

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ¹

Ivy Gabrielli Pino de Lima²
Fabiana Pincho de Oliveira³

RESUMO: Com base na perspectiva sociocognitiva da leitura, conforme os trabalhos de Kleiman (2013), Siqueira e Zimmer (2006), Koch e Elias (2010), Silveira e Oliveira (2015), este trabalho apresenta o processo de ativação de conhecimentos prévios, os objetivos do ato de ler e as estratégias cognitivas e metacognitivas. A pesquisa segue a abordagem metodológica qualitativo-interpretativa com aporte quantitativo. A coleta de dados deu-se numa turma do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Maceió-AL, contando com 31 alunos-participantes, utilizando como instrumentos para a coleta de dados os testes múltipla escolha e teste cloze. Pelo caráter interventivo, a pesquisa também se classifica como pesquisa-ação, pois o contato sistemático dos participantes com os testes possibilitou identificar as suas dificuldades, assim como contribuir para o desempenho na compreensão leitora. Os resultados demonstram que os alunos-participantes sentem dificuldade para compreender as questões inferenciais. É possível concluir que o trabalho sistemático com a aplicação de técnicas e estratégias de leitura poderá surtir efeito positivo se ocorrer com mais frequência nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora. Abordagem sociocognitiva. Teste de múltipla escolha. Teste cloze.

RÉSUMÉ: Sur la base du point de vue socio-cognitive de la lecture, les travaux de Kleiman (2013), Smith et Zimmer (2006), Koch et Elias (2010), Silveira et Oliveira (2015), ce document présente le processus d'activation des connaissances antérieures, objectifs de l'acte de lecture et des stratégies cognitive et métacognitives. L'approche méthodologique est qualitative contribution, d'interprétation et quantitative. La collecte des données a eu lieu dans une classe de la 1ère année de lycée dans une école publique á Maceió-AL, au moyen d'instruments de test à choix multiples et un test de closure. Par nature intervenant, la recherche se classe également que la recherche d'action, pour un contact systématique des sujets de recherche avec les tests nous ont permis d'identifier les difficultés des élèves, ainsi que de contribuer à la performance en compréhension de la lecture. Il a été prouvé que les élèves démontrent des difficultés à comprendre les questions déductives. Le travail didactique avec l'application des techniques et des stratégies de lecture pourrait porter effet positif de fruits si elle a eu lieu le plus souvent dans les écoles.

MOTS-CLÉS: Lecteur compréhension. Approche socio-cognitive. Test à choix multiples. Test de closure.

¹ Este artigo traz um recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título licenciada em Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas.

² Graduanda em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

³ Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

1 INTRODUÇÃO

Como se sabe, a habilidade de compreensão é essencial para a leitura de qualquer texto, principalmente de textos escritos, em que ela é de suma importância por ser um processo de interação entre leitor, autor e o texto escrito na busca de produção de sentidos. Sem dúvida, é o ato de ler na perspectiva da compreensão que faz o indivíduo desenvolver o intelecto e de se conduzir aos domínios do conhecimento.

Nessa concepção, a leitura é um processo extremamente complexo e importante, podendo ser estudado sob diversas perspectivas, como as diferentes práticas de letramento dentro e fora da escola, a alfabetização, as políticas públicas e o processo de compreensão do ponto de vista cognitivo.

Diante disso, o presente trabalho situa-se numa abordagem sociocognitiva com o objetivo de identificar as dificuldades de compreensão leitora por alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Maceió-AL, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes alagoanos em avaliações nacionais e o relato frequente de professores sobre o pouco interesse dos alunos pelas atividades de leitura.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia qualitativa de cunho interpretativo e interventivo, uma vez que pretendia detectar as dificuldades de compreensão leitora após o trabalho sistemático com técnicas e estratégias de leitura na sala de aula aplicadas em testes de múltipla escolha e teste *cloze*. A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa.

