconnier. Nela buscamos explicar o que são esses espaços mentais e como eles se relacionam com a “janela do tempo”, de Pöppel.

Fauconnier e a Teoria dos Espaços Mentais

Começamos pela definição do próprio Fauconnier, em entrevista concedida a Coscarelli (2005), sobre o que é a teoria dos espaços mentais: “são construções mentais muito complexas [...], são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos” (COSCARRELLI, 2005, p. 291). Diz ainda o autor que, quando pensamos e falamos, “nós conectamos esses espaços entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis”. Os espaços mentais, na verdade, são espaços que ativamos no cérebro, na nossa memória de trabalho. Eles acontecem sem que nos demos conta; não são espaços representados graficamente, são conexões que se estabelecem no cérebro enquanto as informações que entram (*input 1*) se conectam com as informações já conhecidas que estavam na nossa memória (*input 2*) e resultam num todo significativo, numa nova informação, que, por conseguinte, se transforma num novo espaço mental e assim, sucessivamente.

Segundo Fauconnier (citado por COSCARRELLI, 2005), “a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente” é uma operação cognitiva fundamental para o ser humano. “É ela que nos permite fazer coisas tais como arte, ferramentas, ciência e linguagem, habilidades que outras espécies não parecem possuir” (COSCARRELLI, 2005p. 293). Fauconnier comenta que, além de estabelecer os espaços mentais, conectá-los e transferi-los, projetando as estruturas de uns para outros, pode-se criar espaços à medida que se avança.

É isso que essa teoria traz de novo: uma perspectiva integrada da cognição, percebendo-a como um conjunto de sistemas, sistemas extremamente complexos, que se conectam, se inter-relacionam entre si, fazendo a ponte entre o conhecimento novo e aquele que já temos armazenado na nossa memória, ou seja, o processamento cognitivo humano se desenrola através da ativação dos chamados espaços mentais, por meio da articulação entre novas informações – no momento sendo processadas – e as memórias já consolidadas no cérebro. E aí entra o que se denomina de mesclagem dos espaços mentais: conforme aprendemos, vamos criando novos espaços mentais; assim, para haver mesclagem, faz-se indispensável que sejam

mobilizados mentalmente pelo menos dois esquemas (input 1 e 2), para obter um terceiro espaço: o domínio-mescla.

Compreendendo essa teoria – a dos espaços mentais - e o que ela implica na construção do significado de um texto lido, por exemplo, nos questionamos, então, se existe alguma relação entre ela e a “janela do tempo”, de Pöppel. No nosso ponto de vista, sim. Para que um conhecimento novo seja assimilado dentro dos 30ms que sugere Pöppel, ele precisa ter algum significado para seu leitor/ouvinte. Assim, no momento em que algo é lido/ouvido, a atividade cognitiva faz repercutir na memória de trabalho que busca, na memória de longo tempo do sujeito, outros conhecimentos, para então construir significação. Se prontamente o indivíduo conseguir ativar esse conhecimento que já é dele, a mensagem torna-se compreensível e é assimilada dentro desta “janela de tempo”. Se repercutir e não encontrar nenhum referente, não terá qualquer significação e, justamente, este tempo que o sujeito usou para fazer esta busca na sua memória foi o tempo que ele tinha para processar a informação. Logo, não terá alcançado a compreensão e terá que fazer o exercício de retomar a leitura ou de solicitar que o falante lhe repita a informação.

Desta consideração, depreendemos a hipótese de relação entre as teorias de Fauconnier e de Pöppel. A última destaca o tempo que o cérebro usa para transformar a informação verbal em conhecimento, e aquela, explica como a atividade cognitiva é processada. As informações se conectam, se interligam e assim, abrem um novo espaço para a informação que acaba de chegar.

Ilustraríamos esta relação das teorias em questão com a metáfora de uma pedrinha arremessada na água: quando a arremessamos, não acompanhamos o caminho que a pedra percorre depois de tocar na água, mas as vibrações que o movimento do choque (pedra-água) produz, e, quando nos damos conta, a pedrinha já está lá no fundo. O tempo que utilizamos para observar as vibrações na água seria o tempo de processamento da informação; no caso do nosso exemplo, a informação só “vibrou”, não encontrou referente e perdeu a compreensão, que foi o tempo que a pedrinha afundou. Aí entra a compreensão que temos dos espaços mentais: se a informação já estivesse

em algum desses espaços, ela encontraria referente anterior, processaria a informação e chegaria à compreensão antes que a pedrinha afundasse.

Considerando o exposto, temos que nos debruçar sobre um tópico que mencionamos nestes últimos parágrafos e que é elemento indispensável para a aquisição de um novo conhecimento: o referente, o conhecimento prévio, o subsunçor, como o chama Ausubel.

Ausubel e a Teoria da aprendizagem significativa

David Ausubel, um psicólogo cognitivista, desenvolveu a sua teoria procurando compreender os processos de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem está subordinada a um esforço do aprendiz em ligar seus novos conhecimentos aos seus conhecimentos anteriores. Segundo ele, a aprendizagem do aluno depende da estrutura cognitiva prévia que se relaciona com a nova informação. Assim, quando fazemos relação entre o que estamos estudando com outros conhecimentos que já possuímos (que podem ser de ordem teórica ou prática), a relação entre eles produz um conhecimento ampliado, modificado, que não é mais o anterior em si, nem o novo conhecimento isolado, mas sim um novo conhecimento oriundo de interações entre diferentes elementos cognitivos. *“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.* (AUSUBEL,1983, p.2)”⁴

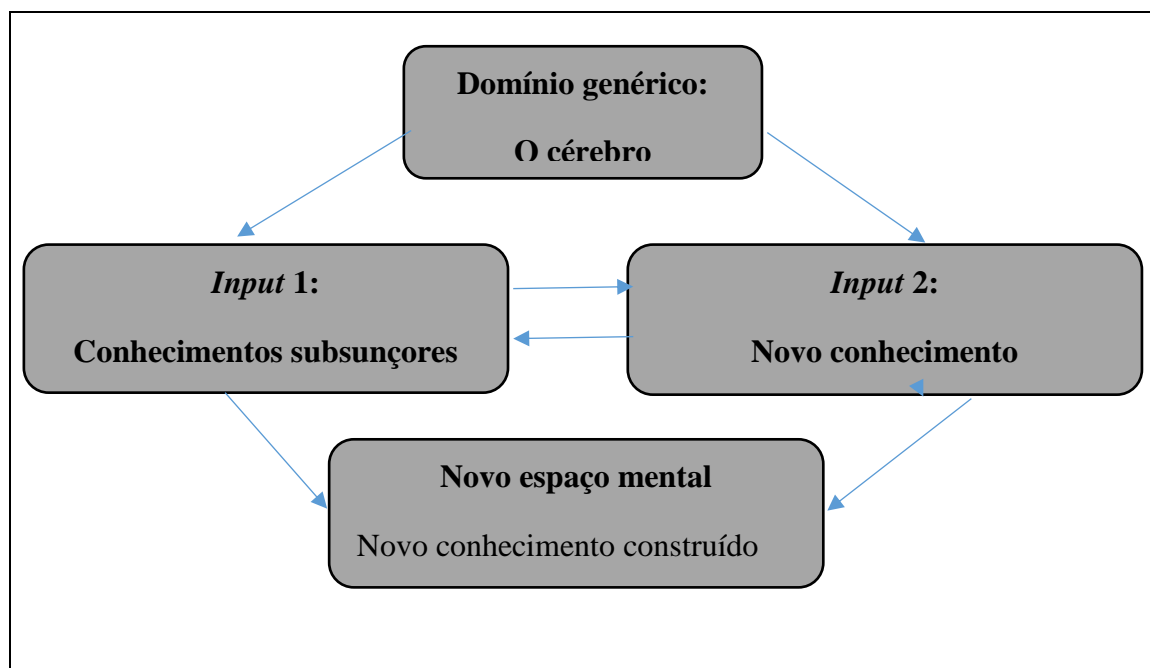
De acordo com Ausubel, a aprendizagem significativa pode ser entendida como um processo que envolve sucessivas ancoragens por meio da ligação do novo conhecimento ao conhecimento subsunçor – conhecimento anterior que é acionado para agir na construção de novas aprendizagens. Os elementos subsunçores nada mais são que elementos facilitadores do processo de aprender. Tais elementos são representados pelos conhecimentos prévios e por conceitos anteriores já formulados pelo aluno. Além disso, podem ser considerados elementos subsunçores aqueles utilizados pelo professor para auxiliar na organização do conhecimento a ser construído pelo aluno.

⁴ Se tivesse que reduzir toda a psicologia educativa a um só princípio, enunciaría este: O fator mais importante que influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigue isto e ensine depois.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunçor”) pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (AUSUBEL, 1983, p. 12)⁵

Dada essa explicação sobre os subsunçores, depreendemos que tanto a teoria dos espaços mentais quanto a da aprendizagem significativa estão relacionadas. Para que um novo espaço mental seja criado, se faz necessário que os conhecimentos – anterior e novos - se conectem, se inter-relacionem e produzam um novo conhecimento, para, então, criar um novo espaço mental. Representamos este processo por meio de um gráfico, para melhor expressar nosso entendimento acerca do tema.

Figura 7 - A inter-relação entre os conceitos de subsunçores e Teoria dos espaços Mentais



Fonte: Hipóteses da autora desta pesquisa

⁵ A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se conecta com um conceito relevante (subsunçor/prévio) preexistente na estrutura cognitiva, isto implica que, as novas ideias, conceitos e proposições podem ser aprendidos significativamente na medida em que outras ideias, conceitos ou proposições relevantes estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem como um ponto de ancoragem às primeiras.

Depois de termos discorrido a respeito dos aportes teóricos convergentes, em nossa perspectiva, chegamos ao ponto crucial da atividade leitora, que é a compreensão. Nossa posição é a de que o indivíduo só chega à compreensão daquilo que leu se antes tiver alcançado a consciência metalinguística, que, segundo Flôres (2014), se traduz no conhecimento consciente sobre a linguagem verbal e seus usos. De acordo com essa autora, “a atividade metalinguística é mais demorada e refletida, requerendo atenção e controle” (FLORES, 2014, p.61), o que pode provocar uma interrupção das atividades mentais que se seguem à compreensão, devido à velocidade na qual se dá o *input* linguístico.

Consciência metalinguística é a habilidade para pensar e refletir a respeito da natureza e funções da linguagem. [...] Esta habilidade de reflexão diz respeito, estritamente, à possibilidade de análise da linguagem voltada sobre si mesma em circunstâncias em que deliberada e conscientemente o falante a focaliza com o objetivo específico de adequá-la melhor à situação comunicativa em que ele está envolvido. (FLÔRES, 2014, p.62)

Tanto no nível da fala quanto da leitura, o conhecimento consciente da língua é pré-requisito para o entendimento entre falantes ou leitores/redatores. No caso da leitura, que é o que nos interessa no momento, todos os conhecimentos, desde os elementares, como a decodificação, que é a identificação e transformação dos sinais linguísticos (relação grafema-fonema), até os mais complexos (a significação dentro de um contexto, a relação de sentidos e a própria compreensão), precisam ocorrer, simultaneamente, de forma consciente. O leitor, enquanto sujeito do processo da leitura, não é um mero reproduzidor das marcas do papel, é sim aquele que dá significação àquilo que está no papel (ou na tela), que faz a leitura ter sentido e que produz novos sentidos através da ativação dos conhecimentos que já possuía, do contexto situacional, das suas vivências de mundo, das experiências vividas e do seu próprio conhecimento da língua.

Como destacamos ao longo de todo o trabalho, é muito complexo o processo imbricado no ato da leitura. Assim, é fácil criticar os professores pelo insucesso das crianças em relação à prática da leitura. Qualquer leigo fala sobre o assunto, dá palpites e até passa receitas de como se ensina. E como nossos

índices de insucesso em relação à leitura são alarmantes, todos se sentem credenciados a opinar. Isso é o que mais angustia os professores. Dispomos de um conhecimento que os leigos não têm, mas esse conhecimento é mínimo diante da complexidade do assunto. O cérebro de nossos alunos não é uma maquininha, em que baste apertar um parafuso ou afrouxar uma porca, para funcionar de forma programada.

Também não queremos encontrar justificativas para o nosso fracasso ao ensinar leitura, nem atribuir tal resultado a causas comuns, que são tão recorrentes no discurso de pais e professores, como, por exemplo, contexto social, desinteresse, drogas, entre outros que podem interferir na aprendizagem. Estamos falando daquilo que não é visível, do que acontece no nosso cérebro, no exato momento que nossos olhos pousam sobre a folha escrita. Mas, como professores de Língua Portuguesa e também alfabetizadores, temos o compromisso moral de estudar e conhecer como o nosso aluno aprende, como ele lê, como ele processa a informação.

Reiteramos que investigar as dificuldades de leitura é uma tarefa árdua devido à complexidade da dimensão cognitiva envolvida. Nem sempre o professor dá-se conta da dificuldade do aluno porque se prende ao detalhe de que ele lê adequadamente em voz alta. Nem sempre o professor tem conhecimento linguístico e psicolinguístico que lhe permita identificar onde se manifesta a dificuldade do aluno. Em geral, o professor parte da premissa de que, se a decodificação já está automatizada, aparentemente, a compreensão será alcançada. No entanto, sabemos que a boa capacidade de decodificar é apenas um dos aspectos a ser observado no processo.

Avançando na nossa discussão, trazemos Souza (2012) que, baseada em Cain e Oakhill (2006), analisa as dificuldades em compreensão e as classifica em dois grupos: as de baixo nível cognitivo e as de alto nível cognitivo. No primeiro grupo, são classificadas como habilidades de baixo nível a leitura de palavras, o conhecimento de vocabulário e o conhecimento sintático; no segundo grupo, estão as dificuldades de alto nível, que a autora subdivide em dois subgrupos: a) as referentes ao processamento cognitivo geral, como habilidade intelectual geral, habilidade verbal e memória; b) as referentes ao processo de

compreensão - integração, inferência e monitoramento. Reproduzimos, abaixo, a síntese proposta para enquadrar as dificuldades nos grupos e níveis estabelecidos.

Tabela 3 - Principais níveis e dificuldades de leitura

Habilidades de baixo nível cognitivo	Habilidades de alto nível cognitivo	
	Habilidades gerais	Habilidades compreensão
· Leitura de palavras	· Habilidade intelectual geral	· Integração
· Conhecimento de vocabulário	· Habilidade verbal	· Inferência
· Conhecimento sintático	· Memória (de trabalho, de curta duração)	· Monitoramento

Fonte: Souza (2012, p.56) com base em Cain e Oakhill (2006).

Segundo Souza (2012), as habilidades de baixo nível estão mais relacionadas aos processos ascendentes (*bottom-up*) de leitura. Partem do texto para o leitor: primeiramente, ocorre a decodificação e o reconhecimento da forma da palavra; em seguida, o acesso à memória semântica para recuperar o seu significado. Recuperando alguns conceitos já desenvolvidos, poderíamos dizer que, construída a microestrutura do texto, o leitor passa a ter a tarefa de integrar o sentido construído, no nível da sentença, e criar o seu modelo mental do texto, a sua representação – ou o modelo situacional, conforme define Kintch (1998).

Ainda conforme Souza, as habilidades de alto nível cognitivo subdividem-se, também, em dois grupos, as gerais e as de compreensão. A primeira pode ser medida através de um teste de QI, enquanto que a segunda ocorre tanto no processamento descendente (*top-down*) quanto ascendente (*bottom-up*). Segundo a autora:

A diferença é o momento em que ocorrem. No descendente, a integração e a inferência ocorrem no início do processo da leitura, pois antes mesmo de ler as palavras e frases, o leitor já apresenta expectativas/hipóteses sobre o que virá a seguir. No ascendente, essas habilidades são acionadas após o acesso léxico-semântico, nesse momento o leitor buscará integrar a informação nova ao modelo textual que está sendo construído e, caso não consiga integrar, precisará utilizar inferências para chegar ao sentido dos conteúdos implícitos. O monitoramento é uma habilidade de nível ainda mais superior, pois requer alto

nível de consciência de forma que o leitor consiga avaliar a sua própria leitura e identificar suas próprias dificuldades de compreensão. (SOUZA, 2012, p.57-58)

Não nos alongando demais, nem querendo reduzir anos de pesquisa a uma explicação simplista, fechamos este tópico, pois temos consciência de que não existe uma fórmula que pontue as limitações e dificuldades do leitor, pois de acordo com um dito popular “cada cabeça uma sentença”, logo, cada indivíduo tem as suas particularidades, o que influencia a sua leitura e a sua capacidade de produzir inferências e fechar o esquema global do texto, alcançando a compreensão. Ao longo deste trabalho, temos pontuado várias questões que atuam como facilitadoras ou dificultadoras da capacidade de o sujeito compreender o texto escrito. Obviamente, escolhemos aquelas que explicam ou sustentam nossos instrumentos de pesquisa, que detalharemos no capítulo a seguir. No subtítulo 1.2.4, fazemos uma breve reflexão sobre como avaliar a compreensão leitora. É possível avaliar o que se passa dentro da cabeça do leitor, sem acessar as imagens das relações que ele estabelece no cérebro? Que ou quais instrumentos são os mais adequados?

1.2.4 Como avaliar a compreensão leitora

Conforme já mencionamos, a leitura é uma atividade do processo comunicativo, cuja base é o texto, no qual o sujeito autor deseja expressar algo com algum tipo de intenção. Nesse sentido, Bittencourt *et al* (2015, p. 12), ao citar Morin (2000), salientam que “quando diferentes linguagens nos desafiam a compreendê-las, ler e compreender textos precisam incluir a competência de ser capaz de neles selecionar “conhecimento pertinente” entre quantidades de informações”. Em outras palavras, não se deter somente nas informações explícitas, mas ler o que está nas entrelinhas do texto, construindo relações com o conhecimento prévio, para conseguir elaborar o sentido do texto. “Compreender um texto equivale a formar uma representação do que nele está escrito” (BITTENCOURT *et al*, 2015, p.15), representação que é influenciada pelo conhecimento prévio do leitor sobre o tema, o tipo de texto e a intenção com que o leitor realiza a ação leitora.

Sobre o aspecto individual ou particular de compreender um texto, Flôres (2016, p.91) confirma que a “base compreensiva de cada indivíduo é diferente”, o que pode gerar compreensões inumeráveis, no entanto, ressalta um outro aspecto, que se refere ao conjunto de categorias intersubjetivas ou socioculturais, alicerce comum ao grupo; esse alicerce permite que a comunicação entre seres, cujas consciências e compreensões globais baseiam-se nas experiências individuais, aconteça. Logo, o que permite mensurar a compreensão leitora é a consideração das categorias intersubjetivas da comunicação, aquilo que se relaciona a cada sujeito em particular.

Autores como Allende, Condemarín e Milicic´ (1982) destacam que a compreensão envolve considerar a experiência humana traduzida em palavras. Segundo esses autores, o fato implica reconhecer que o modo de ver e sentir a realidade, de desejar ou de julgá-la, assim como o conhecimento de mundo, encontram-se “entrelaçados e inextrincavelmente mesclados naquilo que é lido” (FLÔRES, 2016, p.92). Nesse sentido, Flôres entende que a compreensão não pode ser reduzida à mera análise intelectual, por meio de um único teste; vários aspectos precisam ser avaliados ou mensurados.

Na literatura científica encontramos alguns instrumentos ou testes que são convencionalmente utilizados para a avaliação da compreensão em leitura. Na própria escola, se avaliarmos os livros didáticos, quase todos adotam a técnica da proposição de um texto para leitura seguido de uma série de questões de múltipla escolha. De acordo com Flôres (2016), os instrumentos mais comumente utilizados buscam avaliar a compreensão através das respostas a uma série de perguntas de interpretação, de testes de múltipla escolha, de testes de preenchimento de lacunas como o *cloze*, ou ainda de relatos – orais ou escritos, que na concepção da teórica, centram-se no produto da leitura. Numa perspectiva diferente, em que o interesse concentra-se no processo e não no produto, a autora cita os protocolos verbais, que averiguam o processamento da compreensão. Esta técnica acompanha, mensura e monitora o leitor, enquanto ele lê ou logo após ter lido.

Mas independentemente do instrumento/teste utilizado, temos que considerar o que queremos avaliar, se o produto ou as estratégias cognitivas que o sujeito mobiliza para alcançar a compreensão. Novamente, referenciamos Flôres (2016), que, apoiando-se em Dascal (2006), faz uma síntese de aspectos que o leitor deve considerar para alcançar a compreensão:

- a) O que o “fulano disse? (questão semântica)
- b) sobre o que ele estaria falando? (mobilização dos modelos cognitivos globais: frames, cenas etc.)
- c) por que se deu o trabalho de dizê-lo dessa forma? (teoria dos atos de fala; lógica da conversação)
- d) por que disse o que disse desse modo? (recursos retóricos utilizados)

E nesta mesma lógica, o que nós, professores, temos que considerar ao elaborar um instrumento de avaliação é o seguinte: será que um único instrumento dá conta de todos os processos envolvidos no ato de compreender? Todos os alunos mobilizam as mesmas estratégias para alcançar o mesmo resultado final? Em que aspecto consideramos as experiências leitoras do nosso sujeito e o seu conhecimento de mundo? Damos a ele a oportunidade de explicar como chegou à conclusão ou utilizamos apenas papel e caneta ou a tela de um computador?

Pensando nestas questões, no capítulo 2, apresentamos 9 tipos de testes, que avaliam aspectos específicos. O cruzamento dos dados, segundo o entendemos, nos possibilita obter uma visão mais ampla de como os alunos chegam à compreensão. Iniciamos por testes que verificam questões mais elementares, como a capacidade de decodificar, de discriminar e manipular os sons da língua e o nível de leitura em que se encontra o sujeito. Nos testes seguintes, buscamos identificar aspectos facilitadores ou dificultadores da compreensão e investigamos de que forma nosso sujeito mobiliza seus conhecimentos e que estratégias utiliza para fechar o esquema do texto e alcançar a compreensão. Todos os testes apresentam fundamentação teórica e explicitam o porquê de sua escolha para integrar o nosso experimento.

1.3 Processo inferencial

Por fim, chegamos a um dos patamares mais altos da compreensão, o da produção de inferências. Para produzir inferências, o sujeito realiza as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos pontuais do texto até a construção de esquemas ou modelos mentais. A produção de inferências permite a integração da informação do texto com a que decorre do conhecimento já adquirido, produzindo uma nova informação. Conforme Santos (2008, p.63), “as inferências emergem, assim, como mecanismos essenciais no processo de suplementação de estados de coisas e como atos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo instituído no momento da recepção textual”.

A leitura compreensiva é a que permite a produção de novos conhecimentos e nos permite, como diz Koch (1989), penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo. Ao realizar a leitura, o indivíduo não deve buscar somente o que o autor quer dizer, as informações explícitas que ali são apresentadas. Deve, isso sim, utilizar-se das marcas linguísticas presentes na superfície do texto para compreender o que não foi escrito, mas implicitamente está sendo dito.

Na busca por pistas que o ajudem a preencher as lacunas do texto, o leitor se utiliza do processo inferencial. Com ele, constrói as relações semântico-pragmáticas, necessárias à construção do sentido textual. Passamos, neste momento a tecer algumas considerações acerca desse processo, pois entendemos que a utilização desse conhecimento serve de base para o uso das demais estratégias que possibilitam ao leitor construir o sentido do texto. Reiteramos que, para isso, é importante também que o leitor saiba identificar e compreender os elementos da micro e da macroestrutura textual. Esse conhecimento favorece o uso das estratégias de compreensão leitora, pois possibilita ao leitor fazer previsões ou inferir as informações necessárias à construção do sentido do texto.

Kintsch e Rawson (2013, p.237) destacam que “as inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação”. Segundo eles, os textos nunca são completamente explícitos, ou seja, sempre têm lacunas

que precisam ser preenchidas. A esse preenchimento de lacunas, os autores chamam de inferência e as classificam em automáticas ou controladas. As primeiras são feitas de forma rápida e fácil, enquanto que as segundas podem demandar muitos esforços. Mas, advertem que a principal questão sobre as inferências envolve os tipos de inferências que são feitas e quando são feitas.

Normalmente, na compreensão de um texto, as inferências são casos diretos de ativação de conhecimento; se o texto estiver em um domínio conhecido, a ativação do conhecimento vai funcionar muito bem, pois vamos recuperar nossas experiências e conhecimentos prévios, fazer as relações e alcançar a compreensão. Assim, podemos dizer que se a compreensão exige que se façam inferências; por outro lado, também é verdade que as inferências exigem conhecimento. Um depende do outro. Segundo Coscarelli (1999, p.99), “para fazer inferências, o leitor tem de contar com informações do texto e adicionar a elas, quando necessário, informações do seu conhecimento prévio”, que, segundo a autora, têm de ser feita com critérios e considerando-se os elementos explícitos no texto para que não se façam leituras erradas ou não autorizadas pelo texto.

Coscarelli, (1999) em sua tese *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências* levanta alguns questionamentos sobre a definição de inferência, sobre a forma como, quando e por que são produzidas. O questionamento da autora sobre a definição ou limitação do conceito de inferência é pertinente, pois, por ser tão abrangente, confunde-se com o conceito de pensar. Segundo Coscarelli, “gerar informações semânticas a partir de outras é o mesmo que pensar” (COSCARELLI, 1999, p.103). E aí nos questiona sobre onde estaria a diferença entre esses dois conceitos. A autora destaca que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo. “As inferências produzidas pelo receptor do texto têm de ser “permitidas” pelo texto” (COSCARELLI, 2009, p.134).

Dentre os conceitos de inferência formulados por Marcuschi (2008), Dell'Isola (2001), Goodman (1985), Coscarelli (2003), entre outros, selecionamos o de

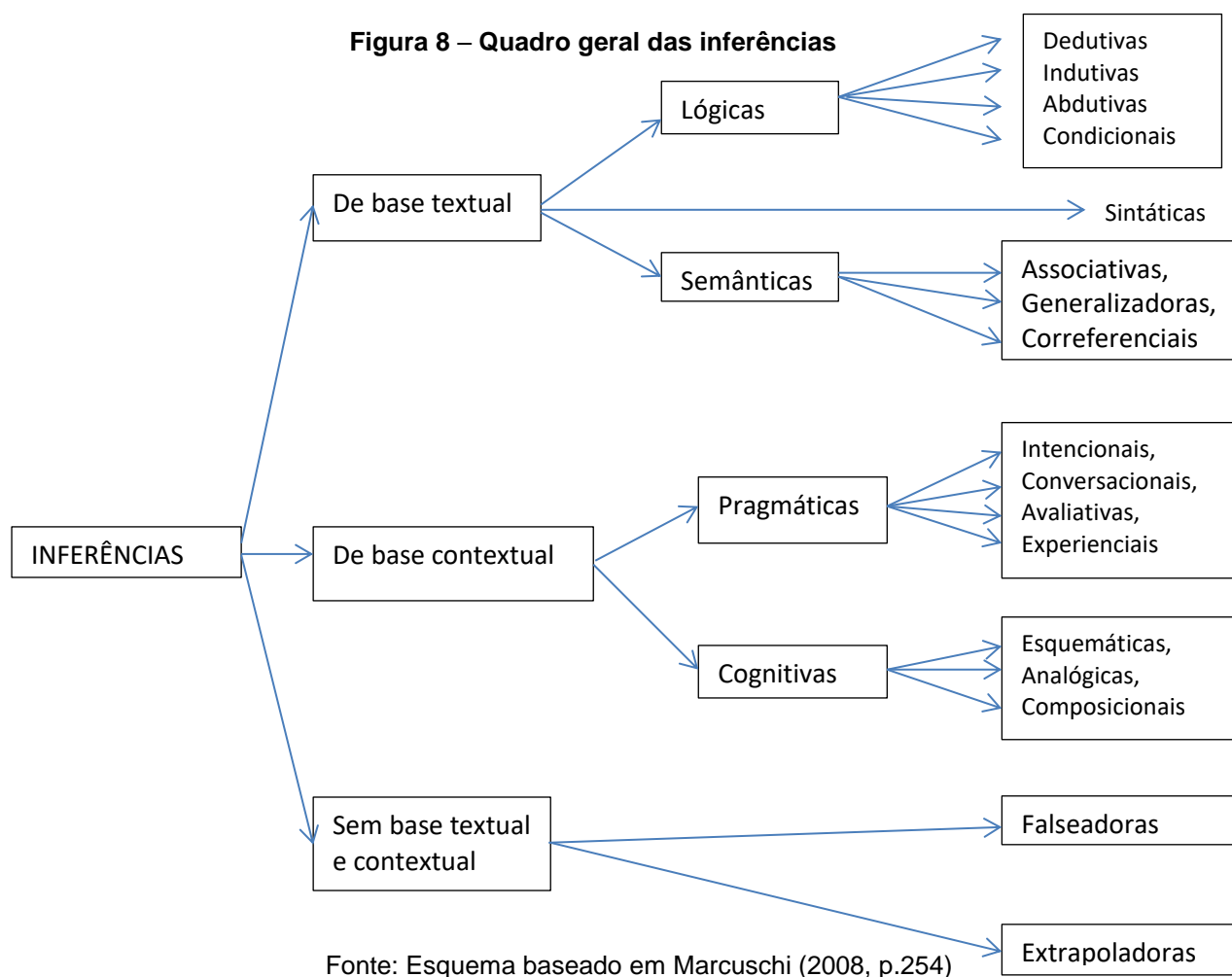
Santos (2008), que faz um apanhado dessas definições e conceitua inferência como a seguir:

Inferência é o resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto inferir é suplementar informação não verbalizada no texto. (SANTOS, 2008, p.65)

Dessa definição, destacamos duas características básicas, que também são comuns aos autores acima citados: o acréscimo de informação ao texto e a conexão de partes do texto com o objetivo de preencher lacunas de sentido.

Com relação à tipologia das inferências ocorre o mesmo que acontece com sua definição: há uma variedade de classificações. Adotamos as apresentadas por Marcuschi (2008). O autor divide-as em três grandes grupos: as de base textual, as de base contextual e as sem base textual ou contextual. As inferências de base textual se subdividem em: lógicas ou semânticas. As lógicas, em razão do tipo de operação inferencial, se classificam em: dedutivas, indutivas, abduativas e condicionais; as semânticas, em associativas, generalizadoras e correferenciais. E entre as lógicas e as semânticas, estão as inferências sintáticas.

As inferências de base contextual se dividem em pragmáticas e cognitivas. As pragmáticas englobam inferências intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais; as cognitivas contemplam as esquemáticas, as analógicas e as composicionais. Por fim, as sem base textual ou contextual, subdividem-se em falseadoras e extrapoladoras. Abaixo, o esquema criado por Marcuschi para ilustrar essa classificação com todas as suas subdivisões.



Como vimos anteriormente, a identificação e a compreensão dos elementos da micro e da macroestrutura textual constituem-se nas várias facetas do uso das estratégias de compreensão leitora e o leitor faz uso destas estratégias para fazer previsões ou inferir as informações necessárias à construção do texto base. Por isso, entendemos necessária esta tipificação, até porque, a partir da resposta do leitor aos nossos instrumentos de avaliação, pudemos deduzir se a resposta embasou-se no aspecto literal, local ou se se baseou na sua compreensão pragmática, uma vez que compreender é uma atividade que implica relacionar conhecimentos, experiências e ações numa ação interativa (MARCUSCHI, 2008).

Ao analisar o esquema mais detidamente, concluímos que nas inferências de base textual, constam as inferências que envolvem operações mentais que o leitor faz baseado no conhecimento lexical, sintático e semântico; nas

inferências de base contextual, o processo inferencial se realiza quando o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para buscar informações adicionais não mencionadas no texto, quando estabelece conexões entre o que está sendo lido e os seus conhecimentos para além do texto. E as inferências sem base textual ou contextual, ocorrem quando o leitor, não encontrando as pistas no texto, elabora uma nova informação que não é coerente com o texto, inventando uma explicação, baseada no seu conhecimento e não no texto lido.

Marcuschi (2008) chama a atenção para um detalhe curioso no que se refere aos vários tipos de inferências. Diz ele, que “embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia, procedemos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito” (MARCUSCHI, 2008, p.253). E que esse aspecto da nossa ação discursiva é importante porque mostra que somos seres práticos. A inferência resultante de uma compreensão específica se dá como resultado de uma operação contextual e cognitiva regida por certas regras.

Sob esse aspecto, o autor percebe a compreensão como um processo, pois ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas e exatas; é antes uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução em que certa margem de criatividade é permitida. Ademais, a compreensão é “uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro”. (MARCUSCHI, 2008, p.256). Ele entende que quando pensamos o texto como um processo, podemos identificar pelo menos quatro aspectos que o operacionalizam, a saber:

1. Processo estratégico: o leitor supõe que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa, em que é possível a escolha de alternativas mais produtivas, por isso as inferências mais comuns são as pragmáticas, semânticas ou cognitivas, e não as lógicas.
2. Processo flexível: não há uma orientação única; a compreensão pode dar-se num movimento global (*top-down*) ou local (*bottom-up*).
3. Processo interativo: a compreensão é negociada, é coconstruída e não unilateral.

4. Processo inferencial: a produção de sentidos se dá como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação através de formas de raciocínio variadas.

Isso posto, concluímos que existem inúmeras possibilidades para se construir o sentido do texto e se chegar à compreensão. Um texto possibilita muitas leituras, mas não infinitas e temos que ter o cuidado para não fazer leituras impossíveis, incorretas ou não autorizadas pelo texto. Dependendo da leitura que fazemos e da compreensão que obtemos, atingimos um dos horizontes de compreensão propostos por Marcuschi. Quando apenas repetimos o que está dito no texto, falta-nos horizonte de compreensão; quando conseguimos elaborar uma paráfrase, isto é, conseguimos dizer o conteúdo do texto com outras palavras, selecionando as ideias mais importantes, colocando algum elemento novo, mas interferindo o mínimo possível, alcançamos um horizonte mínimo.

Agora, quando começamos a produzir inferências, a gerar sentidos através da reunião de várias informações do próprio texto ou pela introdução de informações e conhecimentos pertinentes e coerentes não contidos no texto, alcançamos o terceiro horizonte, o horizonte máximo. Opostamente, quando fazemos leituras de caráter pessoal, investindo esse conhecimento no texto, colocando nossa opinião, avançamos e alcançamos o horizonte problemático, que não é de todo descartável, mas repousa no limite da interpretabilidade. E, por fim, quando fazemos uma leitura errada, adentramos numa zona nebulosa, em que a compreensão do texto é indevida ou proibida; nesse caso, estamos falando do horizonte indevido.

Fica claro, então, que não podemos “deduzir” um entendimento do texto só porque pensamos desse ou daquele jeito; nossas opiniões precisam estar ligadas a uma pista textual, a uma possibilidade de interpretação permitida pelo texto, caso contrário nossa compreensão tende a ser indevida. Fazer inferência é formular um novo conhecimento, que partiu do que estava explícito no texto ligado àquilo que seu autor quis dizer, mas não estava declarado no texto escrito. É quando conseguimos ler nas entrelinhas, quando conseguimos montar nosso esquema textual, quando o conhecimento novo encontra o

referente e no entrelaçamento das relações constitui um todo significativo, aí sim, compreendemos o que lemos para além das palavras.

Concluindo a revisão teórica deste trabalho, que procurou traçar um panorama de como a leitura acontece, dos requisitos (habilidades) que o leitor precisa dominar para chegar à compreensão, dos níveis de compreensão e dos aspectos que a dificultam até estratégias de como avaliar a compreensão em leitura, apresentamos, agora, nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

INVESTIGANDO A COMPREENSÃO LEITORA

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a nossa pesquisa e as motivações que nos levaram a escolher o tema leitura. Iniciamos destacando o fato de termos ingressado no Mestrado em função da nossa angústia pessoal no sentido de entender como os alunos aprendem, como leem e também para investigar por que muitos encontram dificuldades no aprendizado da habilidade leitora. Buscávamos uma base teórica mais consistente, que nos permitisse entender como o processo ocorre e como o professor pode intervir para que o aluno tenha mais sucesso na sua aprendizagem; enfim, uma teoria que pudesse nos auxiliar no desenvolvimento de nossas aulas e na escolha de estratégias de ensino da leitura.

São quase 15 anos de experiência docente como professora de anos iniciais e educação infantil, sendo boa parte desse tempo, como professora de alfabetização (1º e 2º anos). Nesses anos todos, a experiência preencheu lacunas que um curso de Pedagogia e outro de Letras não supriram. Participamos de vários cursos de formação que foram oportunizados pelo município em que trabalhamos, mas, mesmo assim, sentíamos que precisávamos ir mais a fundo, investigar mais, ler mais, ter uma fundamentação de base científica que pudesse nortear a nossa prática. E, por esta razão, chegamos ao mestrado.

As discussões possibilitadas pelos encontros com colegas e professores foram essenciais para que pudéssemos ter clareza sobre qual seria a delimitação da nossa pesquisa. Desde o princípio, o nosso tema foi a leitura, mas ainda tínhamos dúvida sobre o aspecto específico a pesquisar. Depois de diversos embates teóricos e ao analisar a nossa prática docente e as carências que verificávamos na aprendizagem da leitura nas escolas, em geral, somados às nossas próprias limitações, pois, muitas vezes, repetíamos práticas só porque deram certo com esta ou aquela turma, porque “achávamos” que dessa forma o aluno aprendia melhor, encontramos o ponto “x” da nossa questão. Definimos que investigaríamos a compreensão leitora e a capacidade inferencial. Aí ficou fácil desenhar a pesquisa que a seguir apresentamos.

2.1. Tema

O tema geral de nossa pesquisa é a leitura.

2.2 Delimitação do tema

Dentre as possibilidades que o tema nos oferece, optamos por investigar como o aluno alcança a compreensão leitora e, por consequência, a capacidade inferencial para preencher as lacunas que o texto apresenta.

2.3 Problema

O nosso grande desafio é tentar responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Que dificuldades os alunos têm apresentado em relação à compreensão leitora e que habilidades a escola não tem trabalhado?”

2.4 Hipóteses

Temos uma série de hipóteses que nos ajudam a pensar de que maneira poderíamos solucionar o nosso problema de pesquisa:

1ª) Muitos alunos chegam ao 3º ano não alfabetizados, ainda no nível da decodificação e, por isso, não têm bom desempenho em atividades de leitura;

2ª) O êxito em leitura depende da consciência fonológica. Alunos que não têm consciência fonológica têm pior desempenho em leitura.

3ª) Alguns alunos não sabem fazer inferências e, por isso, não conseguem completar as lacunas informativas que o texto apresenta;

4ª) Alguns alunos do 3º ano não têm conhecimento linguístico que lhes permita compreender o que está sendo dito.

5ª) Não estando plenamente alfabetizados, os alunos não conseguem processar a informação dentro da “*time window*”, proposta por Pöppel, ou seja,

eles não conseguem inferir porque ficam envolvidos cognitivamente com o processo de decodificação.

2.5 Objetivos

2.5.1 Geral:

Identificar e categorizar as principais dificuldades apresentadas por alunos do 3º ano, do Ensino Fundamental, em relação à compreensão leitora e avaliar sua capacidade inferencial no preenchimento das lacunas informativas do texto.

2.5.2 Específicos:

- * Identificar as principais dificuldades dos alunos em relação à compreensão leitora;
- * Aplicar testes para verificar o nível de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e sua capacidade de inferir informações;
- * Aplicar teste para avaliar o nível de consciência fonológica dos sujeitos da pesquisa;
- * Levantar, através dos protocolos verbais, com base na micro ou macroestrutura do texto, os tipos de estratégias utilizadas, no processamento inferencial de preenchimento de lacunas informativas;
- * Verificar de que maneira as habilidades linguísticas são mobilizadas no uso das estratégias de leitura e compreensão;
- * Analisar se o tempo despendido na execução das tarefas de compreensão leitora tem alguma correlação com o desempenho do sujeito nas atividades de leitura, ou seja, se o tempo de leitura afeta o processo de compreensão.

2.6 Sujeitos

A nossa pesquisa foi realizada com os alunos matriculados no ano letivo de 2016, no 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Santa Cruz do Sul. A escola é pública, faz parte da rede municipal de ensino e está situada na periferia urbana. Atende cerca de 500 alunos da pré-escola ao 9º ano e obteve 5,0 como nota do IDEB para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais.

Os alunos, sujeitos da pesquisa, foram distribuídos em três turmas, numeradas em nossa pesquisa como turmas 1, 2 e 3. Na turma 1, estavam matriculados vinte alunos; na turma 2, dezesseis; e na 3, quatorze alunos, totalizando cinquenta alunos. Conforme relatos das professoras e supervisora, sete alunos eram repetentes e um tem laudo médico, atestando alguma necessidade educacional especializada (NEE), distribuídos da seguinte forma: turma 1, dois repetentes, sendo um deles com laudo; turma 2, dois repetentes e nenhum com laudo, e, turma 3, três repetentes e nenhum com laudo.

A escolha do 3º ano foi intencionalmente pensada, uma vez que os alunos desse ano estão completando o primeiro ciclo de sua formação, que é o da alfabetização e letramento. De acordo com as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser vistos como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado a assegurar oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas a todos os alunos. Sendo assim, os alunos avançam de um ano para o outro, independentemente de estarem alfabetizados. Em nossa escola, a grande maioria dos alunos que ingressa no 3º ano encontra-se entre os níveis 2 e 3, na escala de avaliação de leitura da Provinha Brasil, que ocorre no final do 2º ano.

Na primeira parte da pesquisa, avaliamos todos os sujeitos matriculados no 3º ano, presentes nos dias de aplicação dos testes⁶. Os três primeiros testes

⁶ O total de sujeitos avaliados corresponde à 44 alunos; dos 50 matriculados, alguns faltaram durante os dias de aplicação dos testes.

foram aplicados aos alunos das três turmas, neles sendo considerados, basicamente, os pré-requisitos para a leitura (testes 1 e 2) e o nível de leitura em que se encontravam os sujeitos (teste 3). Os demais testes (teste 4 a 8) foram direcionados, exclusivamente, aos alunos com melhor desempenho na primeira etapa. Do processo resultou a escolha dos 8 mais bem sucedidos nas avaliações individuais, para verificarmos seu desempenho na formulação de inferências. Detalhamos a seguir os instrumentos de pesquisa.

2.7 Instrumentos

Para responder a nossa pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos a que nos propusemos, elaboramos diferentes testes que investigaram os conhecimentos e estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura, a fim de compreender o texto lido. Antes de descrever os instrumentos utilizados, vamos retomar nossos objetivos, relacionando-os às hipóteses de pesquisa. O quadro 1, a seguir, explica a inter-relação entre o objetivo, as hipóteses e os instrumentos utilizados.

Figura 9 – Pareamento entre hipóteses, objetivos e instrumentos

OBJETIVO GERAL		
Identificar e categorizar as principais dificuldades apresentadas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em relação à compreensão leitora e a sua capacidade inferencial no preenchimento das lacunas do texto.		
HIPÓTESE	OBJETIVO	INSTRUMENTO
1ª) Muitos alunos chegam ao 3º ano não alfabetizados, ainda estão no nível da decodificação e por isso, não têm bom desempenho em atividades de leitura;	* Identificar as principais dificuldades dos alunos em relação à compreensão leitora;	Teste de leitura de palavras e pseudopalavras (decodificação)
2ª) O êxito em leitura depende da consciência fonológica. Alunos que não têm consciência fonológica têm pior desempenho.	* Aplicar teste para avaliar o nível de consciência fonológica dos sujeitos.	Teste de consciência fonológica.
3ª) Os alunos não sabem fazer inferências e por isso não conseguem completar as lacunas que o texto apresenta;	* Aplicar testes para verificar o nível de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e sua capacidade inferencial no preenchimento das lacunas do texto;	Teste nível de leitura, nos moldes da Provinha Brasil e ANA. Teste de compreensão leitora 2: produção de inferências.
4ª) Os alunos do 3º ano não têm conhecimento linguístico que lhes permita compreender o que está sendo dito.	* Confirmar, através dos protocolos verbais, com base na micro ou macroestrutura do texto, os tipos de estratégias utilizadas no processamento inferencial de preenchimento de lacunas; * Verificar de que maneira as habilidades linguísticas são mobilizadas no uso das estratégias;	Teste <i>cloze</i> . Teste de compreensão leitora 1 (texto fatiado): sequência narrativa. Teste de compreensão leitora 4: protocolos verbais Teste de compreensão leitora 5: intertextualidade
5ª) Não estando plenamente alfabetizados, os alunos não conseguem processar a informação dentro da “time window”, proposta por Pöppel.	* Analisar o tempo desprendido para a execução das tarefas de compreensão leitora e comparar entre as de melhor e pior desempenho;	Teste de compreensão leitora 3: medindo o tempo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

2.7.1 Teste 1 – Consciência fonológica

O teste de Consciência Fonológica foi aplicado a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (alunos de 3º ano da escola investigada). Por meio dele, quisemos mapear o conhecimento que as crianças tinham em relação à inter-relação entre grafema e som linguístico (fonema) e se dificuldades relativas à consciência fonológica se relacionavam com dificuldades em leitura ou não. Em outras palavras, quisemos comprovar se os nossos sujeitos sabiam refletir sobre a fala, se estabeleciam relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica e se este conhecimento se relacionava com o seu desempenho em leitura.

Autores como Bradley; Bryant (1987), Cardoso-Martins (1991), Freitas (2004) e Gombert (1992) definem a consciência fonológica como um conjunto de habilidades que nos permite refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Adams (2006, p.21), afirma que a consciência fonológica é “fundamental para aprender a ler” e justifica afirmando que entre os leitores de línguas alfabéticas, saem-se melhor em leitura aqueles que têm consciência fonológica desenvolvida. Os materiais disponibilizados pelo governo federal para formação de professores também atribuem destaque a essa competência como um requisito para o sucesso na leitura e na escrita.

Na unidade 3 do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os autores destacam a importância de se trabalhar consciência fonológica nos anos iniciais, quando a criança se encontra em processo de alfabetização. Segundo eles, poder montar e desmontar palavras e “observar a sequência de letras de palavras parecidas são importantes suportes cognitivos para as crianças pensarem nos segmentos sonoros, muito mais abstratos e sem uma aparência material” (BRASIL, 2012, p.24). Enfatizam que, desta forma, as crianças assumem uma atitude metacognitiva, refletindo sobre a dimensão sonora da língua, argumentando, ainda, que isso favorece o avanço na formulação de hipóteses sobre a função da escrita e se traduz positivamente na leitura.

Para a elaboração do teste utilizado no estudo, nos apoiamos principalmente nos materiais do PNAIC, em Moojen (2008) e em Adams (2006). Esta última

autora, inclusive, sugere testes para avaliar a consciência fonológica, os quais adotamos como parâmetro para a elaboração das questões 3 a 7; os demais itens do teste (questões 1, 2, 8, 9, 10 e 11) foram baseados nas leituras do material do PINAIC ou em leituras de autores recomendados por este programa.

A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada questão do teste e o que está sendo avaliado em cada uma.

Questão 1: Identificar, através de recurso visual, o som linguístico produzido e apontar qual das figuras não corresponde àquele movimento da boca no momento de pronunciar a palavra iniciada por aquele som (linguístico).

Questão 2: Identificar, entre as imagens apresentadas na coluna B, aquela cujo nome começa com o mesmo som linguístico da imagem da coluna A.

Questão 3: Identificar rimas. Relacionar as imagens cujos nomes rimem entre si. Usamos como referência o modelo de Adams (2006), mas escolhemos outros pares de rimas. No teste são apresentadas 10 imagens, divididas em duas colunas. A tarefa consiste em relacionar as imagens de uma coluna com as imagens da outra coluna, indicando aquelas em que os nomes dos objetos rimem entre si.

Questão 4: Contar sílabas. Essa questão avalia a consciência silábica. São apresentadas 5 imagens. A tarefa é dizer o nome de cada desenho e identificar o número de sílabas das palavras designativas dessas imagens.

Questão 5: Associar palavras (imagens) que comecem com o mesmo som linguístico. São apresentadas 10 imagens, em duas colunas para que as crianças relacionem aquelas que começam com o mesmo fonema inicial (som linguístico).

Questão 6: Identificar o número de sons linguísticos ou fonemas em diferentes palavras. Foram apresentadas 5 figuras e solicitado aos alunos que representassem com marcas ou traços, na linha correspondente a cada palavra, quantos sons ou fonemas a palavra tinha. Se a criança preferisse, poderia escrever números no lugar dos traços.

Questão 7: Comparar duas palavras e decidir qual delas é formada pelo maior número de fonemas, foram apresentados 5 pares de palavras, os alunos teriam que fazer a escolha daquela que tivesse o maior número de sons linguísticos, marcando sua resposta na folha.

Questão 8: Analisar a grafia da palavra com base nos segmentos linguísticos que a constituem. Foram apresentadas 5 imagens, seguidas de quatro possibilidades de escrita. Os alunos tiveram que escolher a grafia que representava o modo de dizer tal palavra. Escolhemos palavras que, no processo de alfabetização, podem representar dificuldade para a criança, em razão das trocas de algumas letras, como V e F, T e D, E e I, S e C. Entendemos, pois, também, que a consciência fonológica engloba tanto a transformação do grafema em fonema (leitura), como do fonema em grafema (escrita). Para que a leitura aconteça é preciso haver o texto escrito, logo temos que refletir sobre as unidades sonoras que são apresentadas na escrita e vice-versa.

Scliar-Cabral (2003), ao estabelecer a relação entre leitura e escrita, destaca a importância de desvendar os princípios da descodificação e codificação do texto escrito, inclusive no que se refere à ortografia:

A sua importância [da ortografia] está em permitir-nos pela leitura dos símbolos gráficos, reproduzir mental ou oralmente os sons de que se compõem as palavras. Secundariamente, a forma visual que a palavra assim assume concorre para fazer-nos reconhecê-la e auxilia a evocação dos seus sons ou fonemas. (SCLiar-CABRAL, 2003)

Questão 9: Análise da constituição silábica das palavras. Identificar entre as alternativas (quatro alternativas com quatro palavras cada), aquela que apresenta o conjunto de palavras com o mesmo número de sílabas.