A fundamentação teórica baseou-se nos trabalhos de Kleiman (2013), Siqueira e Zimmer (2006), Koch e Elias (2010), Silveira e Oliveira (2015), dentre outros, que defendem a abordagem sociocognitiva da leitura, tendo como foco o processo de ativação de conhecimentos, os objetivos do ato de ler e as estratégias cognitivas e metacognitivas.

2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA LEITURA

A leitura pode ser caracterizada como um processo mental-cognitivo, envolvendo tanto o conhecimento quanto a aprendizagem, tendo em vista que é na mente do leitor que se dá a compreensão textual. Assim, em razão do aspecto cognitivo da leitura, cabe reconhecer o papel da visão, as ações do cérebro e o uso das memórias acionados no processo, conforme demonstram Silveira e Oliveira (2015, p. 21).

Ainda nessa abordagem, Boso et al. (2010) argumentam que a leitura, por ser definida como um processo cognitivo dependente do entendimento do leitor, utiliza a capacidade de decodificação, e de acessar na memória saberes já assimilados, permitindo a reflexão sobre as novas informações que possam surgir, bem como o processamento destas na mente de cada indivíduo.

Diante dessa complexidade do processo de leitura, o estabelecimento de objetivos é determinante para a compreensão dos textos escritos. A próxima seção esclarecerá o papel dos objetivos na leitura.

2.1 O PAPEL DOS OBJETIVOS DA LEITURA

É possível afirmar que o objetivo principal da leitura está justamente na compreensão daquilo que se lê, ou seja, na atividade de construção de sentido. Siqueira e Zimmer (2006) defendem que o leitor toma parte ativa nesse processo, construindo seu próprio texto à medida que lê o texto original. Silveira e Oliveira (2015) declaram que ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafofônica das palavras isoladas.

Koch e Elias (2007, p. 19) mostram que os objetivos do leitor regulam o modo de leitura, ou seja, a depender do interesse com que lemos o texto, essa atividade pode durar muito ou pouco tempo, pode gerar maior ou menor envolvimento com o conteúdo e pode despertar também uma maior ou menor atenção ou curiosidade.

Kleiman (2013) acredita que a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva. Para ela, o conhecimento prévio e o estabelecimento de objetivos e expectativas de leitura são essenciais para a compreensão. Por isso, a seguir, apresenta-se um pouco mais sobre o funcionamento do conhecimento prévio no processamento das informações no texto escrito.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Durante a produção textual, sabe-se que o escritor traz à tona todos os seus conhecimentos para expor determinado assunto, buscando envolver os leitores. Entretanto, a maneira como a informatividade (equilíbrio entre a informação dada e nova) é trabalhada no texto exigirá mais ou menos empenho do leitor em relação ao acionamento de conhecimento prévio sobre o assunto.

Kleiman (2013, p. 29) ressalta que a compreensão de um texto requer a utilização de experiências, bem como de conhecimentos prévios do leitor, ou seja, ele faz uso de todo o suporte de conhecimentos adquiridos no decorrer da sua vivência. A autora em questão elenca ainda que durante a leitura são acionados diferentes níveis de conhecimento que colaboram para a construção do sentido do texto interagindo si e facilitando a compreensão: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Segundo a autora, a ativação desses conhecimentos é essencial para a realização da estratégia da inferência. A seguir, são diferenciadas as noções de estratégias e técnicas de leitura.

2.3 ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE LEITURA

As estratégias de leitura são operações mentais utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão das informações que compõem um texto. Assim, tais estratégias buscam auxiliar na construção do sentido, levando em conta também que nem todos aprendem do mesmo modo e nem com a mesma velocidade, podendo inclusive, adotar, dentre os diversos meios estratégicos, aquele a que melhor se adequar. Silveira e Oliveira (2015) acreditam que quanto mais o indivíduo lê, mais desenvolverá a sua habilidade de compreensão e mais automático será o uso das estratégias.