Questão 10: Identificar a unidade linguística – palavra - no texto. Contar quantas palavras aparecem no texto apresentado. Quisemos avaliar com isso se a criança aceitava artigos, pronomes, preposições e conjunções, por exemplo, como palavras. Ou, então, se aceitava apenas substantivos, verbos e adjetivos, cujas escritas têm maior extensão e significação extratextual.

Questão 11: Segmentar palavras dentro de uma frase. Quisemos avaliar se a criança era capaz de perceber as fronteiras entre as palavras, num contexto em que a leitura de uma dada palavra não era significativa, separando as palavras do texto apresentado, de forma a atribuir-lhe sentido.

Critérios para análise dos resultados

Os critérios aqui definidos, também se basearam no teste de Adams (2006), mas foram complementados e/ou adaptados. As questões 3 a 8 têm um peso maior pelo fato de exigirem o domínio de um número maior de habilidades linguísticas e cognitivas.

Questão 1: 1 ponto;

Questão 2: 1 ponto;

Questão 3: 5 pontos (1 para cada par de palavras relacionadas corretamente);

Questão 4: 5 pontos (1 para cada palavra identificada corretamente);

Questão 5: 5 pontos (1 para cada par associado corretamente);

Questão 6: 5 pontos (um para cada resposta correta);

Questão 7: 5 pontos (um para cada par relacionado corretamente);

Questão 8: 5 pontos (um para cada palavra identificada corretamente);

Questão 9: 1 ponto;

Questão 10: 1 ponto;

Questão 11: 1 ponto.

Total: 35 pontos.

Níveis

Dependendo do número de acertos, classificamos os sujeitos dentro dos seguintes níveis:

Tabela 4 – Níveis de consciência fonológica

Níveis	Acertos	Parâmetro
Muito baixo	0 a 11	Somou apenas um ponto em cada uma das questões.
Baixo	11 a 17	Acertou as questões que valem um ponto e somou dois, nas que valem 5 pontos.
Médio	18 a 23	Acertou as questões que valem um ponto e somou três pontos, nas que valem 5 pontos.
Bom	24 a 29	Acertou as questões que valem um ponto e somou quatro pontos, nas que valem 5 pontos
Ótimo	30 a 35	Acertou as questões que valem um ponto e somou cinco pontos, nas que valem 5 pontos.

Fonte: Adaptação dos níveis estabelecidos por Adams (2006)

Aplicação: O pesquisador entregava o teste e orientava as crianças a preencherem o cabeçalho com seus dados pessoais. Depois dava início à avaliação. Antes de as crianças começarem a responder, a pesquisadora demonstrava como preencher a folha de teste para mostrar como deviam proceder. Em seguida, lia questão por questão e esperava o tempo necessário para responderem.

2.7.2 Teste 2 - Decodificação - Leitura de palavras e pseudopalavras

Para avaliar a competência leitora de palavras isoladas e identificar se nossos sujeitos decodificavam, bem como para verificar qual das rotas ou estratégias utilizam para a realização da leitura, utilizamos o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), de Seabra e Capovilla (2010), constituído de 70 itens de teste. Cada item é composto por uma figura e um elemento escrito, que pode ser uma palavra ou uma pseudopalavra. Constituem o teste, sete tipos de itens, distribuídos aleatoriamente, com dez itens de teste para cada tipo.

Tipo 1: pertencem a este grupo, as palavras ortográfica e semanticamente corretas e grafonemicamente regulares, a serem aceitas. São as corretas regulares (CR). Exemplo: Palavra FADA sob a figura de uma fada.

Tipo 2: palavras ortográfica e semanticamente corretas e grafofonemicamente irregulares, a serem aceitas. São as corretas irregulares (CI). Exemplo: Palavra TÁXI sob a figura de um táxi.

Tipo 3: palavras ortograficamente corretas, mas semanticamente incorretas, a serem rejeitadas. São as vizinhas semânticas (VS). Exemplo: a palavra CACHORRO sob a figura de um camundongo.

Tipo 4: Pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas da posição das letras na palavra, a serem rejeitadas. São as Vizinhas Visuais (VV). Exemplo: a palavra CAEBÇA sob a figura de uma cabeça.

Tipo 5: Pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas fonológicas a serem rejeitadas. São as Vizinhas Fonológicas (VF). Exemplo: a pseudopalavra FACA sob a figura da uma vaca.

Tipo 6: Pseudopalavras ortograficamente incorretas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas, a serem rejeitadas. São as Pseudopalavras Homófonas (PH). Exemplo: a pseudopalavra PAÇARU sob a figura de um pássaro.

Tipo 7: Pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas, tanto fonológica quanto visualmente, a serem rejeitadas. São as Pseudopalavras Estranhas (PE). Exemplo: a pseudopalavra JAMELO sob a figura de um tigre.

Segundo Seabra e Capovilla (2010), uma criança em processo de alfabetização passa por três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. Durante esses estágios se desenvolvem diferentes rotas ou estratégias de leitura. No primeiro, de acordo com os autores, desenvolve-se a rota logográfica, através da qual a criança faz o reconhecimento visual de certos elementos da palavra, com base no contexto; no segundo, desenvolve-se a rota fonológica, através da qual a criança aprende a fazer a decodificação letra a letra para formar a sílaba e depois a palavra, passando a decodificar pseudopalavras e palavras novas, e no terceiro, desenvolve a rota lexical. Nessa fase, a criança faz reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras.

Os autores citados (SEABRA e CAPOVILLA, 2010, p.9) afirmam que, “o padrão de distribuição dos erros é capaz de revelar a natureza do processamento cognitivo do examinado, além de indicar as estratégias de leitura que ele (leitor) consegue usar e aquelas em que tem dificuldade”.

Para análise dos resultados, adotamos o critério de pontuação desses autores, em que um acerto corresponde a um ponto. Para expressar o nível de decodificação utilizaram a seguinte nomenclatura: muito elevada, elevada, média, rebaixada e muito rebaixada. Os escores variam conforme a série. A referência de pontuação, que abaixo reproduzimos, se encontra no material produzido pelos autores.

Para a 1ª série, as crianças com pontuação média obtêm entre 40 e 60 pontos; rebaixada obtêm entre 30 e 39 pontos; muito rebaixada obtêm entre 19 e 29 pontos; elevada obtêm entre 61 e 70 pontos.

Para a 2ª série, as crianças com pontuação média obtêm entre 46 e 65 pontos; rebaixada obtêm entre 37 e 45 pontos; muito rebaixada obtêm entre 28 e 36 pontos; elevada obtêm entre 66 e 70 pontos.

Para a 3ª série, as crianças com pontuação média obtêm entre 54 e 67 pontos; rebaixada obtêm entre 47 e 53 pontos; muito rebaixada obtêm entre 40 e 46 pontos elevada obtêm entre 68 e 70 pontos.

Para a 4ª série, as crianças com pontuação média obtêm entre 57 e 70 pontos; rebaixada obtêm entre 51 e 56 pontos; muito rebaixada obtêm entre 44 e 50 pontos. (SEABRA e CAPOVILLA, 2010, p. 43-44).

Consideramos para este teste, a pontuação dos alunos da 3ª série, que corresponde ao 3º ano, utilizando o critério tempo de escolaridade.

Esse instrumento foi aplicado a todos os alunos presentes no dia da aplicação e nas três turmas investigadas.

2.7.3 Teste 3 - Nível de leitura

Para a elaboração deste teste, usamos como subsídio apenas as *Matrizes de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* da Provinha Brasil. A fim de manter a neutralidade da pesquisa, optamos por desconsiderar as informações que tínhamos sobre as turmas em relação à leitura, à escrita e

à compreensão.⁷ Como a avaliação das Matrizes de Referência é destinada a alunos de segundo ano, julgamos que ela seria a mais apropriada para fazermos o levantamento inicial sobre o nível de leitura em que os nossos sujeitos se encontravam. Neste sentido, elaboramos 19 questões, com quatro opções de resposta cada e decidimos iniciar o teste pela leitura de todos os enunciados. Essa decisão difere da assumida pelos aplicadores da Provinha Brasil, que apresenta três tipos de enunciados, com questões totalmente lidas pelo aplicador, parcialmente lidas pelo aplicador e totalmente lidas pelo aluno. Além disso, uma das questões do teste é diferente das apresentadas nas Matrizes; por meio dela, buscamos avaliar se todos os alunos já tinham superado a fase do realismo nominal. Nessa questão, solicitamos aos alunos que relacionassem as duas imagens do teste aos seus respectivos nomes e, depois, pintassem o desenho que tivesse o maior nome. Detalhamos melhor essa iniciativa, mais adiante.

Para a realização da prova, advertimos os alunos sobre não responder em voz alta, sobre todas as questões terem apenas uma alternativa de resposta correta e sobre deverem marcar um “X” apenas naquela resposta que considerassem a certa. Foi feita a leitura do enunciado duas vezes, assim, se alguém não tivesse entendido da primeira vez, teria a possibilidade de ouvir na segunda leitura. Foi estabelecido um tempo para que os alunos respondessem cada questão. Assim, eles só poderiam responder à pergunta seguinte, depois de lida a questão pelo professor. Salientamos que fizemos a leitura apenas do enunciado e não das alternativas de resposta. O critério de tempo para a realização da prova obedeceu ao ritmo da turma. Quando percebemos que o tempo foi o suficiente e que todos responderam, avançamos para a questão seguinte.

Para a elaboração das questões, nos baseamos no documento Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP, os quais trazem as habilidades constantes

⁷ Trabalhamos nesta instituição, tendo contato com muitos destes alunos.

na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Essas habilidades são consideradas

“imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e podem ser agrupadas em torno de cinco eixos: apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2015, p.9).

A Provinha Brasil considera apenas as habilidades de três eixos: 1. Apropriação do sistema de escrita, 2. Leitura e 3. Compreensão e valorização da cultura escrita. Este último “não é tratado separadamente, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das questões de leitura”. (BRASIL, 2015, p.10)

Desta forma, as questões concentram-se nos dois primeiros eixos. No eixo da apropriação do sistema de escrita, entre outras habilidades, esperava-se que o aluno identificasse letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica; reconhecesse unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas; reconhecesse diferentes estruturas silábicas das palavras e soubesse que marcas gráficas demarcam o início e o término de cada palavra escrita. No eixo da leitura, esperava-se que o aluno lesse palavras e frases; localizasse informações explícitas em frases ou textos; reconhecesse o assunto de um texto; reconhecesse a finalidade dos textos; realizasse inferências e estabelecesse relações entre partes do texto. Na Provinha Brasil, as habilidades também são chamadas de descritores, sendo indicadas pela letra D.

A seguir, apresentamos o quadro das habilidades/descriptores avaliadas(os):

Figura 10: Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita
D1 – Reconhecer letras	D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos. D1.2 – Identificar as letras do alfabeto. D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.
D2 – Reconhecer sílabas	D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens. D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p,b, t, d, f). D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g). D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba. D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.
2º EIXO	Leitura
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.
D5 – Ler frases	D5.1 – Ler frases.
D6 – Localizar informação explícita em textos.	D6.1 – Localizar informação explícita em textos.
D7 – Reconhecer assunto de um texto	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte. D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título. D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do suporte).
D8 – Identificar a finalidade do texto	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero. D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou do gênero).
D9 – Estabelecer relação entre partes do texto	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.
D10 – Inferir informação	D10.1 – Inferir informação.

Fonte: Guia de correção e interpretação dos dados da Provinha Brasil – Teste 2/2015

A seguir, apresentamos o nosso teste, que se encontra em anexo e detalhamos cada uma das questões que propusemos e o que buscamos avaliar em cada uma delas.

Questão 1: Identificar diferentes tipos de letras (D1.3). Introduzimos um complicador nessa questão: apresentamos letras com grafemas bastante semelhantes. Nessa atividade, sujeitos podiam realizar troca ou inversão do grafema, em razão da semelhança entre eles; a questão da lateralidade também podia atrapalhar a identificação, pois é comum os alunos perguntarem se “a barriguinha do ‘b’ é para a direita ou para a esquerda”, bem como a própria escrita espelhada, que é comum, na fase em que a criança se encontra do processo de alfabetização.

Questão 2: Identificar as letras do alfabeto (D1.2). Nessa questão, os alunos tinham que conhecer a ordem alfabética e identificar as letras que estavam faltando na sequência.

Questão 3: Diferenciar letras (grafemas) de outros sinais gráficos (D1.1). Buscar em sequências com letras, desenhos, números, a que possuísse apenas letras. Dificultamos o grau de exigência dessa questão ao colocar uma alternativa em que aparecem apenas letras e outra em que aparecem letras e uma imagem.

Questão 4: Identificar qual figura tem o maior nome designativo. Acrescentamos esta questão para saber se todos os alunos da amostra já tinham superado a fase do realismo nominal, que segundo Piaget (1962) é uma característica do pensamento infantil, em que a criança expressa dificuldade em dissociar o signo da coisa significada. Piaget (1962) conceituou dois tipos de realismo nominal: o ontológico e o lógico. O primeiro consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem. Em seus experimentos, Piaget questionou crianças entre 5 a 6 anos sobre esses aspectos e percebeu que elas acreditavam que os nomes emanavam das coisas e que se localizavam, de forma invisível, no próprio objeto. O realismo nominal lógico caracteriza-se pela atribuição de um valor lógico intrínseco à palavra. É bastante comum, no processo de alfabetização, quando a criança ainda não desenvolveu sua consciência fonêmica, relacionar o tamanho da escrita ao tamanho da coisa designada, ou seja, se a coisa designada for grande, a palavra designada também deve ter muitas letras.

Estudos realizados por Carraher e Rego (1981 e 1984) mostraram que as crianças que apresentavam realismo nominal lógico obtinham baixo desempenho nas atividades de leitura e análise fonêmica (NOBRE, & ROAZZI, 2011). Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e escrita mostrava-se mais efetiva em crianças que já haviam superado o realismo nominal lógico.

Nessa questão, solicitamos aos alunos que relacionassem as duas imagens aos seus respectivos nomes e, depois, circulassem o desenho que tivesse o maior nome. Ela não se enquadra em nenhum dos descritores da Prova Brasil, mas nós julgamos pertinente incluí-la em nosso experimento.

Questão 5: Identificar a relação entre grafema e fonema (D.3.3). Os alunos tinham que escolher, entre as alternativas apresentadas, aquela que

correspondesse ao nome da figura, pelo reconhecimento do valor sonoro da letra inicial.

Questão 6: Identificar o número de sílabas a partir de imagens (D2.1) Depois de identificar a figura apresentada, os alunos deveriam indicar o número de sílabas que a constituíam.

Questão 7: Estabelecer relação entre significante e significado (D4.1). Os alunos deveriam estabelecer relação entre a imagem e a escrita da palavra. A dificuldade estava entre as opções B e D, uma vez que alguns alunos realizavam trocas de grafemas e fonemas, e o /F/ e o /V/ estão entre as principais trocas efetuadas, ou seja, o fator sonoridade/não sonoridade ainda não foi dominado pela criança.

Questão 8: Ler palavras (D.4). Dentre as palavras apresentadas, o aluno teria que identificar aquela cuja grafia estava incorreta. Selecionamos as palavras de acordo com as indicações das professoras das turmas, que listaram os erros mais recorrentes nas produções escritas de seus alunos. A complexidade do teste estava na dificuldade ortográfica apresentada pela palavra (formação canônica, não canônica e palavra monossilábica).

Questão 9: Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba (D3.4). Escolher, entre as palavras listadas, aquela que correspondesse ao nome da figura, a partir do reconhecimento da variação grafêmica de apenas uma sílaba no início da palavra.

Questão 10: Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba (D3.5). Analisar a escrita das palavras e identificar aquela que só variasse uma sílaba no fim da palavra.

Questão 11: Ler frases (D5.1). Escolher, entre as alternativas frasais apresentadas, a que corresponde à imagem que ilustra a questão.

Questão 12: Localizar informação explícita em textos (D6.1). Identificar a ação do personagem em narrativa não verbal.

Questão 13: Identificar repetições e substituições de palavras que contribuem para a coerência e coesão textual (D9.1) Os alunos teriam que identificar que o

pronome “seu” atribuído ao filho, sinalizava que o bilhete fora escrito a sua mãe.

Questão 14: Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas do suporte ou do gênero) (D8.2).

Questão 15: Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte (D7.1).

Questão 16: Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas ou do suporte) (D7.3).

Questão 17: Inferir informação (D10.1). O aluno teria que inferir uma informação a partir de outras informações presentes no texto.

Questão 18: Inferir informação (D10.1). O aluno teria que inferir uma informação a partir de outras informações presentes no texto.

Questão 19: Inferir informação (D10.1). O aluno teria que inferir uma informação a partir de outras informações presentes no texto.

Questão 20: Inferir informação (D10.1). O aluno teria que inferir uma informação que decorresse de outras informações presentes no texto.

Não foi possível contemplar todos os descritores, porque o teste ficaria muito extenso e cansativo para as crianças. Priorizamos, então, questões pontuais, como a identificação das letras e sua associação aos respectivos sons linguísticos, a identificação da sílaba inicial e final das palavras no eixo da apropriação do sistema de escrita e a leitura de palavras, frases e textos, com ou sem apoio de características gráficas do suporte ou do gênero, e a capacidade de inferir informação, no eixo da leitura. Como o nosso foco volta-se à compreensão leitora e à capacidade de inferir informação, introduzimos no teste cinco questões que contemplam essa habilidade.

Para identificar o nível de leitura dos nossos sujeitos, utilizamos a tabela do teste 2 da Provinha Brasil de 2015, que adota os seguintes critérios:

Tabela 5 - Tabela de acertos Teste 2 Provinha Brasil 2015

Nível 1	até 3 acertos
Nível 2	de 4 a 7 acertos
Nível 3	de 8 a 12 acertos
Nível 4	de 13 a 15 acertos
Nível 5	de 16 a 20 acertos.

Fonte: Guia de correção e interpretação dos dados da Provinha Brasil – Teste 2/2015

Os níveis da Provinha Brasil foram definidos de acordo com o grau de dificuldade das habilidades avaliadas (BRASIL, 2015). Essas habilidades foram distribuídas gradativamente, dos conhecimentos mais básicos até os mais complexos, e também, consideraram o número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente.

A correção dos testes foi feita aluno por aluno, por nos permitir obter o indicativo do nível de leitura em que se encontrava cada aluno. Utilizamos um gráfico de correção semelhante ao sugerido pelo guia de aplicação da prova, o que permitiu ter um espelho do desempenho da turma e o número e a quantidade das questões que os alunos mais acertaram ou mais erraram, permitindo-nos, também, calcular a média de acertos da turma.

Tabela 6: Modelo tabela de correção da turma

Nome do aluno	Questões e gabaritos																				Total de acertos no teste
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	(A)	(A)	(A)	(D)	(C)	(D)	(D)	(B)	(B)	(C)	(D)	(C)	(B)	(D)	(A)	(D)	(A)	(C)	(C)	(C)	
Ana Clara Silva	A	A	C	D	C	—	D	B	—	C	D	C	B	B	C	D	B	B	D	D	11
Bernardo Gonçalves	A	D	A	C	C	B	D	C	B	B	D	D	B	C	A	B	A	D	C	A	10
Bruno Pereira	A	A	A	D	C	D	D	B	B	C	D	C	B	D	A	D	A	C	C	C	20
Camila Rocha	D	A	A	D	C	D	D	A	B	C	B	C	B	D	—	C	A	C	C	C	15
Daniela Martins							A	U	S	E	N	T	E								
(SIGA O PREENCHIMENTO ATÉ O ÚLTIMO ALUNO, CALCULE A MÉDIA E REGISTRE-A)																↓					
																Média da turma	14				

Fonte: Guia de correção e interpretação dos dados da Provinha Brasil – Teste 2/2015

Computados esses dados, avançamos para a segunda parte da nossa pesquisa. A partir desse momento, trabalhamos com os oito alunos com melhor desempenho nos testes iniciais. Nos testes seguintes, passamos a avaliar o tempo de leitura dos sujeitos, as estratégias de leitura e compreensão

mobilizadas, a capacidade de inferir informações e o tipo de inferências que eram capazes de formular.

2.7.4 Teste 4 - Cloze

O teste *Cloze*, criado pelo jornalista americano *Wilson Taylor*, em 1953, tinha como objetivo medir a compreensão leitora entre os leitores de jornal. A técnica compunha-se de um texto de 250 palavras, do qual se omitia sempre a quinta palavra. Aos leitores competia a tarefa de preencher a lacuna com a palavra que julgassem ser a mais apropriada naquele contexto textual, almejando o alcance de uma mensagem coerente e compreensiva. Seu objetivo era mensurar o nível de inteligibilidade do texto e do leitor, ou, em outras palavras, estabelecer relação entre a mente do leitor e o texto escrito.

O teste, como técnica de avaliação, pode ser adaptado ao nível de leitura do aluno. É importante que o avaliador considere os conhecimentos prévios do sujeito investigado, e que o número de palavras suprimidas esteja em torno de 10% do total de palavras do texto (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987). Dependendo do que quer avaliar, o professor pode suprimir apenas itens lexicais - *cloze* lexical; omitir itens relacionais - *cloze* gramatical; oferecer vocábulos para o preenchimento das lacunas - *cloze* de múltipla escolha; omitir um mesmo vocábulo em todo o texto - *cloze* cumulativo. Ainda há o *cloze* labirinto verbal, quando o aluno escolhe uma série de vocábulos dentre três séries oferecidas para completar a oração. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, esse teste se configura como um importante recurso metodológico e/ou pedagógico, na medida em que possibilita ao professor avaliar se o leitor sabe fazer uso de estratégias de antecipação e inferência, por exemplo, pois se trata de um processo interativo entre o leitor e o texto, possibilitando ao leitor exercitar as suas habilidades de compreensão, o seu conhecimento e consciência sintática, lexical, semântica e pragmática, a sua consciência textual, enfim.

Conforme Santos (1991), o *Cloze* tem sido considerado uma das estratégias mais adequadas para aferir a compreensão leitora, dada sua facilidade de construção, aplicação e correção. É uma estratégia dinâmica, que permite adaptações à língua, à disciplina ou conteúdo que se pretende avaliar. Pode ser adaptado para qualquer gênero textual. Neste caso, as regras de elaboração obedecem à função do objetivo para o qual será utilizado.

Para Tomich (2008, p.36), “o procedimento *cloze* é uma ferramenta de pesquisa que também permite que o pesquisador tenha acesso à compreensão leitora e ao processo de leitura”. O que é complementado por Chiodi (2008, p.35), que atribui ao próprio professor a tarefa de selecionar os textos e produzir material para “acompanhar o desempenho de seus alunos durante todo o ano, verificando seus pontos fortes e seus pontos fracos”.

Como critério de avaliação do desempenho do aluno, vamos adotar o modelo de Bormuth (1968), que elaborou parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos, apresentando três níveis de leitura: o nível de frustração, o instrucional e o independente. A saber:

* nível de frustração: corresponde ao percentual de acerto de até 44% do total do texto. Indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, por consequência, obteve pouco êxito na compreensão.

* nível instrucional: corresponde a um percentual de acertos entre 44% e 57% do texto. Mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo).

* nível independente: corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Adotamos este parâmetro para avaliação pelo fato de termos omitido palavras de modo aleatório, incluindo lacunas referentes a diferentes funções semânticas e com diferente número de sílabas. Especificamente, neste estudo, o escore é mais um indicativo do nível de compreensão como um todo, do que uma investigação de um conhecimento textual específico.

2.7.5 Teste 5 - Compreensão leitora I - sequência narrativa

O teste de *Compreensão leitora I* tem como objetivo analisar as estratégias cognitivas que o sujeito utiliza para alcançar a compreensão global daquilo que lê. Trata-se de uma atividade dinâmica em que foi apresentado ao sujeito um texto dividido em partes, ao todo sete, e ele tinha a tarefa de ler e organizar a sequência narrativa, conferindo coerência aos acontecimentos que constituíam a narrativa.

As expressões ou elementos linguísticos que sinalizavam a ordem dos acontecimentos estavam em negrito, justamente para enfatizar o acontecimento e facilitar a estruturação da narrativa. O teste permitiu que o aluno manejasse as partes que constituíam o texto e percebesse quando conseguia ou não o sentido da informação, possibilitando também que ele levantasse hipóteses e criasse estratégias de leitura, considerando, dessa forma, o modo como se dá o processamento cognitivo da informação.

À medida que lia, o leitor ia construindo hipóteses possíveis sobre o conteúdo que viria a seguir, preparando-se cognitivamente para a recepção do próximo trecho e, assim, estabelecendo possíveis elos entre o sentido construído até o momento e o subsequente. Ao explorar elementos constitutivos do texto, o leitor utilizava uma dada estratégia cognitiva que podia influenciar positivamente na aprendizagem da leitura.

Castro e Pereira (2004, p.56), ao citarem Leffa (1996), classificam as estratégias de leitura quanto ao nível de consciência do leitor, em cognitivas (EC) e metacognitivas (EM), caracterizando as EC pelos traços intuitivos e inconscientes e as EM pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo.