Goodman (apud SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 23-24,) aponta algumas estratégias básicas de leitura: a predição (capacidade que o leitor tem de fazer suas antecipações ao texto); a seleção (capacidade que o leitor possui de identificar e selecionar o que há de mais relevante para a compreensão); a inferência (capacidade do leitor de tirar conclusões sobre o conteúdo lido a partir da interação entre o conhecimento prévio do leitor e as pistas do texto), a confirmação (capacidade de verificar se as predições e as inferências estão corretas) e a correção (capacidade de retornar ao texto para tentar encontrar sentido no que lê caso não sejam confirmadas as predições e as inferências).

É importante ressaltar ainda que a leitura envolve uma série de fatores de ordem afetiva, emocional e até a predisposição física, pois exige um ambiente tranquilo e o mínimo de concentração, a depender, é claro, do tipo de texto e dos propósitos de leitura. Além disso, o gosto pela leitura também está ligado à questão afetiva. Uma pessoa que tem o hábito de ler faz isso com o maior prazer e tende a ler mais e com mais desenvoltura. No entanto, quem nunca teve prazer pela leitura, conseqüentemente lê pouco e, por essa razão, não consegue ler estrategicamente.

As autoras Siqueira e Zimmer (2006) referem-se à tendência que há em caracterizar a leitura como meio de integração de informações, dando ênfase às estratégias ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e integradora.

A estratégia ascendente geralmente é utilizada quando ocorrem as seguintes situações: falta de conhecimento prévio do assunto tratado, maior complexidade do texto ou falta de experiência com o código escrito. Siqueira e Zimmer (2006) enfatizam que, na estratégia ascendente, as habilidades de decodificação são necessárias não só na fase de aquisição da leitura, mas por toda a vida do leitor. Nesse sentido, o uso dessa estratégia tem algumas implicações como o maior destaque para o processo de decodificação e a compreensão plena do texto através da persistência do leitor.

Já a estratégia descendente focaliza tanto a interpretação quanto o conhecimento prévio do leitor. Para essa estratégia, as implicações são o foco no reconhecimento global das palavras e o entendimento de que para entender não significa apreender toda a mensagem e fazer uma interpretação qualitativa dos erros de leitura oral.

Além das estratégias ascendente e descendente, há também a estratégia integradora, que procura explicar a leitura como uma atividade que se faz por meio da integração de várias habilidades que são ativadas simultaneamente no processamento da informação. Assim, tanto a abordagem da leitura como a interação entre leitor e texto quanto a ênfase da leitura como atividade capaz de integrar habilidades têm tarefas essenciais. As implicações da estratégia integradora no ambiente escolar consistem em fazer com que os alunos lidem com o texto na sua totalidade e que não deixem de utilizar estratégias que facilitem o processo de interpretação; fazendo com que o professor considere o leitor como um “processador ativo do texto” e conceba a leitura como processo contínuo de levantamento e verificação de hipóteses.

Orlandi (apud SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 27) destaca que a compreensão de um texto pode admitir níveis desde a tarefa básica e inteligível de reconhecer palavras isoladas, passando pelo nível de interpretação do que está expresso no texto, até o nível de compreensão das ideias implícitas no texto.

Por isso, as técnicas de leitura têm um papel fundamental no processo de compreensão e precisam ser reconhecidas pelos alunos, uma vez que variam conforme o grau de dificuldade do tema do texto, o reconhecimento do gênero textual e também do objetivo que se busca com a atividade de leitura.