Segundo as autoras,

[...] o modo como um texto está organizado influencia na recepção do mesmo. O fato de o sentido textual não decorrer simplesmente da soma dos elementos que o compõem, mas do modo como essas unidades se inter-relacionam, requer do leitor a habilidade de manejar esses elementos observando a funcionalidade de cada um em relação ao todo, bem como relacionar esses elementos ao contexto no qual o texto se insere. (CASTRO E PEREIRA, 2004, p.57).

Ressaltamos, no entanto, que o autor citado pelas pesquisadoras, não aceita essa distinção nesses termos. LEFFA (1996) cita Brown (1980) como autor dessa classificação e em seguida aponta que há problemas nessa diferenciação, uma vez que não está claro o que se entende por atividade cognitiva.

O problema dessa diferenciação está no que se entende por atividade cognitiva, que parece envolver não apenas aquelas atividades totalmente automatizadas na leitura fluente (ex.: reconhecimento dos traços distintivos de uma determinada letra), mas também as atividades de alto nível de consciência (ex.: inferir dados de um texto). (LEFFA, 1996, p.48)

Leffa, depois de apresentar argumentos que sustentam seu posicionamento, propõe uma solução para a classificação. De acordo com a teórica, ao invés de classificar as estratégias de leitura pelo nível de consciência do leitor, se adotaria o critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade:

A solução proposta é que se classifiquem as atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério do envolvimento da consciência, mas pelo critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que vamos chamar de conhecimento declarativo e conhecimento processual. (LEFFA, 1996, p.48)

De acordo com o autor, o conhecimento declarativo pertence ao domínio das atividades cognitivas, envolvendo apenas a consciência da tarefa a ser executada, ou seja, o indivíduo sabe o que deve ser feito e é capaz de fazê-lo. Enquanto que o conhecimento processual envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas a consciência da própria consciência, ou seja, o indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. “É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento.” (LEFFA, 1996, p.49)

E para fechar seus argumentos, Leffa (1996) retoma o aspecto de consciência em relação às atividades cognitivas ou metacognitivas da leitura, dizendo que, quando se fala que as atividades cognitivas são inconscientes, há uma pressuposição de inconsciência do processo e não do resultado. Assim, entende que o conhecimento processual pertence ao domínio das atividades metacognitivas.

A leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura tinha que ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva. (LEFFA, 1996, p.50)

Para a elaboração do nosso instrumento, serviu de base a pesquisa de Castro e Pereira (2004), sobre o uso da estratégia de predictibilidade, com enfoque na coerência e na coesão textual.

O teste foi realizado individualmente, sem critério de tempo para a sua execução. Ao término do teste, pedimos que cada sujeito fizesse a leitura oral do teste. Essa etapa do teste foi filmada, pois queríamos voltar nosso olhar para a fluência leitora, que não é objeto da presente pesquisa, mas é um fator que se relaciona com a compreensão. Ler em voz alta requer habilidade, concentração e expressividade, ou seja, envolve entonação, ritmo e ênfase. Para Goodman (1986), a leitura veloz está associada a uma alta compreensão.

Para alunos de 3º ano, o recomendado é que leiam entre 90 a 110 palavras por minuto.⁸ Buscamos identificar quantas palavras cada sujeito lia por minuto e se o tempo tinha alguma relação com a compreensão do texto lido. Usamos essa informação para comparar com os dados coletados a partir do teste 7.

2.7.6 Teste 6 - Compreensão leitora II- produção de inferências

O teste 6 avaliou se o sujeito sabia ou não fazer inferências. Usamos como suporte dois textos em tirinhas do personagem Armandinho, uma HQ (história em quadrinhos) do personagem Zé Lelé e uma anedotinha do Bichinho da maçã. Esses textos, por utilizarem a linguagem icônica, além da escrita, deixam algumas informações implícitas, que serão preenchidas pelo conhecimento de mundo do leitor, pelo conhecimento do vocabulário, pelas leituras que já fez, pela compreensão que tem dos fatos. São textos de humor,

⁸ Dados retirados do material “*Sugestões de atividades para o desenvolvimento de fluência leitora*”, da Coordenadoria de Ensino Fundamental - Célula de Ensino Fundamental I, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará, Brasil, 2014. Disponível em: [www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/FLUENCIA_LEITORA\(1\).pdf](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/FLUENCIA_LEITORA(1).pdf)

adequados para a faixa etária e que abordam assuntos corriqueiros que toda criança conhece.

As inferências, como uma estratégia de processamento da leitura, possibilitam ao leitor completar as lacunas que o texto deixou, já que as informações contidas no texto não são obtidas pela simples leitura de cada palavra. Ao realizar a atividade de leitura, o sujeito buscava apreender não somente o que o autor disse de forma explícita no texto, mas o que ele procurava mostrar, por meio de marcas linguísticas. Para identificar essas marcas, o leitor precisava se utilizar do processo inferencial para com isso construir os fios semânticos necessários à construção do sentido textual.

Tomando Kintsch e van Dijk (1983, p.13-15) como referência para o processo de reconstrução formal do texto-base, há três níveis de representação: “microestrutura, macroestrutura e superestrutura”. No primeiro nível ou microestrutura, o processo de inferência atua no reconhecimento dos itens lexicais, das classes de palavras; na distinção dos constituintes oracionais, na realização da concordância entre eles e na observação do mecanismo de regência entre os termos da oração. O nível da macroestrutura refere-se ao significado ou conteúdo global, determinando a organização temática e a coerência global do discurso. E por fim, no nível da superestrutura, temos os diversos tipos de discurso (narração, descrição, argumentação, etc.), definindo-se assim como se organizam as categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso.

Na identificação e compreensão dos elementos da micro e da macroestrutura textual incluem-se as várias facetas do uso das estratégias de compreensão leitora e o leitor faz uso dessas estratégias para fazer previsões ou inferir informações necessárias à construção do texto base. Esse processo de construção ativa de conhecimento, a partir das relações entre o que foi dito e o que conhecemos anteriormente, é o que chamamos de inferências e é o que queremos investigar por meio desse instrumento: como o aluno de 3º ano faz inferência e em que horizonte de compreensão ele se encontra.

Sobre os horizontes de compreensão, citamos o estudo de Marcuschi (2008, p. 258) que propõe a existência de cinco horizontes de compreensão. São eles: “falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido”. No primeiro (falta de horizonte), o leitor apenas repete ou copia o que está dito no texto; no horizonte mínimo, o leitor faz uma leitura parafrástica, repete com outras palavras aquilo que o texto diz, ficando no nível das informações objetivas; no horizonte máximo, o leitor é capaz de fazer inferências, de ler nas entrelinhas, enfim, de perceber o sentido global do texto; no horizonte problemático, a leitura tem um caráter mais pessoal, prevalecendo a opinião de quem lê, afastando-se do que diz o texto e, no horizonte indevido, acontece a leitura errada, quando o leitor não compreende as informações que o texto traz.

Sobre o tipo de inferência que os sujeitos da amostra podiam produzir, consideramos a categoria mais ampla, identificando se elas eram de base textual, contextual ou sem base textual e contextual e, ainda, se são de natureza lógica ou prática (lexical, semântica, pragmática).

Sobre o teste: na questão 1 foi apresentada uma tirinha do personagem Armandinho com quatro questões de múltipla escolha, em que o sujeito tinha que responder, relacionando o conhecimento explícito no texto ao não dito, ao implícito. Na questão 2, foi apresentada uma nova tirinha do mesmo personagem Armandinho com três questões de múltipla escolha, que também exigiam a capacidade de inferir informações para completar o sentido do texto. Já a questão 3 traz uma anedotinha do bichinho da maçã, com duas questões de múltipla escolha e, como nos testes anteriores, o sujeito tinha que relacionar a informação que estava expressa no texto com o seu conhecimento de mundo, para conferir sentido ao texto. E, por último, a questão 4 apresenta uma história em quadrinhos, seguida de duas questões que também exigiam que o sujeito relacionasse seus conhecimentos, experiências e ações para integrá-las à compreensão do sentido do texto.

2.7.7 Teste 7 - Compreensão leitora III - medindo o tempo

Neste teste quisemos satisfazer uma curiosidade que trazíamos das aulas do Mestrado. Quando líamos Flôres (2014), em sua pesquisa sobre consciência metapragmática, nos sentimos provocadas a pesquisar a interferência do tempo na questão da aprendizagem da leitura, mais precisamente da sua relação com a compreensão leitora. Na pesquisa que tem um embasamento teórico muito rico, a autora cita Pöppel, um teórico que há mais de 30 anos vem propondo um modelo de organização temporalmente descontínua da atividade mental consciente. De forma muito simplificada, retomamos Pöppel que afirma que cada indivíduo tem uma “time Windows”, uma espécie de janela do tempo, que é única para cada indivíduo, na qual a compreensão depende da assimilação da informação dentro da fração de segundo permitida por essa janela temporal.

A janela do tempo é um tipo de ‘relógio cerebral’, um sistema próprio de autorregulação, que nos permite processar diversos estímulos em tempos diferentes. Então, se processamos diversos estímulos em tempos diferentes, como isso acontece com a leitura? Será que a compreensão do texto depende do tempo que o sujeito leva para decodificar e processar a mensagem escrita? Ou, o sujeito que demora mais tempo para ler tem melhor compreensão? Ou seria ainda o contrário: a compreensão não acontece por que o sujeito demora muito e, por processar o texto de forma lenta não consegue associar as informações (trazidas pelo texto e os conhecimentos prévios) para chegar à compreensão?

Como todo o material que encontramos sobre o teórico diz respeito a testes de Psicologia, elaboramos o instrumento com base nas leituras que tínhamos sobre a compreensão leitora, sobre nossa experiência de sala de aula, sobre o tamanho de texto indicado para alunos de 3º ano e sobre o nível do vocabulário para sujeitos dessa faixa etária. O nosso instrumento contém dois textos com 82 e 239 palavras, respectivamente. Os dois textos são narrativos e apresentam uma linguagem simples, clara e objetiva. Após o primeiro texto foram feitas 3 questões de compreensão, em que os sujeitos teriam que identificar o assunto do texto, inferir informação e apreender o sentido de palavras presentes no texto. Após o segundo texto, apresentaram-se 5

questões em que os alunos teriam que compreender o sentido de palavras dentro do texto, identificar o gênero textual e produzir inferências.

A aplicação ocorreu da seguinte forma: explicamos aos sujeitos que o teste seria cronometrado, mas que eles poderiam ficar bem tranquilos para ler e responder e que não divulgaríamos quem demorar menos ou mais tempo; era uma informação que só interessava à pesquisadora. Assim que receberam o instrumento, os alunos completaram o cabeçalho com suas informações pessoais e ao sinal do pesquisador começaram a fazer o teste. Assim que concluíram, entregaram-no.

2.8.8 Teste 8 - Compreensão leitora IV- protocolos verbais

Os protocolos verbais (PVs) também conhecidos como protocolos de pensar alto e são usados para fazer verbalizações do pensamento durante ou após a realização de uma tarefa cognitiva. Daí sua relevância para estudos que investigam a leitura. Ericsson e Simon (1980, 1993) foram os principais responsáveis pela sistematização dos PVs, a partir do início da década de 1980. Os autores propõem dois tipos de protocolos verbais: os PVs concorrentes, nos quais os sujeitos realizam a tarefa e produzem as verbalizações ao mesmo tempo, e PVs retrospectivos, nos quais os sujeitos relatam processos cognitivos que aconteceram em um momento anterior. Os autores acrescentam que o primeiro possibilita uma maior interação e melhor resultado.

Cohen (1987) estabeleceu três categorias de protocolos verbais: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. No auto-relatório e na auto-observação, os dados são obtidos 'após a leitura' e, na auto-revelação, os dados são obtidos 'durante a leitura'. A auto-observação – verbalização retrospectiva (ERICSSON; SIMON, 1980) refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de realizar. A auto-revelação - verbalização concorrente (ERICSSON; SIMON, 1980) refere-se à descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo.

Permite uma maior probabilidade de acesso ao que possivelmente ocorra na mente do leitor durante a leitura. E a auto-observação - verbalização retrospectiva (ERICSSON; SIMON, 1980) refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer, trata-se de uma percepção do leitor sobre como se deu o seu próprio processo de leitura.

No caso da nossa pesquisa, quisemos usar a técnica dos protocolos verbais como uma forma de investigar os diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto, ou a percepção que tiveram da estrutura textual durante a leitura. Por isso, adotamos a auto-revelação ou protocolos verbais do tipo verbalização concorrente. Nesse tipo de metodologia, os participantes da pesquisa foram instruídos a interromper a leitura silenciosa ao final de um determinado trecho, estabelecido pelo pesquisador, e a relatar em voz alta todos os pensamentos que lhes ocorreram durante a leitura daquele trecho ou, ainda, explicar que sentidos têm uma palavra ou expressão naquele segmento do texto.

Tomitch (2007) em um estudo intitulado “Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura” ressalta que devemos “interferir o mínimo possível durante o processo, evitando colocar perguntas que exijam reflexão por parte do informante”. A autora também faz algumas considerações que considera importantes quanto à preparação do instrumento de coleta de dados e quanto à coleta propriamente dita, para que se obtenham dados válidos e confiáveis que representem o processo investigado.

* Primeiro, é necessária a tomada de decisão quanto à interferência do pesquisador (ou não) durante a coleta de dados; [...]

* Segundo, caso o pesquisador decida não interferir durante o processo de coleta de dados, respostas a algumas perguntas devem ser antecipadas: como o texto será preparado para a coleta?; [...]

* Terceiro, a escolha do texto e, caso necessário, sua preparação para a coleta, torna-se de fundamental importância para que o pesquisador possa obter os dados desejados; [...]

* Quarto, as instruções que serão dadas aos participantes no momento da coleta de dados devem ser detalhadas, claras, objetivas e sucintas; [...]

* Por último, para evitar surpresas desagradáveis na coleta de dados (como mencionado anteriormente), faz-se necessária a

pilotagem do instrumento com grupo similar. (TOMITCH, 2007, p.45)

A autora ainda adverte que a aplicação e coleta de dados deve ser gravada e o pesquisador deve fazer anotações durante o seu decorrer para que nenhum dado se perca durante o processo. As instruções precisam detalhar o modo como os participantes verbalizarão durante a leitura. Isso pode ser feito com um instrumento de teste antes da realização da tarefa, para que os sujeitos se familiarizem com ele. Com base nos dados obtidos através da verbalização, o pesquisador faz inferências sobre os processos cognitivos subjacentes à compreensão do texto pelos alunos.

Para a aplicação desse instrumento, utilizamos um texto, que se vale do recurso da intertextualidade, para recontar uma versão moderna ou abasileirada da história clássica de Chapeuzinho Vermelho. No texto, destacamos expressões ou frases, cuja linguagem coloquial muda a forma de dizer uma determinada palavra ou expressão e ao final da leitura, os sujeitos tiveram que explicar o porquê do título usando expressões do texto que justificassem a resposta. Para exemplificar, aplicamos um texto informativo sobre funcionamento do corpo humano, cujo título é *Relógio Biológico*. O teste foi gravado para posterior análise.

2.8.9 Teste 9 - Compreensão leitora V- intertextualidade

O teste 9 pretendia analisar se os sujeitos conseguiam identificar aspectos de intertextualidade e parafraseamento. Foram apresentados dois textos, um o texto-base e o outro, sua paráfrase. Depois da leitura os sujeitos eram instigados a identificar elementos comuns aos dois textos e elementos falsos ou contraditórios no texto da paráfrase, bem como a identificar o assunto ou ideia principal dos textos lidos.

Entendemos que dentre as formas convencionadas do uso da linguagem, uma das atividades mais comuns é resumir/parafrasear um texto. Resumir e

parafrapear relaciona-se à habilidade de compreender o que lemos e conseguir identificar as ideias principais que o autor quis passar em seu texto, destacando-as a fim de produzir um novo texto, de forma mais sucinta, isso mais especificamente no resumo; na paráfrase, o autor pode ousar um pouquinho mais e contar o que o autor disse com outras palavras, podendo fazer uso, inclusive de metáforas, por exemplo. É uma outra maneira de contar ou dizer aquilo que alguém falou ou escreveu.

Este instrumento apresenta um texto informativo e uma paráfrase dele, seguido de 5 questões pontuais sobre ideias comuns aos dois textos, ideias não coerentes entre si, assunto do texto, inferência e vocabulário.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Durante os meses de outubro e novembro do ano letivo de 2016, nosso olhar se voltou para a aprendizagem da leitura, na sala de aula. Claro que este sempre foi o nosso foco, mas, no primeiro momento, bebemos na fonte de autores que estudam o assunto há mais tempo, pois precisávamos de uma base sólida para nos apoiar, de referências para elaborar os testes, de teorias que explicassem nossas dúvidas ou que instigassem outras. Somente depois de toda essa busca e da produção dos instrumentos de avaliação, partimos para a coleta dos dados.

A primeira etapa da coleta de dados contemplou os testes 1, 2 e 3 e atingiu todos os alunos matriculados nas três turmas de 3º ano do ensino Fundamental, da escola em que desenvolvemos a pesquisa. Os testes foram aplicados em dias e horários diferenciados, previamente agendados com as professoras. A aplicação dos testes ficou aos cuidados da pesquisadora, que seguiu as orientações descritas para cada um deles, conforme especificado no capítulo anterior. Com estes instrumentos, queríamos ter uma visão geral de como se encontrava a leitura dos alunos de 3º ano (teste 3) e como a inter-relação entre consciência fonológica (teste 1) e decodificação (teste 2), refletiam nesse processo.

A seguir, apresentamos detalhadamente, o desempenho obtido pelos alunos.

Teste 1 – Consciência fonológica

O teste, composto de 11 questões, tinha como escore máximo de pontuação, 35 pontos, conforme critérios apresentados para análise dos resultados (p.84).

Responderam ao teste 44 sujeitos, obtendo os seguintes resultados:

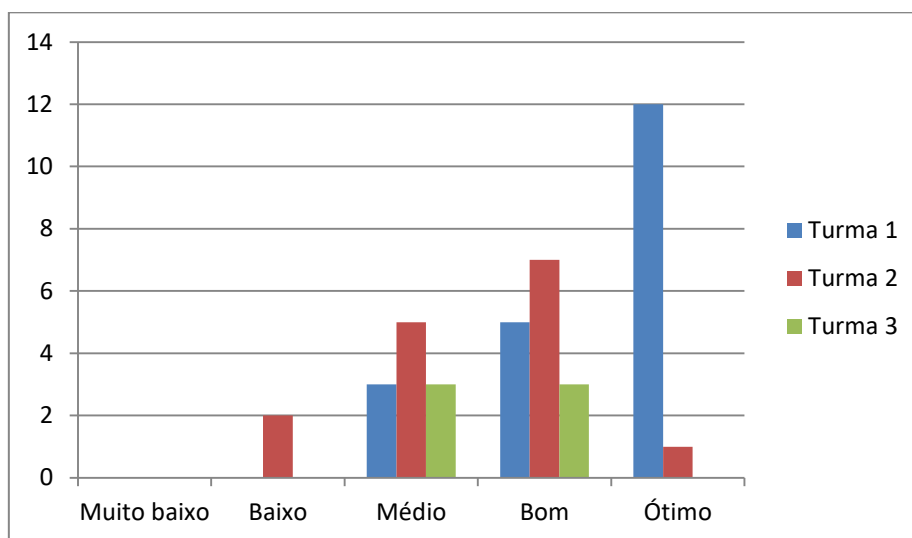
Tabela 7: Desempenho geral dos alunos - Teste 1

Níveis/ acertos	Desempenho dos alunos
Muito baixo – 0 a 10 acertos	nenhum aluno
Baixo – 11 a 17 acertos	2 alunos
Médio – 18 a 23 acertos	11 alunos
Bom – 24 aa 29 acertos	15 alunos
Ótimo – 30 a 35 certos	16 alunos

Fonte: elaboração da pesquisadora

Este teste nos mostra que o desempenho dos sujeitos, na sua maioria, está entre os níveis médio e bom. Aproximadamente, 1/3 dos sujeitos alcançou o nível ótimo, e destes, apenas um sujeito somou os 35 pontos. Entre as turmas, a que obteve melhor desempenho foi a turma 1, com 12 alunos no nível ótimo, 5, no nível bom e 3 no nível médio e, com pior desempenho, a turma 2, com apenas 1 aluno no nível ótimo.

Tabela 8: Comparativo entre as turmas – Teste 1



Fonte: elaboração da pesquisadora

Em relação às dificuldades apresentadas, a questão com maior número de erros foi a número 11, que apenas 17 sujeitos acertaram. Isso implica dizer que o aluno não é capaz de perceber as fronteiras entre as palavras num contexto em que a leitura não é significativa, não conseguindo, portanto, segmentar as palavras dentro de uma frase, de forma a atribuir-lhe sentido. A seguinte questão com um número expressivo de erros foi a questão 10, que consistia em contar quantas palavras apareciam no texto. Muitos sujeitos não aceitaram artigos, pronomes, preposições e conjunções como palavras, marcando a alternativa que contemplava o número de palavras com maior extensão e significação extratextual. Esses dados nos ajudam a entender os erros da questão 11: se artigos, preposições e conjunções não são palavras para o leitor, ele não conseguirá separá-los na sentença.

Em relação às questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8, que eram compostas por cinco itens, contabilizando 5 pontos cada uma, a maior dificuldade se apresentou na

questão 4, cuja tarefa consistia em identificar o número de sílabas de cada palavra, representada pelas figuras designativas dessas imagens. 33 sujeitos erraram parte da questão, ou seja, não acertaram o número de sílabas de todas as palavras apresentadas.

A questão 3 também teve um número expressivo de erros. Nessa questão, os sujeitos tinham que relacionar as imagens de uma coluna com as imagens da outra coluna, formando os pares de rimas. 25 sujeitos erraram parte da questão. E com 29 erros, aparece a questão 6, cuja tarefa era identificar o número de sons linguísticos das palavras apresentadas. Estas três questões sinalizam que os sujeitos ainda precisam de atividades que despertem a atenção deles para a consciência dos sons da língua. Os sujeitos precisam de atividades que reforcem a consciência de palavras e frases, a consciência silábica, a consciência fonêmica, que pode ser feita de forma lúdica, através de jogos de escuta e jogos com rimas, por exemplo. Essa consciência é que vai possibilitá-los manipular os diferentes sons e suas combinações nas palavras, atribuindo-lhes sentido e significação, e assim, alcançar a consciência fonológica.

Moojem *et al* (2011, p.13) advertem em sua pesquisa, que há que se ter cuidado com o entendimento que se tem sobre consciência fonológica, pois a criança pode demonstrar “consciência de similaridades e diferenças de sons entre palavras, mas não possuir todas as habilidades implícitas no conceito de consciência fonológica”. A criança pode brincar com os sons das palavras e não estar consciente do que está fazendo ou o contrário. Isso, segundo as autoras, justifica a necessidade de se distinguir dois níveis de consciência fonológica: o implícito e o explícito. O primeiro que se refere ao jogo espontâneo com os sons, enquanto que o segundo pressupõe a habilidade de análise consciente dos sons que constituem as palavras. Logo, dizer que uma criança tem ou não tem consciência fonológica é um tanto arriscado, pois a consciência fonológica não é um elemento único, mas a combinação das diferentes e complexas habilidades. E finalizam dizendo que o que na verdade importa é saber “quais habilidades estão envolvidas na estrutura da consciência fonológica e como aferir o caráter implícito e explícito da mesma”.

Através das questões propostas no nosso instrumento podemos aferir que os sujeitos transitam pelo nível de consciência fonológica implícito, que envolve questões de jogo espontâneo dos sons, mas ainda não consolidaram o nível explícito, na medida em que encontraram dificuldades para identificar, analisar e manipular conscientemente os sons linguísticos, bem como transferir essa análise para a leitura e a escrita.

Teste 2 - Teste de decodificação de palavras e pseudopalavras

Participaram do teste 43 sujeitos. O teste era composto por 70 itens, constituídos por uma figura e uma palavra ou pseudopalavra associada à figura. Os sujeitos tinham que circular a palavra correta, isto é, a palavra escrita corretamente e que representasse o nome da figura e marcar um X quando a palavra estivesse incorreta ou não correspondesse à figura apresentada. Antes da aplicação foi feita a demonstração, através da projeção de 8 itens de exemplo.

Apesar dos itens estarem distribuídos aleatoriamente, pertenciam a 7 tipos com 10 itens de teste para cada um, conforme detalhado na página 85 e 86 do presente estudo.

Em relação ao desempenho geral dos estudantes, organizamos na tabela abaixo, os escores alcançados:

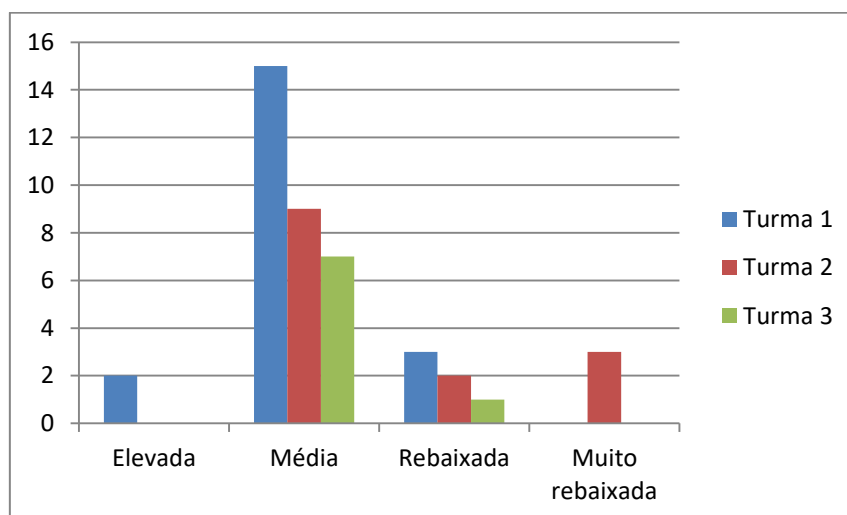
Tabela 9: Desempenho geral dos alunos - Teste 2

Crítérios de pontuação	Desempenho dos sujeitos
Elevada – 68 a 70 acertos	2 alunos
Média – 54 a 67 acertos	31 alunos
Rebaixada – 47 a 53 acertos	6 alunos
Muito rebaixada – 40 a 46 acertos	4 alunos

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os dados apontam que a maioria dos estudantes atingiram o nível médio, apenas 2 estudantes alcançaram o nível mais alto. No comparativo entre as turmas, a turma 1 obteve o melhor desempenho.

Tabela 10: Comparativo entre as turmas – Teste 2



Fonte: elaboração da pesquisadora

Em relação aos erros e acertos, os sujeitos alcançaram maior êxito no reconhecimento de palavras com consoantes regulares (CR), que são as palavras ortograficamente, semanticamente corretas e grafofonemicamente regulares, com as Vizinhas semânticas (VS), constituídas por palavras ortograficamente corretas, mas semanticamente incorretas, e com as pseudopalavras estranhas (PE), que são pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas, tanto fonologicamente como visualmente. Percebemos durante a aplicação do teste, que o critério adotado pelas crianças para a rejeição das pseudopalavras estranhas, foi o da letra inicial, assim como para a rejeição das vizinhas semânticas. Nenhuma das palavras apresentadas tinha a mesma letra inicial da figura apresentada. Já as palavras constituídas por consoantes regulares eram palavras muito usadas por eles, cuja decodificação estava automatizada.

Os itens do tipo palavras corretas regulares, vizinhas semânticas e pseudopalavras estranhas, de acordo com Seabra e Capovilla (2010, p.9), “podem ser lidas corretamente por qualquer uma das três estratégias, dentre logográfica, alfabética, lexical”. Na rota logográfica, o reconhecimento é visual,

na alfabética, faz-se a decodificação grafofonêmica e na rota lexical, faz-se o reconhecimento visual direto da forma ortográfica da palavra. No caso dos nossos sujeitos, percebemos que a rota que prevaleceu para a leitura foi a logográfica, através do reconhecimento visual de palavras já memorizadas.

Os erros se concentraram nas pseudopalavras homófonas (PH), que são pseudopalavras ortograficamente incorretas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas. De 10 itens, a média de acertos ficou em 3. Segundo os autores, as pseudopalavras homófonas somente podem ser lidas por meio da estratégia ou rota ortográfica, pois, se lidas pela rota logográfica, seriam aceitas, por possuírem forma visual global semelhante à palavra correta e, se utilizada a rota alfabética, também seriam aceitas, pois a forma auditiva é semelhante a da palavra correta. Conclui-se, então, que a maioria dos alunos não utilizou a estratégia ortográfica, estando no processo de alfabetização, entre os dois primeiros níveis: logográfico e alfabético.

Destacamos um aspecto que não foi mencionado pelos autores, e que repercutiu na nossa análise, que é a questão sociolinguística. Pelo fato de o município ser de colonização alemã, muitas das pseudopalavras homófonas correspondiam à forma auditiva empregada pelos falantes de origem alemã do município, no entanto, apenas 1 sujeito dos 43 respondentes do teste, apresenta alguns traços de sotaque na sua fala e este sujeito teve bom desempenho, se comparado com outras crianças que não são de origem alemã. Logo a questão do sotaque não pode ser atribuída aos erros de leitura. Os sujeitos encontraram dificuldade porque ainda não têm desenvolvidas as três estratégias de leitura.

Concluimos, que nossos sujeitos, ao aceitar como corretas as pseudopalavras homófonas, estão lendo pela rota fonológica, fazendo decodificação grafofonêmica estrita, sem se utilizar da rota lexical. Isso pressupõe falta de representação apropriada no léxico ortográfico, seja pela pouca exposição à leitura ou decorrente da própria dificuldade de leitura.

Cabe ainda ressaltar que o teste se distribui em três níveis de dificuldade: “elevado, médio e baixo” (SEABRA e CAPOVILLA, 2010, p.39). O nível elevado é constituído pelo subteste PH, que só pode ser resolvido por meio da

estratégia lexical, que é a última a se desenvolver; o nível médio é constituído pelos subtestes VF, CI, VV, que podem ser resolvidos pelo uso das estratégias fonológica e lexical, e o nível de dificuldade baixo que é constituído pelos subtestes CR, VS, PE, que podem ser resolvidos por qualquer uma das estratégias. Logo, constatamos que nossos sujeitos obtiveram êxito nos níveis baixo e médio, confirmando a observação de que ainda não desenvolveram a estratégia lexical.

Teste 3 – Nível de Leitura

O teste 3 foi realizado por 42 sujeitos, que responderam a 20 questões de múltipla escolha. Os enunciados foram lidos pelo pesquisador, que, após cada questão, dava um tempo para os sujeitos responderem.

Em relação ao desempenho geral dos estudantes, organizamos na tabela abaixo os escores alcançados:

Tabela 11: Desempenho geral dos alunos - Teste 3

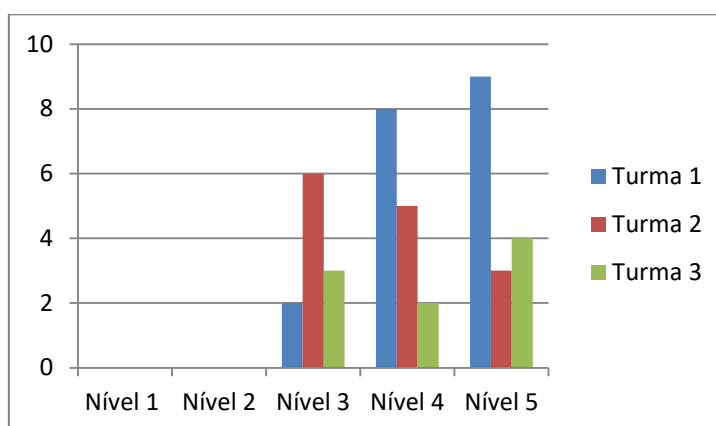
Critérios de pontuação	Desempenho dos sujeitos
Nível 1 – até 3 acertos	Nenhum aluno
Nível 2 – de 4 a 7 acertos	Nenhum aluno
Nível 3 – de 8 a 12 acertos	11 alunos
Nível 4 – de 13 a 15 acertos	15 alunos
Nível 5 – de 16 a 20 acertos	16 alunos

Fonte: elaboração da pesquisadora

Percebemos que a maioria dos sujeitos atingiu os níveis 3 e 4, desempenho superior ao da escola na Provinha Brasil, no entanto, temos que destacar que a prova foi aplicada em novembro, um ano após a aplicação da Provinha Brasil e seria preocupante se os sujeitos não tivesse avançado, como ainda nos preocupa o número relativamente alto de sujeitos que se encontram no nível 3. As questões de compreensão leitora e produção de inferências, por exemplo, ainda não foram alcançadas por estes sujeitos.

A seguir, o comparativo de desempenho entre as turmas:

Tabela 12: Comparativo entre as turmas – Teste 3



Fonte: elaboração da pesquisadora

Novamente, constatamos que a turma 1 apresentou melhor rendimento em relação às outras turmas; mesmo considerando que o número de alunos é maior, mas a média de desempenho dos estudantes também é superior às demais.

Abrimos um parêntese aqui, para explicar como a escola fez a constituição das turmas. Até o 3º ano as turmas podem ter no máximo 20 alunos, isso explica a constituição de três turmas. Na turma 1, foram agrupados os alunos com melhores índices de aprendizagem e os demais alunos, distribuídos nas turmas 2 e 3. A turma 3 tem um número reduzido de alunos porque vários deles realizaram transferência ao longo do ano. Suas famílias foram contempladas por um programa habitacional do município e mudaram-se de bairro. No início do ano, essas turmas receberam menos alunos em razão das dificuldades de aprendizagem que estes alunos vinham apresentando, para que as professoras tivessem mais tempo para um atendimento individual e diferenciado e a turma 1, por sua vez, foi constituída desta forma para não prejudicar a aprendizagem dos alunos, que ficaria comprometida com o desempenho mais lento dos alunos com dificuldade.

Fechando o parêntese, passamos a análise dos erros apresentados pelos sujeitos investigados. As primeiras questões que investigavam o conhecimento de letras, letra inicial e final, número de sílabas não representaram grande dificuldade para os sujeitos, mas mesmo assim, apareceram alguns erros, o

que preocupa, porque estes sujeitos estão completando seu ciclo de alfabetização e não dominam conhecimentos elementares para o processo.

A questão 4, que enfocava o realismo nominal não se constituiu em obstáculo para nossos sujeitos, apenas 1 sujeito errou, os demais relacionaram os nomes corretamente, embora alguns tenham deixado de cumprir a segunda parte da questão, que era colorir a figura cujo nome fosse maior. Demo-nos conta de que falhamos na elaboração da questão. Considerando que nossos sujeitos estão no 3º ano, eles já têm algumas estratégias para realizar a leitura, e, mesmo que não conseguissem ler a palavra, associaram desenho e palavra pela letra ou som inicial. Deveríamos ter pensado em duas palavras que iniciassem com o mesmo grafema ou som linguístico.

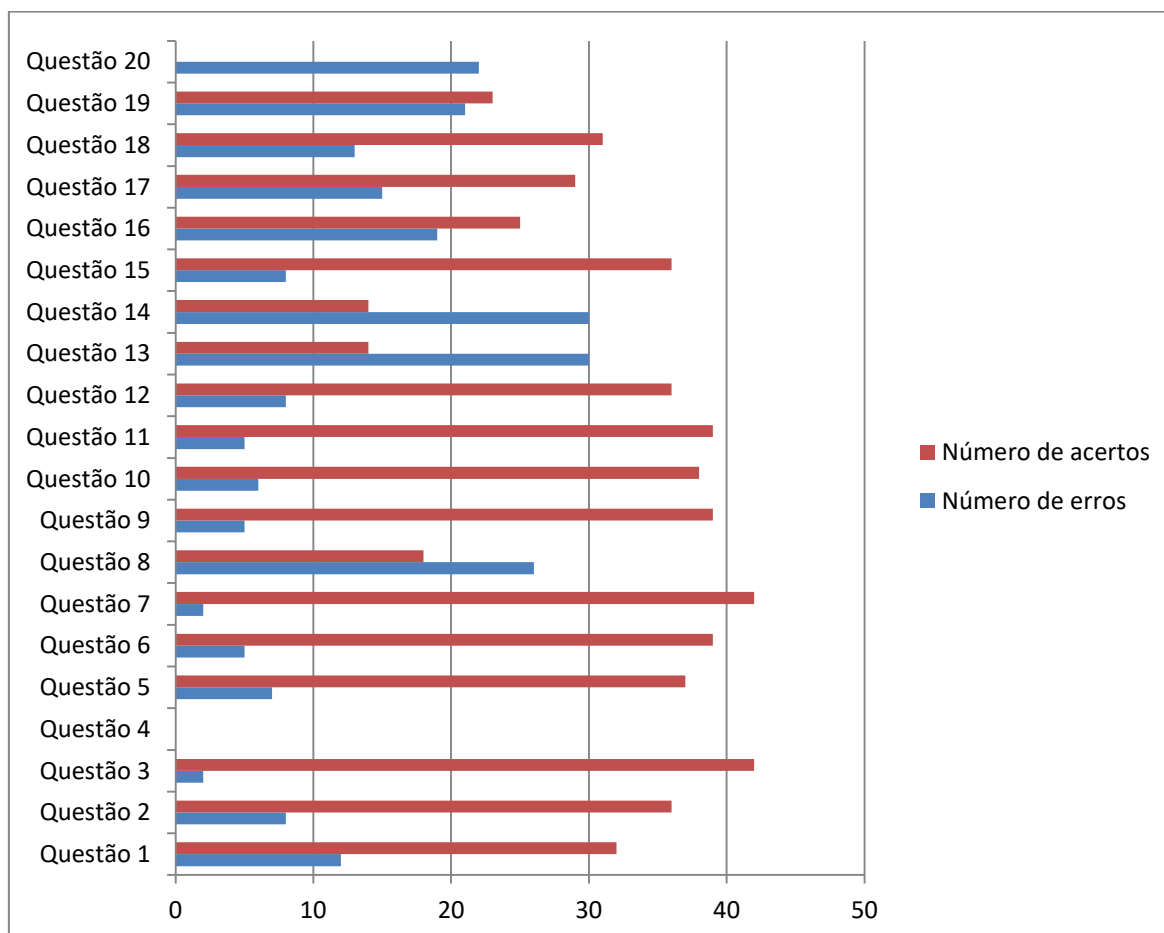
As questões 5, 6, 7, 8, 9 e 10 estavam relacionadas à relação entre grafem-fonema, valor sonoro de uma sílaba, identificação do número de sílabas e escrita ortográfica e também apresentaram erros. Essas questões estão diretamente relacionadas aos testes 1 e 2 e já era esperado que aparecessem erros, visto que os alunos apresentaram essa dificuldade nos referidos testes. Na questão 8, especificamente, que cobrava o conhecimento da escrita ortográfica, mais da metade dos alunos erraram. Foram palavras indicadas pelas professoras, que apareciam com frequência na escrita dos alunos, cuja grafia apresentava erros. São elas: **“MUITO”**, **TAMBÉM**, **DE REPENTE**, **ENTÃO**. Também se explica, uma vez que já constatamos que alguns sujeitos ainda não utilizam a estratégia lexical, por ainda não terem fechado o processo de alfabetização e não terem alcançado o estágio ortográfico.

A partir da questão 11, saímos do nível da palavra e passamos para o nível da frase e do texto. Agora os erros foram mais expressivos. A questão 13, por exemplo, que exigia a retomada de um referente a partir de um pronome, foi errada por 30 sujeitos, ou 2/3 dos participantes. Este é um dado bastante revelador, mas que se justifica pelas considerações que já tecemos a respeito dos testes anteriores. A questão 14 também apresentou o mesmo número de respostas erradas. Os sujeitos não conseguiram reconhecer a finalidade do texto, sem se apoiar em características gráficas do suporte ou gênero textual. O mesmo ocorreu com a questão 16, que exigia o reconhecimento do assunto,

19 sujeitos erraram a questão. As questões 19 e 20, que exigiam produções de inferências, também apresentaram mais de 20 erros cada.

Abaixo, apresentamos o gráfico com o desempenho dos alunos em cada uma das questões:

Tabela 13: Desempenho dos alunos em cada uma das questões – Teste 3



No cruzamento dos dados, constatamos que os sujeitos que alcançaram melhor desempenho no teste 1, também foram os mesmos nos testes 2 e 3. As dificuldades apresentadas no teste 3 foram explicadas pelos testes 1 e 2. Os alunos do 3º ano, sujeitos de nossa pesquisa, ainda não estão plenamente alfabetizados, muitos não alcançaram o terceiro estágio da alfabetização, que é o ortográfico e por isso não utilizam a rota ou estratégia lexical para a leitura. Um grande número de sujeitos encontra-se no estágio 2, que é o alfabético, fazendo uma leitura apoiada na decodificação, e por vezes, fica muito focada na conversão dos grafemas e fonemas, que ao final da leitura não consegue apreender o que leu. Esses sujeitos utilizam a rota ou estratégia fonológica. E,

embora poucos, ainda temos sujeitos no estágio 1, o logográfico, que apenas fazem o reconhecimento visual de palavras já conhecidas, memorizadas, sem nenhuma compreensão do que lê. Esses sujeitos só utilizam a rota ou estratégia logográfica.

Depois de analisados os resultados dos três testes iniciais, selecionamos os 8 sujeitos com melhor desempenho para darmos continuidade à pesquisa. Os 8 sujeitos pertenciam à turma 1 e ficaram, respectivamente, no nível 5, do teste 3, com desempenho ótimo, no teste 1 e com desempenho elevado e médio no teste 2. A escolha dos alunos com melhor desempenho se deve ao fato de que não conseguiríamos coletar os dados a que nos propomos investigar com alunos que não dominassem os requisitos mínimos para uma leitura compreensiva.

Passamos agora, ao desempenho desses sujeitos nos testes seguintes.

Teste 4 - Cloze

Por meio desse instrumento, queríamos identificar se nossos sujeitos conseguiam fazer inferências e antecipações, completando as lacunas do texto, de modo a atribuir-lhe significação. Não avaliamos um conhecimento textual específico, apenas a compreensão como um todo.

Escolhemos uma narrativa simples e curta e omitimos palavras de modo aleatório. Foram apresentadas 13 lacunas, sendo omitidos artigos, preposições, pronomes, conjunções e palavras significativas (substantivos), que nomeavam personagens e objetos. No geral, os sujeitos tiveram um desempenho dentro do esperado, considerando que alcançaram os requisitos mínimos nos testes anteriores, que lhes possibilitavam ler com compreensão este teste. No entanto, abrimos mais um parêntese, para justificar que testes de múltipla escolha, como o do nível de leitura, dificilmente expressam com cem por cento de certeza aquilo que o sujeito sabe, pois, mesmo não sabendo, ele escolhe uma alternativa e pode acertar a questão sem sabê-la, isso justifica os erros neste teste.

Dos 8 sujeitos, 2 tiveram cem por cento de acertos, 3 completaram 11 lacunas corretamente, 1 completou 10 corretamente, 1 completou 9 corretamente e 1 completou 5 corretamente. Os 2 sujeitos com mais erros deixaram lacunas em branco.

Considerando como critério de avaliação o modelo de Bormuth (1968), referenciado no trabalho, que estabelece três níveis de leitura: o de frustração, o instrucional e o independente, tivemos resultados satisfatórios para a maioria dos sujeitos, que alcançaram o nível mais alto, o da leitura independente, ou seja, o sujeito, durante a leitura, tem a habilidade de fazer inferências e antecipações; ele interage com o texto enquanto lê, exercitando o seu conhecimento prévio, as suas habilidades de compreensão, de consciência sintática, lexical, semântica, pragmática, enfim, a sua consciência de texto. Mas 1 dos sujeitos nos causou preocupação, atingindo o nível da frustração, com uma leitura sem nenhuma compreensão. Intriga-nos o seu desempenho neste teste se comparado com o desempenho nos testes anteriores.

Tabela 14: Desempenho dos sujeitos – Teste 4

Níveis de leitura	Desempenho dos alunos
Nível de frustração – percentual de acertos de até 44%	1 aluno (5 acertos = 38%)
Nível instrucional – 44% a 57% de acertos	Nenhum aluno
Nível independente – rendimento superior a 57% de acertos	7 alunos (2 com 13 acertos = 100%, 3 com 11 acertos = 84%, 1 com 10 acertos = 76% e 1 com 9 acertos = 69%)

Fonte: elaboração da pesquisadora

Teste 5 – Compreensão leitora I – sequência narrativa

Por meio deste instrumento, buscávamos identificar se o sujeito leitor já apreendeu a estrutura da narrativa, se observa a sequência dos acontecimentos, se tem coerência ao estruturar o esquema da narrativa, enfim, quais estratégias cognitivas (EC) ou metacognitiva (EM) utiliza para resolver o teste.

O instrumento era constituído de um texto de tamanho mediano, com 149 palavras, dividido em 7 fatias/partes. O sujeito recebia as partes embaralhadas

e tinha a tarefa de organizá-las, obtendo a coerência na narrativa, através do ordenamento das ações que aconteceram.

Observamos diferentes comportamentos diante do instrumento. Alguns sujeitos, antes mesmo de separar as partes do texto, já localizaram o título, outros, leram todas as fichas, para depois começar a ordenação. Alguns realizaram a tarefa muito rápido, outros necessitaram de mais tempo. Alguns identificaram duas partes iguais no texto (não se deram conta de que em uma, os fatos se referiam à galinha medrosa e em outra, no plural, às outras galinhas do galinheiro). Um deles ordenou o texto, mas antes de fazer a leitura oral, pediu para fazer uma leitura silenciosa, dizendo, ao final, que estava com dúvidas, mas não sabia o que mudar no texto. Este foi o único sujeito que realizou leitura silenciosa depois de executar a tarefa, os demais, iam lendo e ordenando o texto e quando concluíam a tarefa, diziam que estavam prontos.

Sobre o desempenho dos sujeitos, apenas 1 conseguiu ordenar adequadamente o texto. Um fato que nos chamou bastante a atenção, diz respeito a não identificação dos autores do texto. Das 7 fichas, uma continha apenas o título, que todos os sujeitos ordenaram como a primeira ficha, e outra continha a frase de desfecho, seguida do nome dos autores, que estava no canto inferior à direita, tendo o espaço em branco de uma linha. 6 sujeitos colocaram essa ficha no meio do texto. Um dos sujeitos, quando realizou a leitura oral, deu-se conta do erro e pediu para reestruturar o texto. Foi o único sujeito que alcançou o objetivo, estruturando corretamente o texto.

O erro repousou na desatenção dos sujeitos em não identificarem a sequência dos acontecimentos. A situação inicial: quando, ao nascer do sol, a galinha medrosa acorda e sai do galinheiro, foi identificada corretamente por todos. O conflito: quando a galinha, tonta de sono, se assusta com a própria sombra e sai correndo, soltando penas, foi identificado por 2 sujeitos, apenas. O clímax, quando a barulheira acorda as outras galinhas, que também saíram apavoradas andando para todos os lados, foi identificado por apenas 1 sujeito e o desfecho, quando se dão conta que o bicho horroroso é a própria sombra da galinha medrosa, por apenas 1 sujeito.

Sabemos que no 3º ano, ainda não é utilizada essa nomenclatura, mas a noção de início, meio e fim é bastante explorada. Ao produzirem uma narrativa, os alunos são orientados a dizer, no primeiro parágrafo, que é o início, o que aconteceu, onde aconteceu e com quem. E depois, nos parágrafos seguintes, irem contando o desenrolar dos fatos, fechando o texto com o parágrafo que finaliza a história. Inquietou-nos essa questão de não perceberem que a ficha com o nome dos autores deveria ser a última do texto. Qual é a memória visual de texto narrativo que tem um aluno de 3º ano? Os textos apresentados aos alunos não trazem a autoria? As atividades de leitura propostas a um aluno de 3º ano possibilitam a ele construir um esquema textual coeso, coerente, compreensivo? Ou, alunos de 3º ano ainda não conseguem abstrair a noção de temporalidade, do que aconteceu primeiro e o que aconteceu depois, num texto narrativo? Continuemos a pensar sobre isso, depois dos próximos testes. Esperamos ter mais subsídios para responder a estes questionamentos.

Trazendo um pouco da teoria que fundamentou o teste, nos apoiamos em Leffa (1996), para dizer que nossos sujeitos fizeram uso do conhecimento declarativo, que pertence ao domínio das atividades cognitivas, uma vez que eles tinham consciência da tarefa a ser executada, pois sabiam o que devia ser feito e que eram capazes de fazer, tanto que a realizaram e não se deram conta de que a tarefa não estava correta. Apenas 2 dos sujeitos extrapolaram esse nível de consciência e alcançaram o conhecimento processual. Eles tinham consciência que sabiam fazer, analisaram a sua própria consciência e 1 deles deu-se conta do erro e corrigiu a tarefa; o outro, deu-se conta de que não estava certo, mas não conseguiu encontrar a saída. Eles conseguiram avaliar o seu próprio conhecimento sobre o que estava sendo solicitado.

O segundo aspecto analisado por este instrumento se refere à fluência leitora, especificamente, ao número de palavras lidas por minuto, sem considerar prosódia, entonação ou outros aspectos relacionados a essa habilidade. Sabemos que a leitura proficiente, veloz, está relacionada com melhores índices de compreensão e quisemos constatar como está o ritmo de leitura dos nossos sujeitos. Para ler o texto, constituído de 149 palavras, demoraram de 1 minuto e 30 segundos até 2 minutos e 36 segundos. Abaixo, tabela com desempenhos dos sujeitos:

Tabela 15: Fluência leitora dos sujeitos – Teste 5

Número de sujeitos	Tempo de leitura
3 sujeitos	1'30"
2 sujeitos	1'37"
2 sujeitos	1'40"
1 sujeito	2'36"

Fonte: elaboração da pesquisadora

Considerando que para alunos do 3º ano, o esperado é que leiam de 90 a 110 palavras por minutos, 7 deles estão dentro dos padrões considerados aceitáveis para a série/ano de escolaridade. Um dos sujeitos, porém atingiu o patamar de alunos do 1º ano (um ano de escolarização), baseado nos parâmetros descritos para este teste no capítulo dois do presente estudo. E temos que sublinhar que todos leram palavras de forma errada, às vezes, completamente diferente da que estava grafada no papel, “tropeçaram” em várias palavras, não tiveram boa entonação, não se atentaram aos sinais de pontuação. Apenas dois sujeitos realizaram uma leitura expressiva e fluente.

Se pensarmos nas dificuldades apresentadas pelos sujeitos nos testes anteriores, o desempenho em leitura está de acordo com as habilidades que dominam.

Teste 6 – Compreensão leitora II – produção de inferências

Neste instrumento, os sujeitos apresentaram dificuldade para responder às questões propostas e isso refletiu nas respostas. Eles questionavam durante a execução da tarefa, que o que estava sendo pedido no teste não estava escrito no texto. Esperava-se que, com a leitura das tirinhas, da anedota ou da HQ, os sujeitos, analisando o contexto comunicacional apresentado, os elementos gráficos e/ou imagens, além do conhecimento prévio, vivências e experiências de leitura e pessoais, pudessem inferir a resposta e alcançar a compreensão. Não foi o que ocorreu. Das 11 questões propostas, teve um sujeito que acertou apenas uma resposta, a III da questão 1, baseado possivelmente, nos recursos apresentados pela tirinha (quando Armandinho pega o tubo de cola vazio na

mochila). O sujeito com melhor desempenho acertou 9, das 11 questões, seguido por outro que acertou 8 questões; 3 que acertaram 7 questões e 2 que acertaram 6 questões. Apenas um teve menos de 50% de aproveitamento da prova e 2 menos de 60%.

Sobre as questões, a tirinha 1 trazia apenas questões de produção de inferências, as quais podiam tranquilamente ser feitas a partir das informações trazidas pelo texto por meio da escrita ou da linguagem icônica presente e da sua própria experiência de estudante. A tirinha 2 girava em torno da compreensão do significado de uma palavra, no contexto comunicacional apresentado. A anedota é um texto curto, com traços de humor e de fácil entendimento e, para responder às questões, o sujeito tem que entender a piada. A HQ exige do leitor que entenda a piada que está sendo contada e perceba a diferença da fala da personagem com a nossa, identificando a escrita correta dessa mesma fala.

Percebemos que nossos sujeitos encontraram dificuldades para completar as lacunas deixadas pelo texto. Demonstraram um comportamento leitor centrado naquilo que está explícito no texto, não conseguindo captar as pistas deixadas pelo autor, para construir uma unidade semântica necessária à compreensão textual. Em relação aos níveis de representação textual, nossos sujeitos se situam no primeiro nível, o da microestrutura, pois não conseguiram alcançar o significado ou o conteúdo global do texto, que caracteriza a macroestrutura. Na microestrutura, o sujeito consegue ler, fazer relações entre um pronome e seu referente, reconhece itens lexicais e realiza a concordância e a regência entre os termos da oração, basicamente. É um esquema superficial do texto, em que se dominam as habilidades mais elementares. Dos nossos 8 sujeitos investigados, 3 estão quase fechando a macroestrutura textual.

Em relação aos horizontes de compreensão, temos 1 sujeito que apresentou falta de horizonte, quando só conseguiu repetir o que estava escrito no texto. 4 sujeitos, estão no segundo horizonte ou horizonte mínimo, que se foca apenas nas informações objetivas, repetindo com outras palavras o que o texto disse. No caso dos nossos sujeitos, eles uniram a informação escrita com a linguagem icônica e chegaram à resposta. Os outros 3 sujeitos foram um

pouquinho adiante e relacionaram as informações escritas, com a linguagem icônica, mais o conhecimento de vocabulário, suas vivências, lendo as entrelinhas do texto e alcançando a sua compreensão, atingindo assim, o horizonte máximo. Não podemos dizer que o sujeito que acertou apenas uma questão encontra-se no horizonte problemático ou indevido, porque ele escolheu uma das alternativas de resposta que lhes foram apresentadas. Para avaliarmos assim, teríamos que lhe possibilitar responder conforme seu entendimento para então mensurarmos a compreensão alcançada.

Quanto ao tipo de inferência produzida por nossos sujeitos, identificamos inferências de base textual, contextual e sem base textual e contextual. O sujeito que acertou apenas uma questão realizou este último tipo de inferência. Ele não conseguiu encontrar as pistas no texto e escolheu uma resposta que não era coerente, baseado no seu conhecimento e não nas pistas que o texto trazia. Os sujeitos com horizonte mínimo de compreensão utilizaram inferências de base textual, envolvendo operações mentais baseadas no conhecimento lexical, sintático e semântico presentes no texto ou fornecidos pela linguagem icônica. E os sujeitos que alcançaram o horizonte máximo, conseguiram fazer inferências de base textual e contextual, pois foram além das informações e pistas trazidas pelo texto, utilizando o seu conhecimento prévio para buscar informações adicionais não mencionadas pelo texto.

Teste 7 – Compreensão leitora III – medindo o tempo

Com esse instrumento, queríamos identificar a interferência do tempo na questão da aprendizagem da leitura, em específico da sua relação com a compreensão leitora. O teste foi todo filmado, para que pudéssemos medir o tempo que cada sujeito levou para realizar a tarefa. O teste era constituído de 2 textos; o primeiro com 82 palavras, seguido de 3 questões, e o segundo com 239 palavras, seguido de 5 questões. Escolhemos o segundo texto um pouco maior, considerando o fato de o teste ser aplicado no mês de novembro e também porque a maioria dos textos trazidos no livro didático da turma são de extensão maior, mas mantivemos um gênero que é conhecido pelos estudantes, que é a fábula. Vale ressaltar, ainda, que a realização da tarefa foi

silenciosa. O sujeito preencheu o cabeçalho do instrumento e sinalizou para o pesquisador o momento do início da leitura.

Abaixo o tempo que cada sujeito demorou em executar a tarefa e número de acertos que obtiveram:

Tabela 16: Tempo de execução da tarefa de leitura e desempenho – Teste 7

	Texto 1	Texto 2	Tempo Total	Desempenho
Sujeito 1	54"	2'18"	7'02"	4acertos
Sujeito 2	1'02"	2'57"	7'08"	6 acertos
Sujeito 3	1'08"	2'40"	6'16"	6 acertos
Sujeito 4	58"	2'20"	5'15"	7 acertos
Sujeito 5	2'05"	5'39"	11'05"	5 acertos
Sujeito 6	1'10"	2'28"	7'00"	2 acertos
Sujeito 7	55"	2'40"	7'05"	4 acertos
Sujeito 8	56"	2'41"	6'48"	6 acertos

Fonte: elaboração da pesquisadora

O sujeito com pior desempenho não teve nem o maior nem o menor tempo, ficou na média da maioria dos sujeitos, em torno de 7 minutos. Ao contrário, o sujeito com melhor desempenho, utilizou o menor tempo para executar a tarefa. E o sujeito com o maior tempo, em torno de 4 minutos a mais do que os colegas, alcançou 71% de aproveitamento no teste.

Disso podemos inferir que, quando o sujeito já completou seu processo de alfabetização, quando lê utilizando a rota ou estratégia lexical, quando alcançou o horizonte máximo de compreensão, quando fechou a macroestrutura textual, quando tem fluência na leitura, necessita menos tempo para executar a tarefa. Não podemos afirmar, baseado neste teste apenas, que quem lê mais rápido tem melhor desempenho na execução da tarefa, pois, como vimos, uma série de habilidades anteriores relacionadas à leitura precisam estar desenvolvidas e o leitor precisa saber mobilizá-las na hora leitura.

Se compararmos o desempenho deste sujeito com o que se saiu pior, a diferença de tempo não chega a ser expressiva, 12 segundos na leitura do primeiro texto e 8 segundos no segundo e uma diferença final de 1 minuto e 45

segundos para a compreensão, que pode ser explicada pela releitura do enunciado, por exemplo.

Se analisarmos o sujeito com pior desempenho e compararmos com o desempenho dele obtido na tarefa que media a fluência leitora, os dados convergem. Este sujeito também foi o que mais demorou em ler o texto solicitado: 1 minuto a mais que os outros sujeitos. E a essa demora somam-se os fatores que citamos acima.

Logo, percebemos que não podemos atribuir ao tempo de processamento da leitura o insucesso nas tarefas de leitura; ele depende de questões pertinentes à decodificação, ao reconhecimento visual das palavras, ao conhecimento semântico, sintático, pragmático das palavras na sentença, ao esquema textual, às estratégias de leitura, etc... Se todos esses pré-requisitos não estiverem plenamente dominados pelo indivíduo, certamente ele não conseguirá processar a informação dentro da janela do tempo, proposta por Pöppel, pois estará usando esse tempo para decodificar e ao final do intervalo de tempo compreendido pela *time Window* não terá alcançado a compreensão.

Teste 8 – Compreensão leitora IV – protocolos verbais

Nossos sujeitos demonstraram nervosismo pra realizar este teste. Diferentemente dos demais, neste, eles tiveram que verbalizar o que entenderam. Mesmo depois de participarem da tarefa modelo que foi lida pela pesquisadora, que explicou o que tinham que fazer em cada marcação da folha, demonstraram-se tímidos. Dos 8 sujeitos, apenas um era menino, e as meninas, muito quietinhas, quase não falavam. Foi o teste que menos dados nos forneceu em relação às estratégias utilizadas.

Podemos fazer alguns apontamentos sobre a escolha do texto, que nos parece não ter sido a mais adequada. Embora nossos sujeitos sejam conhecidos como nativos digitais⁹, desconheciam o significado da palavra e-mail, por exemplo; o vocabulário foi o grande dificultador: a maioria das palavras ou expressões em

⁹ Marc Prensky (2001) elaborou os conceitos de nativos e imigrantes digitais, descrevendo os estudantes que nasceram na era das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

negrito não foram compreendidas pelos sujeitos. A linguagem coloquial também atrapalhou bastante, eles fizeram uma leitura literal, como por exemplo, na expressão “mandou chumbo na velha”, um sujeito explicou que o Lobo colocou um saco de chumbo em cima da velha, ou “a velha sobreviveu graças à prótese de silicone, que alojou a bala”, que explicaram que a velha sobreviveu e foi na loja comprar bala. E ainda tem palavras, que usamos no nosso dia a dia, mas que não são da nossa língua, como *diet*, que não sabiam explicar o que significava.

Com exceção de dois sujeitos que compreenderam e foram capazes de recontar a história com suas palavras, mantendo a essência do que foi dito, além de estabelecerem relação do título com o dia a dia da maioria dos brasileiros, que depende de hospital público, que anda de ônibus, que convive com situações de violência, os demais demonstraram falta de horizonte de compreensão ou se situaram num horizonte problemático ou indevido, com uma compreensão equivocada ou errada do texto, além de não conseguir recontar a história com suas próprias palavras ou explicar o porquê do título; conseguiram apenas reproduzir trechos do texto.

O uso deste instrumento mostra que, às vezes, o professor faz escolhas erradas na sala de aula, repercutindo no desempenho do estudante. Sempre quando se avalia o aprendiz, também se deve avaliar como se ensina e como se avalia. Muitas vezes, a estratégia de avaliação utilizada, ou mesmo o texto escolhido, está muito fora do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto e todos se frustram: alunos porque não aprenderam, professor porque não conseguiu êxito com os aprendizes ou por que a metodologia adotada não foi a mais adequada e o resultado não foi satisfatório.

E, assim como o professor, também o pesquisador é passível de erro. É preciso ter essa consciência e assumir o erro, visualizando outras possibilidades. A não ser que se queira avaliar um ponto muito específico, dificilmente um único instrumento fornecerá dados suficientes para generalizar o comportamento de aprendizagem de um determinado sujeito, pois, além de todas as questões pertinentes à aprendizagem dessa habilidade, existem fatores externos que também interferem. E sobre isso também nos

questionamos a respeito do teste. A escola em questão está situada em um bairro com altos índices de violência, onde a troca de tiros entre traficantes é comum, acontece pelo menos uma vez por semana; só neste ano, várias pessoas do bairro foram executadas pelos criminosos, diante de crianças e familiares. E muitas das expressões empregadas no texto estão presentes na fala dos moradores do bairro, não são, portanto, desconhecidas. Então, não seria uma forma de rejeitar a violência do bairro ao dizer que não sabe o que significa um “sujeito barra pesada” ou o que significa a expressão “mandou chumbo na velha”?

Como fizemos a escolha de não interferir durante o processo de leitura do aluno, não podíamos auxiliá-los nem dizer o que significavam palavras ou expressões que nos perguntavam. Apenas orientávamos a seguir as orientações combinadas previamente. Trata-se também de um instrumento de avaliação desconhecido pelos alunos; eles estão acostumados a ler um texto e responder questões específicas elaboradas pelo professor ou a completar um teste de múltipla escolha, mas não de recontar um texto, explicar o que entendeu sobre palavras ou expressões do texto, relacionar o título a elementos da narrativa, enfim, o instrumento não surtiu o efeito que esperávamos.

Enquanto fazíamos a análise e procurávamos razões para os resultados, voltamos aos estudos feitos com o uso de protocolos verbais, como os de Baldo (2006), Souza (2011), Tomitch (2003) e constatamos que a maioria dos testes aplicados foram direcionados a alunos com maior maturidade cognitiva (alunos de anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Graduação). E sabemos que as habilidades metalinguísticas demandam maturação cognitiva, que é um processo gradativo e que depende muito das experiências que o sujeito tem com a leitura. Por isso, avaliar o conhecimento consciente do sujeito sobre aquilo que ele lê é um grande desafio. E é bem provável que nossos sujeitos ainda não têm a maturação cognitiva para resolver esse tipo de tarefa linguística.

O último instrumento aplicado consistia na análise de dois textos, do gênero notícia: o primeiro, o texto-base, retirado de um portal local de notícias (internet) e o outro a sua paráfrase. Os textos eram seguidos de 5 questões, que exigiam do sujeito a identificação de elementos comuns aos dois textos, o reconhecimento do assunto tratado por ambos, a produção de inferência e conhecimento do vocabulário.

O teste não representou dificuldade para os sujeitos. 5 deles acertaram todas as questões, 2 erraram apenas 1 e 1 sujeito errou duas questões. Comentaram durante a realização do teste que tinham visto a notícia na televisão, então, por isso estava “bem fácil”. O assunto dos estragos causados pela chuva os fez lembrarem a enchente do início do ano que atingiu o bairro e que muitas famílias foram atingidas, fazendo com que eles fizessem relatos das perdas que tiveram.

Como estavam tão familiarizados com o assunto, propusemos um desafio que não estava sendo cobrado no teste, mas que colocamos na descrição do instrumento. Pedimos que identificassem, no texto 2, a informação que não estava de acordo com o que foi escrito no texto 1. Inicialmente, esta questão fazia parte do instrumento, mas julgamos que estaria fora do alcance de compreensão dos sujeitos e a retiramos. E para nossa surpresa, apenas um sujeito não conseguiu identificar que, no texto 2, o nome de uma das comunidades afetadas pela queda da ponte estava errada.

Do uso desse instrumento, resta evidente que o conhecimento sobre o assunto é um grande facilitador da compreensão. Mesmo as palavras, que isoladas poderiam resultar em dificuldade para o sujeito, pelo contexto apresentado, tornaram-se acessíveis ao entendimento. Os sujeitos sentiram-se confortáveis para realizar a tarefa e falar sobre ela, diferentemente do que ocorreu com o instrumento anterior, quando os sujeitos, não familiarizado com o instrumento de avaliação, demonstraram resistência, dizendo que não sabiam fazer, que não entenderam e que não queriam falar sobre ele.

Sobre o aspecto da intertextualidade e da paráfrase, pudemos constatar que, para os sujeitos, foi bastante fácil identificar os elementos comuns ou divergentes e identificar o assunto, porque já conheciam o conteúdo da notícia.

Já era a segunda ou a terceira vez que tinham contato com a informação. O mesmo não ocorreu no texto do instrumento anterior. Eles conheciam a clássica história da Chapeuzinho Vermelho e até identificaram personagens comuns: a Chapeuzinho, o Lobo, a vovozinha, mas o enredo é completamente diferente daquele conhecido por eles, a história é nova, o instrumento de avaliação é novo e é mais difícil falar sobre algo que você não conhece do que sobre aquilo que é corriqueiro, que é conhecido. Os estudantes não são instigados na escola a explicar o texto que leram. É muito comum os professores, depois da leitura, perguntarem se o aluno não entendeu alguma coisa e explicar o que não foi entendido, dificilmente o estudante é provocado a encontrar a solução para aquilo que não está explícito no texto. Essa prática limita o horizonte de compreensão do aprendiz e justifica a dificuldade que ele encontra para produzir inferências.

Um aluno que está se alfabetizando precisa do olhar atento do professor sobre o seu processo de construção do conhecimento; o professor tem a obrigação de identificar em que estágio se encontra esse aluno e de quais estratégias precisa utilizar para instigar o estudante a encontrar as pistas que o texto fornece, a encontrar as palavras ou expressões que retomam ideias já apresentadas, a relacionar o conhecimento que traz consigo das suas vivências, das suas experiências leitoras com as informações trazidas pelo texto. É o conjunto das atividades propostas pelo professor que vai possibilitar ao estudante fechar o seu esquema textual, a ampliar o seu horizonte de compreensão, a inferir informações até completar as lacunas que o texto apresenta.

Já dissemos que a leitura é uma habilidade aprendida, não acontece de forma espontânea, logo, precisa ser ensinada. O estudante terá sucesso no domínio dessa habilidade se lhe forem ensinados os caminhos, rotas ou estratégias que podem ser utilizadas para se chegar à compreensão daquilo que lê. Terá mais sucesso ainda, se a leitura se tornar um hábito em sua vida. O conhecimento lexical, sintático, semântico e pragmático se automatiza com a prática diária da leitura. Para aprender a ler é preciso ler, não há outro caminho.

Agora, para fechar o nosso estudo, com base nos dados coletados nos 9 instrumentos de avaliação aplicados, apontaremos e categorizamos as dificuldades em leitura que nossos sujeitos apresentaram. De uma forma didática e objetiva, criamos uma tabela para registrar esses dados, que organizamos em três níveis que envolvem as dificuldades e o que os sujeitos conseguem em cada nível, denominados por nós de: elementar, básico e elevado.

O nível elementar corresponde aos requisitos mínimos para o sujeito dar conta de realizar a leitura. Neste nível ocorre a decodificação, o reconhecimento da forma da palavra e a busca pela significação da mesma. Para que isso ocorra, o sujeito precisa conhecer o princípio alfabético, ter consciência sobre os sons da língua e a capacidade de manipulá-los e conseguir fazer a decodificação. Neste nível, os sujeitos leem palavras de constituição canônica, identificam som inicial e final (e seu respectivo grafema), número de sílabas e algumas rimas.

No nível básico, estão as dificuldades relacionadas à leitura de frases e pequenos textos; o sujeito só consegue acessar as informações explícitas no texto e a leitura ainda é fragmentada. O leitor não interage com o texto, suas habilidades em leitura estão mais relacionadas aos processos ascendentes (*bottom-up*), que partem do texto para o leitor. E seu horizonte de compreensão do que lê é mínimo.

No nível elevado, aparecem as dificuldades em produzir inferências, em completar o esquema textual, em antecipar informações ou recuperar expressões por meio de um referente e de identificar assunto ou finalidade do texto.

Tabela 17- Níveis em que se encontram os sujeitos investigados e habilidades que dominam.

Nível Elementar	Nível Básico	Nível Elevado
* conhecimento do princípio alfabético;	* conhecimento do vocabulário;	* Produção de inferências;
* consciência dos sons da língua e capacidade de manipulação desses sons em palavras e sentenças;	* conhecimento do esquema textual, identificando elementos como título, personagens, autor, suporte, gênero...;	* antecipação de informação;
* capacidade de decodificar;	* leitura fragmentada de frases e pequenos textos;	* recuperação de palavras ou expressões por meio de referentes;
* leitura de palavras		* identificação de assunto ou finalidade do texto
		* leitura fluente.

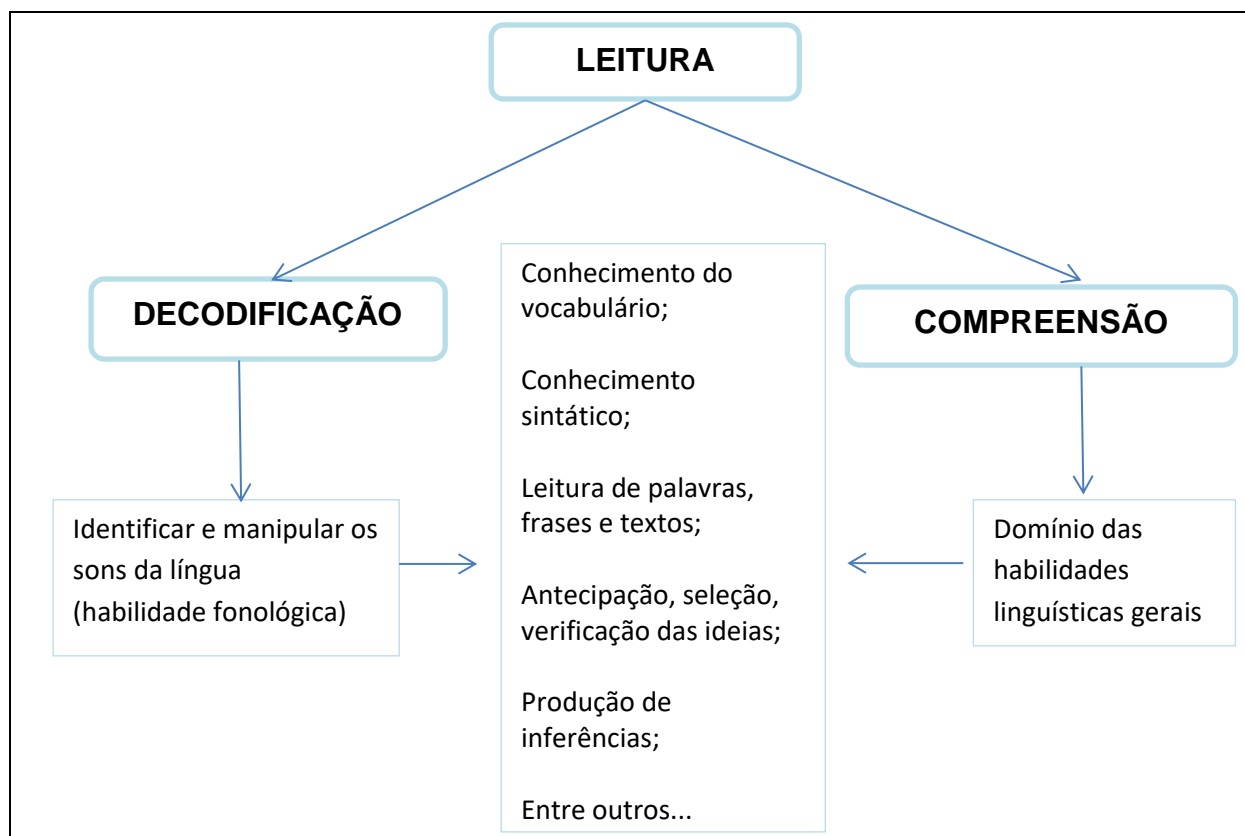
Fonte: elaboração da pesquisadora

Os dados coletados nos autorizam dizer que, a maioria dos sujeitos investigados, ao completar o ciclo de alfabetização, ainda não consegue preencher as lacunas deixadas pelo texto. Muitos deles não chegaram ao terceiro estágio da alfabetização, demandando excessivo tempo na tarefa de decodificação, não alcançando a significação do que leem. Se pensarmos nas matrizes de referência da Provinha Brasil, que é proposta para o final do segundo ano de escolarização, constatamos que os sujeitos pouco avançaram e que menos da metade alcançou o nível máximo. São questões que queremos levar para a escola e problematizar com nossos colegas, a fim de que o ensino da leitura seja mais efetivo e que nossos estudantes obtenham maior sucesso.

A pesquisa nos possibilitou concluir que a leitura é composta de dois segmentos distintos: a decodificação e a compreensão. A decodificação que depende da capacidade do sujeito de identificar e manipular os sons da língua e que serve de base para o alcance das demais habilidades relacionadas à leitura, e a compreensão, que depende das habilidades linguísticas gerais adquiridas pelo sujeito leitor.

Abaixo, esquematizaremos a composição da leitura, conforme a compreendemos.

Tabela 18 – Esquema de composição da leitura



Fonte: elaboração da pesquisadora

De forma resumida, o esquema ilustra a imagem mental que produzimos a partir das muitas leituras que fizemos sobre o tema: para ler, o sujeito precisa saber decodificar; sabendo decodificar, conhecerá palavras, ampliará vocabulário e passará a dominar a estrutura e as regras de organização da língua escrita, dominando as habilidades linguísticas gerais, habilidades que lhe possibilitarão alcançar a compreensão, ou seja, a compreensão depende do domínio de todas as habilidades linguísticas envolvidas na leitura.

Temos a consciência de que esta pesquisa respondeu apenas a algumas das muitas dúvidas que tínhamos em relação à maneira como as crianças aprendem a ler, mas nos possibilitou muitas leituras e reflexões sobre a prática docente, enquanto professora de alfabetização. Sabemos que não existe uma fórmula pronta, que cada sujeito é único com suas particularidades para aprender, mas agora temos a teoria que sustenta o que fazemos. Sabemos como funciona e temos que planejar nossas aulas, de forma que levem nosso aluno a aprender. O sucesso do estudante enquanto leitor depende, sim, do professor, que o instrumentalizará para que a leitura se torne uma prática

corriqueira, comum, praticada todos os dias, até se tornar um hábito. Percebemos o tamanho do nosso desconhecimento diante do assunto, do quanto ainda temos que buscar, do quanto ainda temos que pesquisar. O professor precisa dar-se conta de que ele deve ser um pesquisador, pois trabalha com um dos órgãos mais importantes do ser humano: o seu cérebro. O professor manipula mentes, mexe com o saber da humanidade. Precisa estar atualizado, se reciclar.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Fazer uma pesquisa sempre é uma tarefa desafiadora. Obriga-nos a sair da nossa zona de conforto; implica trabalho, horas de estudo e muita dedicação. E o ser desafiada foi o que nos trouxe até o Mestrado de Letras da UNISC. Tínhamos essa necessidade de complementar a formação acadêmica e melhorar nossa prática docente. Queríamos abrir a mente para novas experiências, novos desafios, queríamos ser testada, cobrada, queríamos aprender mais, conhecer mais, viver a escolha que fizemos para a nossa vida de forma mais intensa.

Assim, com todas essas expectativas, chegamos ao Mestrado. E foi um ano intenso de muitas leituras, várias disciplinas, artigos e mais artigos para produzir, seminários para apresentar, desafios atrás de desafios e uma base teórica sólida para, no segundo ano, começarmos a pesquisa. Tudo isso foi imprescindível para que tivéssemos a clareza das nossas intenções de pesquisa, da forma como a conduzíamos e em quem nos apoiaríamos teoricamente.

Como já mencionamos no início da pesquisa, o nosso desafio na escola sempre foi a leitura e, por isso, ela foi o nosso tema de pesquisa. Buscávamos compreender por que os alunos apresentam tantas dificuldades e por que ao término do ciclo de alfabetização, muitos ainda não a dominam. Os resultados obtidos por nossos estudantes em avaliações da leitura apontam que muitos deles não compreendem o que leem. Assim, buscamos identificar as principais dificuldades apresentadas por eles em relação à compreensão leitora e à capacidade de produzir inferências, que dificultam a apreensão do sentido global do texto.

Dada a complexidade do tema e as inúmeras possibilidades de pesquisa, elegemos aquela que mais se aproximava da nossa realidade de escola. Os testes propostos objetivaram levantar o maior número de informações sobre as estratégias de leitura, o nível de leitura, a compreensão do texto lido e a habilidade de produzir inferências daqueles sujeitos investigados, que pudessem possibilitar uma reflexão sobre o que a escola tem feito e o que precisa fazer para melhorar os níveis de leitura de seus alunos.

Os dados obtidos a partir dos testes sinalizam que intervenções significativas e pontuais precisam ser feitas, pois o desempenho dos estudantes foi bastante baixo. A compreensão leitora ainda não é uma habilidade dominada por eles; mais da metade dos sujeitos investigados, ao término do ciclo de alfabetização, faz uma leitura fragmentada, sem compreensão e sem conseguir inferir informações, relacionando o conhecimento prévio com aquele que está sendo apresentado pelo texto.

É um trabalho pequeno frente à demanda que nos é apresentada; ainda estamos engatinhando no meio acadêmico e as questões levantadas por essa pesquisa, sinalizam que um trabalho sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, se faz necessário. Como nossos estudantes estão aprendendo a ler? Como a leitura é ensinada a eles? Por que alguns alunos aprendem mais rápido do que outros? O meio social interfere? O método de ensino é o culpado? Quais conhecimentos sobre leitura tem o professor que ensina a ler? Estes foram alguns questionamentos que fizemos a partir dos dados que a pesquisa nos forneceu e que merecem ser investigados, quem sabe em uma pesquisa seguinte.

REFERÊNCIAS:

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. (Adaptado à Língua Portuguesa por Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa)

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: artes médicas. 1987.

ALLIEND, F.; CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 1º a 5º año básico.** Santiago: ediciones Universidad Católica de Chile/Editorial Antártica, 1982.

AUSUBEL, D. **Teoría del aprendizaje significativo.** Disponível em: <http://www.educainformatica.com.ar/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html> . Acessado em 26 maio 2015.

BISOL. Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BITTENCOURT *et al.* **A compreensão leitora nos anos iniciais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matriz de Referência da Provinha Brasil.** Brasília: MEC, SEB, Inep, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de Leitura na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CAMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora Ltda, 1977.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 76, 1991. p. 41-49.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, 39, p.3-10, 1981.

_____ **Desenvolvimento cognitivo e alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65, p. 38-55, 1984.

CASTRO, J. S.; PEREIRA, V. V. **Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação**. In: Revista Calidoscópio. Vol. 02, N. 01, jan/jun 2004.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

COHEN, A. D. **Recent uses of mentalistic data in reading strategy research**. D.E.L.T.A, v. 3, n. 1, p. 57-84, 1987.

COSCARELI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

COSCARELI, Carla V.; FRANCO, Arabela. Entrevista: **Uma conversa com Guilles Facounnier**, gravada em vídeo na University of California at San Francisco em abril de 2004. Transcrita e traduzida por Arabela Franco e Carla V. Coscarelli. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2. 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. maio, 2003b. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acessado em 2016.

CHIODI, A. M. **Compreensão na leitura: elaboração de tarefas avaliativas com enfoque cognitivo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

DELL'ISOLA, R. L.P. **Leitura: Inferências e Contexto Sócio – Cultural**. Goiânia: Formato, 2011.

ERICSSON, A. K.; SIMON, H, **A. Verbal report as data**. *Psychological Review*, v. 87, n. 3, p.215 - 251, 1980.

_____. **Protocol analysis: verbal report as data**. MIT Press: Cambridge, 1993.

FERREIRA, R. **Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.** Dissertação apresentada na Faculdade de Motricidade Humana, na Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2009.

FREITAS, G. **Sobre a consciência fonológica**. In LAMPRECHT, R. (org.) *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLÔRES, O. C. **Consciência metapragmática: uma abordagem multidisciplinar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

_____. **Ensinando a ler e a escrever: o português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

GOMBERT, J. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. **Unity in reading**. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.813-840.

GOODMAN, K. S. **What's whole in whole language?** Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1986.

KATO, M. **Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da leitura**. *Anais do I Encontro de Leitura*, Londrina, 1999.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1992.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. **Compreensão**. In: *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. **Strategies of discourse comprehension**. San Diego, California, Academic Press, 1983.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LAMPRECHT, R. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogo e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

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

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetização**. 15 ed. São Paulo: Ática 2003

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

MOOJEN, Sônia (coord.). **CONFIAS**: Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

NAVAS, A. L. G. P. *et al.* **Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura**: da palavra ao texto. In: Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2009, p.553-559.

NOBRE, A.; ROAZZI, A. **Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, p. 326-334, 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2207.

PEREIRA, V. W.; ANDRADE, G. K. **Leitura de e-book dirigido a professores de anos iniciais**: compreensão, processamento e adesão. In: Linguagem e cognição: relações interdisciplinares, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PERFETTI, C.A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade da compreensão da leitura. In: **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1962.

PINA, V. M. G. S. **Processamento temporal**: sua importância para a aprendizagem da leitura. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

PÖPPEL, E. Time perception. In: **Encyclopedia of neuroscience**. Boston: Birkhäuser. p. 1215-1216, 1987.

PÖPPEL, E.; CHEN, L.; GLUNDER, H.; MITZDORF, U.; RUHNAU, E.; SCHILL, K.; STEINBUCHER, N. Temporal and spatial constraints for mental modeling. In: BHATKAR, V.; REGE, K. (ed.) . **Frontiers in knowledge-based modelling**. New Delhi: Narose Publishing House, 1991)

SANTOS, A. A. A. **Desempenho em leitura**: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários. Estudos de Psicologia, 1991.

SANTOS, A. A. A., Primi R., Taxa F., & Vendramini C. M. M. **O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15, 549-560, 2002.

SANTOS, M. R. M. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Departamento de Linguística Geral e Românica. Lisboa, 2008.

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

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA; CAPOVILLA. **Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)**. São Paulo: Memnon, 2010.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudo e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, M. B. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1993.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura**. In: Revista de Letras, nº 28 – v. 1/2 - jan./dez. 2006.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1991.

SNOWLING, M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, L. B. **Pesquisa em dificuldades de compreensão em leitura**. In: Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 55-68, jul.- dez., 2012.

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

TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008.

TOMITCH, L. M. B. **Desvelando o processo de compreensão leitora**. protocolos verbais na pesquisa em leitura. Signo, v. 32, n. 53, p. 42.

APÊNDICE

TESTE 1- CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

DADOS DO ALUNO

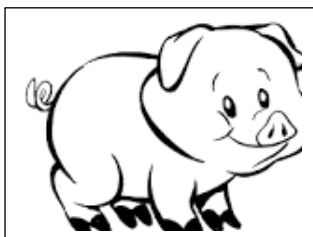
NOME: _____

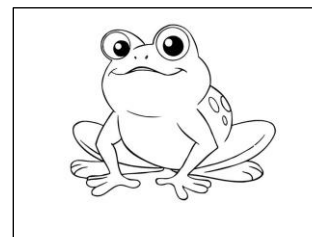
TURMA: _____

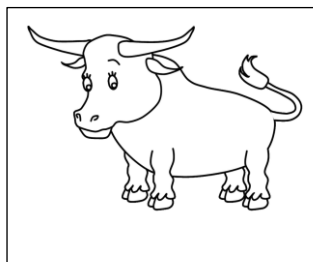
IDADE: _____

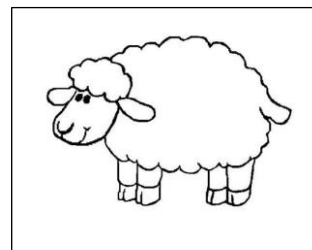
QUESTÃO 1

- Olhe com atenção a boquinha abaixo. Que nome de animal começa com este movimento de boca?



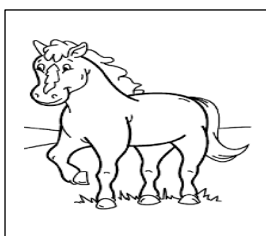


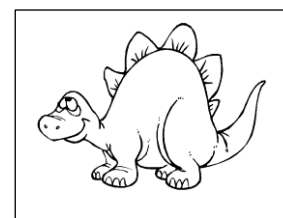


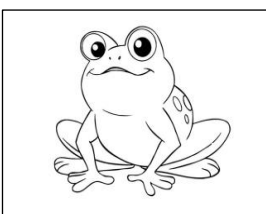


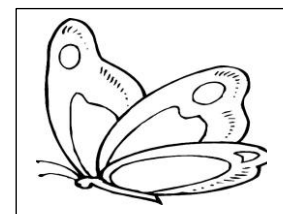
QUESTÃO 2

- Qual o nome do animal da coluna B que começa com o mesmo movimento de boca que fazemos para dizer o nome do animal da coluna A?



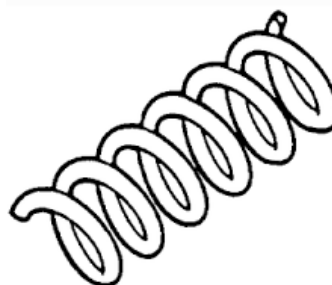
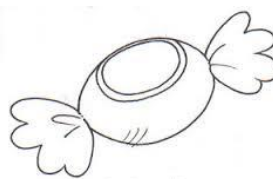
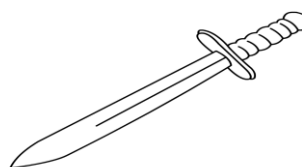
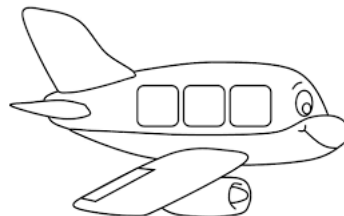






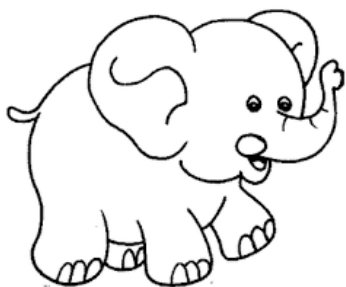
QUESTÃO 3

➤ Ligar as figuras das colunas A e B cujos nomes rimam entre si.

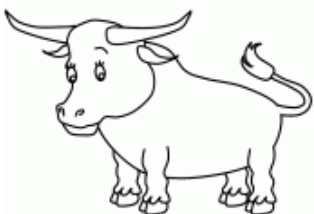
A**B**

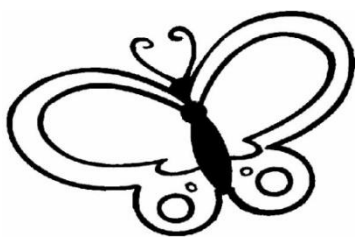
QUESTÃO 4

- Escreva o número de sílabas dos nomes dos animais abaixo.





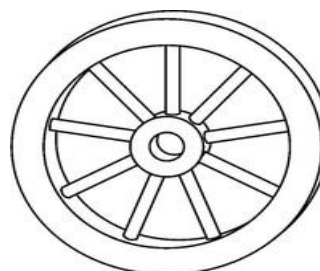
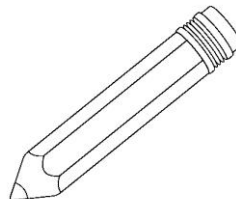
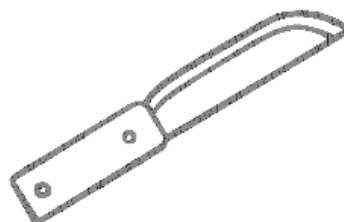
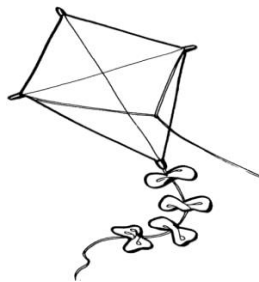






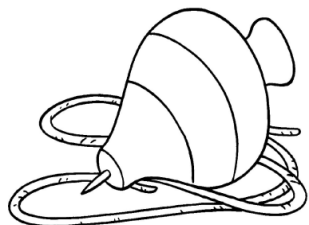
QUESTÃO 5

- Encontre os nomes das figuras que começam com o mesmo som linguístico, fazendo uma linha para uni-las.

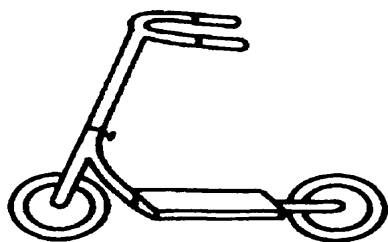


QUESTÃO 6

- Faça um traço (risquinho) na linha ao lado da figura para cada som linguístico que ouvir.





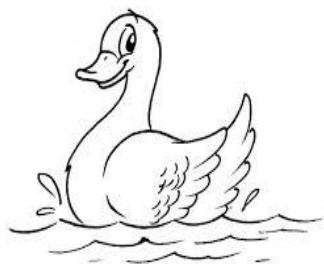


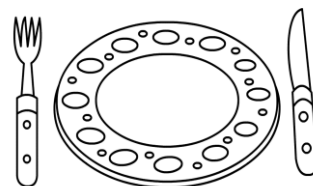




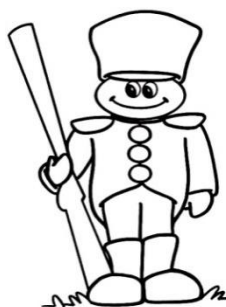
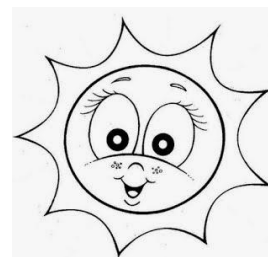
QUESTÃO 7

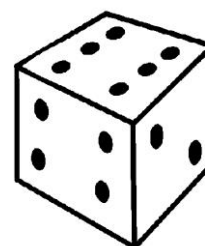
➤ Para cada par, marque um x na palavra que tem mais sons.

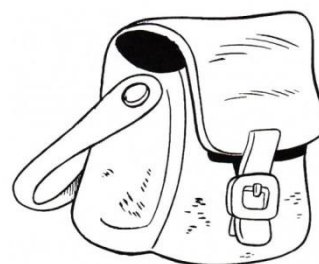






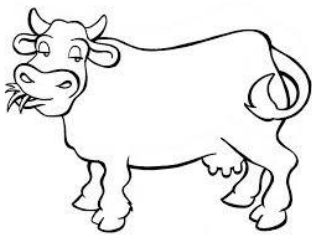






QUESTÃO 8

- Preste atenção ao som das letras e descubra o nome correto do desenho, marcando um X no quadradinho.



FACA VACA VADA FADA



SUCO CUCO SUNO CUSO



FACA VACA VADA FADA



VIOLAU VIOLÃO VILHÃO VIOLAM



DETI DEITI DENTE DENTI

QUESTÃO 9

- Marque a alternativa que apresenta **TODAS** as palavras com o mesmo número de sílabas:

- A) CHAVE - GATO - CACHORRO - PATO
- B) ESCADA - CHORO - GARRAFA - OVO
- C) CHORO - GALINHA - CHAVE - GATO
- D) CACHORRO - GALINHA - ESCADA - GARRAFA

QUESTÃO 10

- Leia o texto abaixo:

O MACACO FOI Á FEIRA

A COMADRE SE SENTOU

NÃO SABIA O QUE COMPRAR

A CADEIRA ESCORREGOU

COMPROU UMA CADEIRA

COITADA DA COMADRE

PARA A COMADRE SE SENTAR

FOI PARAR NO CORREDOR.

Quantas palavras tem o texto?

A - 30

B - 32

C - 31

D - 29

QUESTÃO 11

- Segmentar a frase que está abaixo do desenho, fazendo um traço para separar uma palavra da outra. Depois copie a frase, observando os espaços entre as palavras:



APATA CUIDADOS SEUS FILHOTINHOS QUE ACABARAM DENASCER.

TESTE 2- DECODIFICAÇÃO: LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

DADOS DO ALUNO





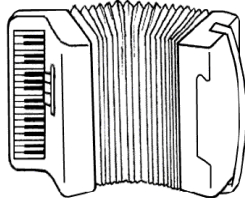
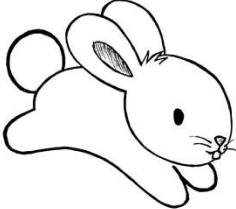

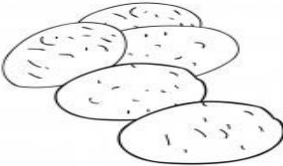


NOME: _____

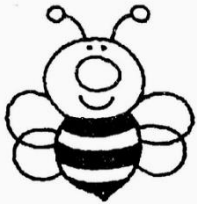

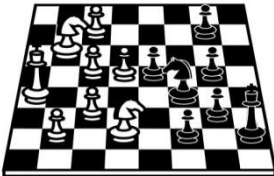
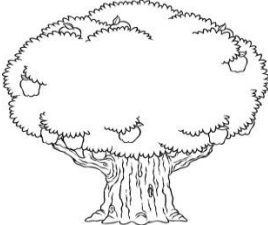
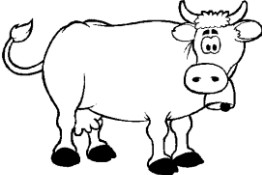





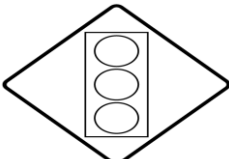
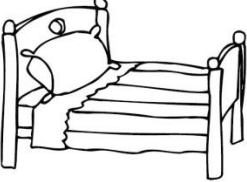
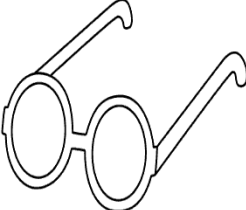

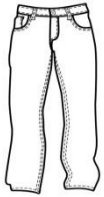

TURMA: _____


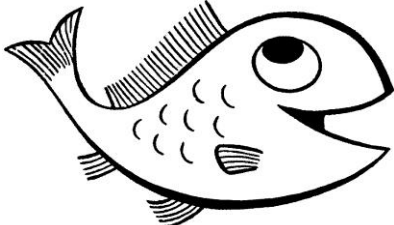

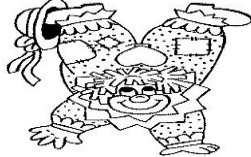

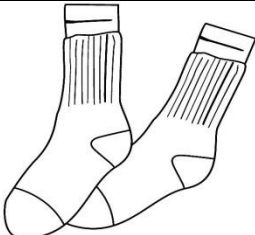






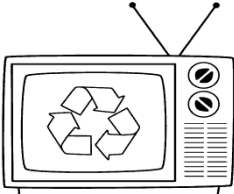

IDADE: _____










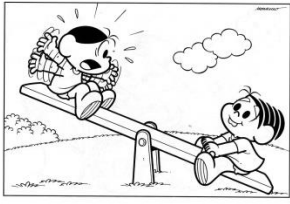
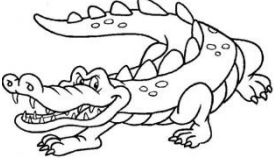



QUESTÃO 1

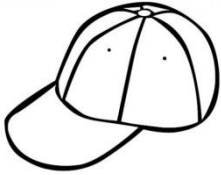





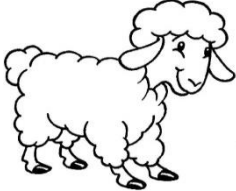



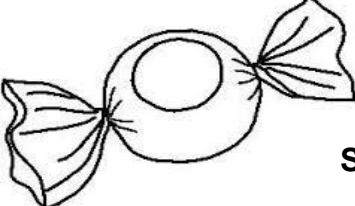
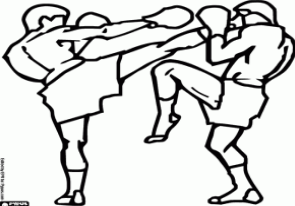
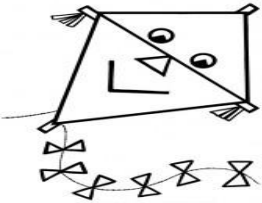
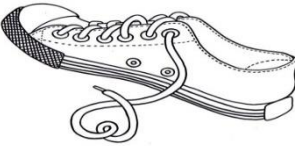
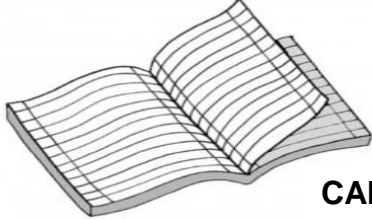

- CIRCULE A PALAVRA QUE CORRESPONDE AO DESENHO E ESTÁ CORRETA E FAÇA UM "X" NAQUELA QUE ESTIVER ERRADA OU NÃO CORRESPONDE AO NOME DO OBJETO.

 <p>FADA</p>	 <p>TÁXI</p>
 <p>CACHORRO</p>	 <p>PÁÇARU</p>
 <p>XUNVACO</p>	 <p>ASPELO</p>
 <p>BRUXA</p>	 <p>BATATA</p>
 <p>CAEBÇA</p>	 <p>GAIO</p>

	HAPELH		TREM
	XADREZ		TERRA
	FACA		JELU
	FERA		RASSUNU
	TOMADA		BUZINA
	CINAU		SOFÁ
	MITU		AGASALH
	CALÇA		MÁCHICO

 <p>CANCURU</p>	 <p>COBRA</p>
 <p>TESOURA</p>	 <p>MELOCE</p>
 <p>VENTILATOR</p>	 <p>MEIA</p>
 <p>MAPA</p>	 <p>CAINELO</p>
 <p>AUMOSSU</p>	 <p>RÁDIO</p>
 <p>DILHA</p>	 <p>PIJAMA</p>
 <p>TEIEUISAO</p>	 <p>FOTIS</p>

	<p>APATAR</p>		<p>EXÉRCITO</p>
	<p>PINCEL</p>		<p>OSPITAU</p>
	<p>XAPEL</p>		<p>PRINCESA</p>
	<p>PIPOTA</p>		<p>MAÇÃ</p>
	<p>AVIÃO</p>		<p>PAPOUE</p>
	<p>JACAPÉ</p>		<p>SOCATI</p>
	<p>MININU</p>		<p>MENINA</p>

	<p>BONÉ</p>		<p>TÁCSI</p>
	<p>JAMELO</p>		<p>CHINELO</p>
	<p>RELÓCHIO</p>		<p>EXERCÍCIO</p>
	<p>OFELHA</p>		<p>ESTERLA</p>
	<p>ÓMI</p>		<p>PONÉCA</p>
	<p>SORVETE</p>		<p>BÓQUISSE</p>
	<p>PIPA</p>		<p>CATUDO</p>
	<p>CADEPMO</p>		<p>CRINANQAS</p>

TESTE 3 - NÍVEL DE LEITURA

DADOS DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____

IDADE: _____

QUESTÃO 1

- MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE APRESENTA A SEQUÊNCIA DE LETRAS ABAIXO:

P	B	D	Q
---	---	---	---

- (A) t v d o
- (B) q d b p
- (C) p b d q
- (D) b p q d

QUESTÃO 2

- MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE REPRESENTA AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO NA SEQUÊNCIA.

A-B-C-E-F-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-
--

- (A) D - G - R
- (B) D - H - R
- (C) D - G - U
- (D) D - G - H

QUESTÃO 3

➤ MARQUE UM X NO QUADRADINHO EM QUE APARECEM APENAS LETRAS:



(A)



(B)



(C)

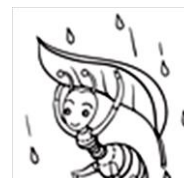


(D)

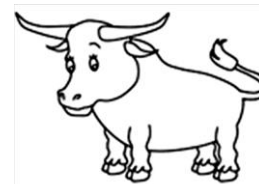
QUESTÃO 4

➤ DADAS AS IMAGENS ABAIXO, RELACIONE O NOME À IMAGEM. CIRCULE AQUELA QUE TEM O NOME MAIOR.

BOI

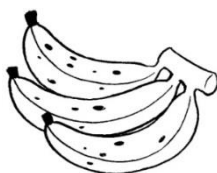


FORMIGUINHA

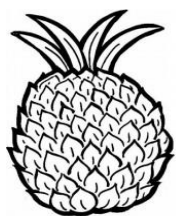


QUESTÃO 5

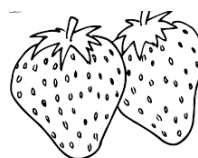
➤ MARQUE UM X NO QUADRADINHO CUJA LETRA INICIAL DO NOME DA FRUTA ESTÁ CORRETA.



(A) M



(B) N



(C) M



(D) B

QUESTÃO 6

➤ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA O NÚMERO DE SÍLABAS DO NOME DA FIGURA.

- (A) 3
 (B) 5
 (C) 2
 (D) 4

**QUESTÃO 7**

➤ MARQUE COM UM X A OPÇÃO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA QUE ESTÁ APARECENDO.

- A) CABELO
 B) CAVALO
 C) CAMELO
 D) CAFALO

**QUESTÃO 8**

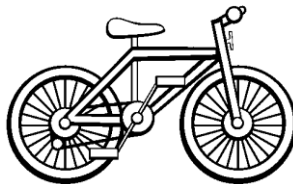
➤ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE APARECE UMA PALAVRA ESCRITA INCORRETAMENTE.

- (A) MUINTO
 (B) TAMBÉM
 (C) DE REPENTE
 (D) ENTÃO

QUESTÃO 9

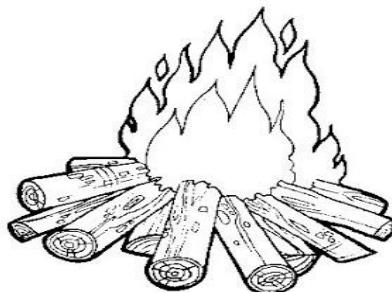
- FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE COMEÇA COM A MESMA SÍLABA DO NOME DO DESENHO.

- (A) MOCHILA
 (B) BILHETE
 (C) BANANA
 (D) DINHEIRO

**QUESTÃO 10**

- FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE APRESENTA A PALAVRA QUE TERMINA COM UMA SÍLABA IGUAL A DO NOME DO DESENHO.

- (A) BALÃO
 (B) BANDEIRA
 (C) TAPIOCA
 (D) PINHÃO

**QUESTÃO 11**

- FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DA BRINCADEIRA QUE COMPLETA A FRASE:

As crianças estão brincando de _____.

- (A) EMPINAR PIPA
 (B) PULAR CORDA
 (C) TIRAR A SORTE
 (D) JOGAR PIÃO



QUESTÃO 12

- FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA QUE COMPLETA A FRASE:

GABRIEL ENTROU NA _____ PARA COMPRAR OS INGRESSOS.

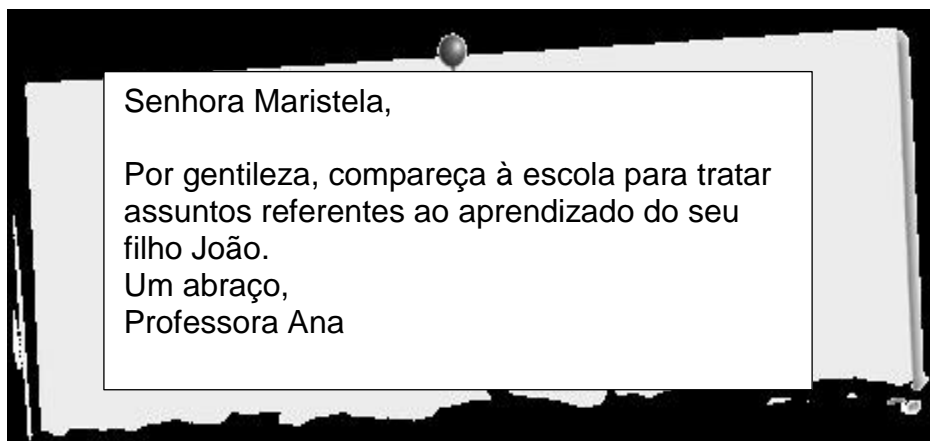
- (A) FILA
 (B) PEÇA
 (C) RUA
 (D) VILA



GABRIEL

QUESTÃO 13

- LEIA ESTE BILHETE:



FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA PARA QUEM A PROFESSORA ESCREVEU O BILHETE.

- (A) PARA ANA
 (B) PARA O FILHO
 (C) PARA JOÃO
 (D) PARA A MÃE

QUESTÃO 14

➤ LEIA O TEXTO:

CORRIDA DE SACOS

CADA PARTICIPANTE DEVE ENTRAR NUM SACO E AMARRÁ-LO BEM FORTE NA CINTURA. QUANDO TODOS ESTIVEREM PRONTOS E NA LINHA DE PARTIDA, É DADO O SINAL. OS JOGADORES CORREM ATÉ A LINHA DE CHEGADA E VENCE AQUELE QUE CHEGAR PRIMEIRO.

PARA QUE SERVE ESTE TEXTO?

- A) DIVERTIR AS CRIANÇAS.
 B) CONVENCER A BRINCAR.
 C) ANUNCIAR UMA CORRIDA.
 D) ENSINAR UMA BRINCADEIRA.

QUESTÃO 15

➤ LEIA O TEXTO ABAIXO PARA DEPOIS RESPONDER A QUESTÃO:



O TEXTO QUE VOCÊ LEU É UM CONVITE DE:

- A) CASAMENTO
 B) FORMATURA
 C) FESTA JUNINA
 D) ANIVERSÁRIO

QUESTÃO 16

- Leia o texto silenciosamente.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DAS GARANTIAS DOS ANIMAIS

ARTIGO I
 TODOS OS ANIMAIS, AO NASCEREM, SÃO IGUAIS DIANTE DA VIDA E TÊM O MESMO DIREITO DE VIVER.

ARTIGO II
 A) CADA ANIMAL TEM DIREITO A SER RESPEITADO.
 B) O HOMEM NÃO TEM O DIREITO DE MATAR OS ANIMAIS OU MESMO SE APROVEITAR DELES.
 C) CADA ANIMAL TEM DIREITO A SER CUIDADO E PROTEGIDO PELO HOMEM.

DUARTE, M. A arca dos bichos. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1999 (adaptado).

Faça um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

- (A) COMO NASCEM OS ANIMAIS.
- (B) COMO VIVEM OS ANIMAIS.
- (C) AS MORTES DOS ANIMAIS.
- (D) OS DIREITOS DOS ANIMAIS.

QUESTÃO 17

- LEIA ESTE ANÚNCIO DE UM JORNAL:

DOAÇÃO

Doa-se um animal de estimação com as seguintes características:
 pequeno, caseiro, cascudo, verde-amarelado, silencioso, lento.

Os interessados devem falar com Valéria. Telefone: 3712-8222.

MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA O NOME DO BICHO QUE ESTÁ SENDO DOADO .

- (A) PERIQUITO
- (B) COELHO
- (C) TARTARUGA
- (D) LAGARTIXA

QUESTÃO 18

➤ LEIA O TEXTO ABAIXO:

LUCAS MORA LONGE. TODOS OS DIAS ELE PEDALA 15 MINUTOS ATÉ CHEGAR À ESCOLA. QUANDO CHEGA, ESTÁ SUADO, CANSADO E SEM VONTADE DE ESTUDAR.

MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE INDICA COMO LUCAS VEM PARA A ESCOLA.

- (A) LUCAS VEM A PÉ.
- (B) LUCAS VEM DE BICICLETA.
- (C) LUCAS VEM DE ÔNIBUS.
- (D) LUCAS VEM DE CARRO.

QUESTÃO 19

➤ LEIA O TEXTO:

A Raposa e as Uvas

Certa raposa esfomeada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas estavam tão altos que nem pulando conseguia alcançar.

O matreiro bicho torceu o focinho.

- Estão verdes - murmurou - Uvas verdes, só pra cachorros.

E foi-se. Nisso, veio o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa e pôs-se a procurar as uvas.

Moral da história: quem desdenha quer comprar.

ESOPO. A raposa e as uvas. In: Livro das fábulas. Curitiba: Positivo, 1998.

A raposa disse que as uvas estavam verdes porque:

- (A) ela viu um cachorro comendo-as;
- (B) ela não conseguiu alcançá-las;
- (C) elas ainda não estavam maduras;
- (D) ela não gostava muito dessa fruta.

QUESTÃO 20**➤ LEIA O TEXTO:****QUE MEDO!**

Minha mãe ouviu um barulho de noite!

Quando ela olhou, tinha um homem debaixo da cama!

- Era um ladrão?

- Que nada, era o meu pai! Ele também tinha ouvido o barulho.

Por que o papai estava embaixo da cama?

- (A) Estava sonhando.
- (B) Queria brincar com o filho.
- (C) Queria passar um susto no filho.
- (D) Teve medo do ladrão.

TESTE 4 - CLOZE

DADOS DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____

IDADE: _____

QUESTÃO 1

- Complete os espaços em branco do texto com palavras.

A boneca Guilhermina



Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca _____ bonita, que faz xixi _____ cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o _____ eu mando. Na hora _____ dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no _____, dorme a noite inteira! Às vezes, ela acorda no _____ da noite e diz _____ está com sede. Daí _____ dou água para ela.

Daí ela faz xixi e _____ troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina na _____. Mas quando _____ chora, eu não aguento. Eu _____ até lá e pego a minha _____ no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. **A boneca Guilhermina**. In: As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

TESTE 5 - COMPREENSÃO LEITORA I – sequência narrativa**DADOS DO ALUNO**

NOME: _____

TURMA: _____

IDADE: _____

Questão 1

- Você está recebendo um texto fatiado, isto é, recortado em parágrafos. A sua tarefa será organizá-lo de forma que o texto se torne coerente e a narrativa obedeça à sequência dos acontecimentos.

A GALINHA MEDROSA

AINDA TONTA DE SONO E MEIO DISTRAÍDA, VIU A PRÓPRIA SOMBRA ATRÁS DELA E LEVOU O MAIOR SUSTO:
- COCÓ... COCOCÓ... COCORICÓ... SOCORRO! TEM UM BICHO HORROROSO ME PERSEGUINDO!

E SAÍRAM CORRENDO PRA LÁ E PRA CÁ, TODAS ARREPIADAS, SOLTANDO PENAS PARA TUDO QUE É LADO.

LOGO AO NASCER DO SOL, UMA GALINHA MEDROSA, QUE ACORDOU ANTES DAS OUTRAS, SAIU DO GALINHEIRO.

SÓ DEPOIS DE MUITO TEMPO E DE MUITA CORRERIA É QUE ELAS SE DERAM CONTA DE QUE NÃO ESTAVAM VENDO BICHO NENHUM.
- ONDE ESTÁ O BICHO? – PERGUNTOU UMA DELAS AINDA MEIO SEM FÔLEGO.
- ALI – RESPONDEU A GALINHA MEDROSA E APONTOU PARA A PRÓPRIA SOMBRA.

LILIANA E MICHELE LACocca

A BARULHEIRA ACORDOU AS OUTRAS GALINHAS QUE, ASSUSTADAS, SAÍRAM DO GALINHEIRO:
- O QUE FOI QUE ACONTECEU? CADÊ O BICHO? QUE SUSTO! COCORICÓ... COCORICÓ... COCORICÓ...

E SAIU CORRENDO PRA LÁ E PRA CÁ, TODA ARREPIADA, SOLTANDO PENAS PARA TUDO QUANTO É LADO.

TESTE 6- COMPREENSÃO LEITORA II – Produção de inferências

DADOS DO ALUNO

NOME: _____
 TURMA: _____
 IDADE: _____

Questão 1

- Depois de ler a tirinha, marque um X na resposta correta:

Armandinho, todo orgulhoso, conta para Pudim que tirou um “dez” na prova.



I. O que Pudim achou que Armandinho tinha feito para tirar dez na prova?

- A) Estudado muito.
 B) Colado de um colega.
 C) Adivinhado as respostas.
 D) Chutado todas as respostas.

II. Por que Pudim acha que Armandinho colou na prova?

- A) A prova estava cheia de cola.
 B) A prova estava cheia de erros.
 C) A prova estava toda correta.
 D) A prova tinha o nome de outro colega.

III. Quando Armandinho diz que não colou na prova, ele quis dizer que:

- A) Não copiou a resposta de ninguém.
 B) Não trocou a prova com ninguém.
 C) Estudou muito para a prova.
 D) O tubo de cola estava vazio.

IV. A surpresa do irmão do Armandinho nos leva a pensar que:

- A) Armandinho é um pouco distraído.
 B) Armandinho é muito inteligente.
 C) Armandinho sempre tira dez.
 D) Armandinho gosta muito de estudar.

Questão 2

- **Depois de ler a tirinha, marque um X na resposta correta:**

Armandinho conversa com um amigo.



I. Quando o amigo de Armandinho diz que a mãe do Fabinho é doméstica, ele quis dizer que:

- A) A mãe do Fabinho gosta de conviver com os humanos.
 B) A mãe do Fabinho é muito dócil e amiga.
 C) A mãe do Fabinho é dona de casa.
 D) A mãe do Fabinho nunca briga com ele.

II. Segundo Armandinho, a mãe dele é selvagem porque:

- A) Nunca foi domesticada.
 B) Vive solta na selva.
 C) Tem medo dos humanos.
 D) É muito brava com ele.

III. Esse texto é engraçado porque:

- A. Armandinho entende mal o sentido da palavra doméstica.
- B. Armandinho acha que sua mãe é muito brava.
- C. A mãe do Armandinho não faz as tarefas domésticas.
- D. Armandinho preferiria que sua mãe fosse doméstica.

Questão 3

➤ **Leia esta piadinha do escritor Ziraldo.**

A vizinha abre a porta. É o Joãozinho.

– Dona Maria, posso entrar no seu quintal?

– Não. Deixa que eu vou lá para você. O que é que caiu lá desta vez?

– Minha flecha.

– Onde está?

– Espetada no seu gato.

Mais Anedotinhas do Bichinho da Maçã. SP, Melhoramentos, 1993.



I. Ao abrir a porta, a vizinha pensou que

- A. Joãozinho queria conversar com ela.
- B. Joãozinho queria brincar com seu gato.
- C. Joãozinho queria salvar o seu gato.
- D. Joãozinho queria pegar um brinquedo no pátio.

II. Joãozinho vai à casa da vizinha porque

- A. é um menino muito querido pela vizinha.
- B. sempre deixa as coisas caírem no pátio da vizinha.
- C. costuma fazer visitas à sua vizinha.
- D. gosta de fazer companhia à vizinha.

Questão 4

➤ Leia o texto:



– Editora Globo Maurício de Sousa Nº 463.

I. Esse texto é engraçado porque:

- A. o menino entende mal o sentido da expressão “acompanhamento escolar”.
- B. o menino está precisando estudar mais algumas matérias da escola.
- C. o professor diz que o menino foi ao lugar certo.
- D. o professor fica em dúvida sobre o que o menino deseja.

II. No início do texto, Zé Lelé fica feliz e diz: “Óia! É disso qui eu tô percisando!”

Como você diz essa mesma frase?

- A) Olha! É disso que eu estô precisano.
- B) Olá! É disso que eu estou precisano.
- C) Oia! É disso que eu tô precisando.
- D) Olha! É disso que eu estou precisando!

TESTE 7- COMPREENSÃO LEITORA III – Medindo o tempo

DADOS DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____

IDADE: _____

QUESTÃO 1

* Leia o texto para responder às questões abaixo:

O LIVRO MISTERIOSO

Quando a mãe da Sofia obrigou-a a arrumar o sótão, a menina fez uma careta que durou uns 10 minutos. Só até o momento em que descobriu um enorme livro de capa grossa e páginas amareladas.

Desinteressou-se logo das limpezas, largou a vassoura e sentou-se no chão. “Que livro seria aquele?” Parecia antigo, mas só havia uma maneira de descobrir. Abriu-lo e desvendar os segredos que ele estava disposto a revelar-lhe. As palavras sussurravam uma estória inacabada. Sofia sorriu.

Disponível em: <http://jardimdemuitaspalavras.blogspot.com.br/2012/10/mini-contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015. (Adaptado)

I) As páginas do livro estavam amareladas, porque elas eram:

- A) NOVAS.
- B) PINTADAS.
- C) VELHAS.
- D) DESENHADAS.

II) De acordo com o texto, qual era a única maneira de Sofia descobrir que livro era aquele?

- A) PERGUNTAR PARA A SUA MÃE.
- B) ROUBAR O LIVRO.
- C) PERGUNTAR PARA A PROFESSORA.
- D) LER O LIVRO.

III) O assunto principal desse texto é a:

- A) LIMPEZA DO SÓTÃO.
- B) CARETA DE SOFIA.
- C) MENINA QUE NÃO GOSTAVA DE LER.
- D) DESCOBERTA DE UM LIVRO NOVO.

QUESTÃO 2

* Leia o texto para responder às questões abaixo:

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão. Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio— esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

— Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos! Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: http://www.bomjesus.br/virtudes/fabulas_exibir.vm?id=20715801. Acesso em: 20 jun. 2016.

I) “— Isso está me cheirando a tramoia!” A palavra **tramoia, nesse trecho, significa:**

- A) SURPRESA
- B) LOUCURA
- C) NOVIDADE
- D) TRAPAÇA

II) O burro vestiu a pele do leão porque:

- A) ACHAVA O LEÃO UM ANIMAL MAIS BONITO DO QUE ELE.
- B) ESTAVA CANSADO DAS GOZAÇÕES E DE LEVAR PESO EM SEU LOMBO.
- C) QUERIA FAZER UMA SURPRESA PARA O SEU DONO.
- D) QUERIA VER SE OS OUTROS ANIMAIS PERCEBERIAM O SEU TRUQUE.

III) O texto lido é uma:

- A) NOTÍCIA.
- B) FÁBULA.
- C) POESIA.
- D) PIADA.

IV) O que levou o dono a descobrir que o burro estava trapaceando foi:

- (A) A BRAVURA DO BURRO.
- (B) A ESPERTEZA DO BURRO.
- (C) A TOLICE DO BURRO.
- (D) O ZURRO DO BURRO.

V) Na frase: “A cada passo que dava, **ele** se sentia como o verdadeiro rei das selvas.”
A quem se refere a palavra em destaque:

- (A) AO LEÃO.
- (B) AO DONO.
- (C) AO BURRO.
- (D) AO ELEFANTE.

TESTE 8 – COMPREENSÃO LEITORA IV- Protocolos Verbais

DADOS DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____

IDADE: _____

QUESTÃO 1

- Você vai ler o texto abaixo com bastante atenção. Sempre que aparecer o quadradinho ■ você deve pausar a leitura e falar o que entendeu, o que sentiu lendo o texto. Depois, se tiver alguma **palavra ou expressão destacada em negrito** deverá explicar o que ela significa. Por último, depois de ler o texto, você deve explicar porque o autor deu esse título ao texto, usando palavras do próprio texto para justificar a resposta.

Um Chapeuzinho Vermelho bem brasileiro

Chapeuzinho Vermelho recebe um **e-mail** de sua mãe dizendo que a avó tinha acabado de ser operada: acabara de fazer uma **lipo**, colocou **botox**. Portanto, Chapeuzinho deveria visitá-la. ■

Chapeuzinho decide levar sorvete para sua avó, aliás, **sorvete diet**, pois ela já é uma pessoa de idade, apesar de não admitir. Chapeuzinho resolveu, então, pegar o **coletivo** para ir ao hospital. ■

O problema é que seu ex-namorado Lobo, **um sujeito barra pesada**, ficou sabendo da história e resolveu se antecipar, pegando um moto-táxi. Logicamente, ele chegou antes, pois Chapéu teve de enfrentar um ônibus lotado e um **trânsito infernal**. ■

Ao chegar ao hospital e se deparar com a velha, **o lobo sacou seu trêsoitão** e **mandou chumbo na velha**. Chapeuzinho havia acabado de chegar e assistiu àquela cena digna do Linha Direta. Tentou chamar a rádio patrulha, porém, a polícia estava em greve. ■

Então, **num acesso de fúria**, inspirada pelos filmes do Van Damme e Schwarzenegger, ela ataca o Lobo e o desarma. ■

No entanto, na luta, eles acabam se beijando apaixonadamente, pois se lembraram dos momentos maravilhosos que passaram juntos. ■

Depois, Chapéu se lembrou da vovó **agonizante**, mas para surpresa de todos, a velha sobreviveu graças a prótese de silicone, que **alojou** a bala. E então, **todos viveram felizes até a conta do hospital chegar**, já que a vovó não tinha plano de saúde. ■

TESTE 9 – COMPREENSÃO LEITORA V- Intertextualidade

DADOS DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____

QUESTÃO 1

➤ **Leia os textos abaixo com bastante atenção:**

Texto 1

Ponte de madeira é levada pela água logo após Telmo passar pelo local

Prefeito está percorrendo o interior e viu a ponte ser arrastada pela correnteza logo depois de atravessá-la



A antiga ponte de madeira que fazia a ligação entre Monte Alverne e Linha Júlio de Castilhos não resistiu à força da correnteza do Arroio Castelhana e acabou ruindo por volta das 15h30 desta segunda-feira, 17. A estrutura ficava quase ao lado do pontilhão que, mais cedo, também foi destruído pela força da água.

A ponte de madeira caiu menos de dois minutos depois que o prefeito Telmo Kirst (PP) passou pela estrutura. Desde o início da tarde ele percorre a região de Monte Alverne para conferir os estragos causados pela chuvarada. Um assessor que acompanha o prefeito conta que o susto foi grande. O prefeito mal havia saído de cima da ponte quando a estrutura ruiu.

Por: Redação Portal Gaz, 17/10/2016, 16:18:45

Texto 2

Notícia:

Chuvarada que atingiu o estado trouxe grandes prejuízos à comunidade santa-cruzense. Além de alagamentos na zona urbana que obrigaram famílias a deixar suas residências, as fortes chuvas também atingiram as comunidades do interior. Um exemplo disso é a comunidade de Monte Alverne, que fica às margens do Arroio Castelhana e que está sem ligação com a comunidade de Linha Santa Cruz por causa de uma ponte que caiu. O sinistro ocorreu minutos depois da passagem do prefeito pelo local, enquanto vistoriava os prejuízos.

I) Sobre os textos podemos afirmar que:

- A) ambos os textos falam dos estragos causados pela chuva.
- B) o primeiro texto fala sobre uma enchente no município.
- C) o segundo texto fala sobre a poluição do Arroio Castelhana.
- D) o segundo texto afirma que o prefeito tem medo de atravessar pontes.

II) É informação comum aos dois textos:

- A) o prefeito que nunca sai de seu gabinete.
- B) uma ponte que caiu com a chuvarada.
- C) a cidade que está limpa e arborizada.
- D) as pessoas que gostam de dias de chuva.

III) Quem levou a ponte?

- A) Telmo.
- B) O assessor.
- C) O prefeito.
- D) A chuva.

IV) Na frase “Ponte de madeira é levada pela água logo após Telmo passar pelo local”, qual o sentido da expressão em destaque?

- A) foi arrastada.
- B) foi fixada.
- C) foi empurrada.
- D) foi consertada.

V) Na frase “O sinistro ocorreu minutos depois da passagem do prefeito pelo local.”, a palavra sinistro pode ser substituída por:

- A) prejuízos
- B) desastre
- C) terrorismo
- D) ataque

L257c Landim, Márcia Regina Melchior

Compreensão leitora: possibilidades de avaliação ao término do ciclo de alfabetização / Márcia Regina Melchior Landim. – 2017.

181 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Onici Claro Flôres.

1. Compreensão na leitura. 2. Alfabetização. 3. Leitura -

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197