Segundo Silveira (2015), as técnicas de leitura são *skimming*, *scanning*, *main points* e leitura crítica. Ao visualizar a primeira página de um jornal, o leitor usa a técnica *skimming* para

buscar uma notícia de interesse. Ao consultar um livro, por meio dessa técnica, o leitor seleciona os primeiros ou os últimos parágrafos, as tabelas, o título, subtítulo, o sumário e os outros organizadores para ter uma ideia geral sobre o tema do texto. É uma espécie de varredura do texto. O *scanning* é a técnica de leitura usada para buscar uma informação específica no texto. O leitor utiliza esta técnica ao consultar o dicionário, um site, uma lista bibliográfica, entre outros gêneros ou portadores de textos, sempre na busca de uma informação pontual. Já a técnica do *main points* realiza-se quando a leitura tem o objetivo de identificar ideias mais importantes do texto para recuperação futura. Ao fazer um resumo, por exemplo, deve-se ler o texto mais de duas vezes, grifar as palavras-chave, destacar os tópicos discursivos dos parágrafos. Finalmente, a leitura crítica é a técnica em que o leitor estabelece um diálogo com o texto, avaliando o seu conteúdo, fazendo inferências das suas subjacências, dos implícitos, das intenções do autor, buscando informações sobre as condições de produção do texto.

Além dessas técnicas, como bem lembram Silveira e Oliveira (2015), são bons instrumentos de compreensão textual os testes de múltipla escolha e as atividades de retextualização (resumos orais e escritos, assim como os esquemas, os mapas conceituais, os diagramas, dentre outros recursos).

Desse modo, vale salientar que a presença do professor é de suma importância para exercitar qualquer técnica de leitura em sala de aula. Com a realização de várias experiências de leitura, os alunos tendem a ficar mais seguros e autônomos, pois passam a incorporar as técnicas às leituras diárias na escola e fora dela.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa consistiu na seleção de testes⁴ de múltipla escolha e testes *cloze* e na sua aplicação numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Maceió-AL. A partir da coleta, os resultados e as dificuldades de compreensão leitora foram analisadas de forma qualitativa, interpretativa, com aporte quantitativo. Como consequência, esperava-se que os estudantes tivessem alguma melhora significativa após o trabalho sistemático com técnicas e estratégias de leitura presentes nos testes aplicados.

⁴ Os testes utilizados nesta pesquisa foram empregados como instrumentos de coleta de dados em trabalhos de conclusão de curso e em dissertações de mestrado de pesquisadores do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – perspectivas interdisciplinares (Getel).

Nesse sentido, faz-se necessária uma breve explanação sobre a importância dos dois tipos de testes selecionados como instrumentos de avaliação da compreensão leitora. Antes disso, faz-se uma descrição da escola e dos participantes da pesquisa.

3.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

O Colégio da Polícia Militar de Alagoas, denominado Colégio Tiradentes, foi criado em 1992 e surgiu de uma aspiração antiga da Polícia Militar de Alagoas em ter um estabelecimento de ensino de qualidade. A escola destaca-se não apenas em disciplina, pontualidade, assiduidade e comprometimento dos docentes, mas principalmente pelos resultados acadêmicos conquistados ao longo de sua existência: 1ª colocação entre as escolas públicas de Alagoas no Enem 2008, 2010 e 2011, 2012; troféu e medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática, dentre outros destaques e prêmios que fazem do Colégio Tiradentes a instituição da rede estadual de ensino com os melhores resultados.

Ao todo foram 31 alunos colaboradores, sendo 18 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Com base nos dados obtidos no questionário aplicado, foi traçado um perfil dos participantes: a idade variava entre 14 e 16 anos, tendo a maioria 15 anos de idade; mais da metade dos alunos sempre estudou em escolas públicas.

Em relação ao perfil leitor, os estudantes declararam-se leitores razoáveis, costumam ler mais livros de ficção (50%) e não tinham o hábito de ler jornais nem revistas, mas costumavam ler os assuntos que lhes interessam na tela do computador. Apontaram a dificuldade de concentração como o maior entrave para a fluência na leitura.

3.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA E TESTE *CLOZE*

O teste de compreensão de múltipla escolha (TCME), bem como os demais testes educacionais, foi difundido no Brasil em meados da década de 70 através da perspectiva tecnicista de educação, que se baseava no modelo tradicional de verificação do nível do conhecimento. Hoje, apesar desse tipo de teste constituir um dos meios mais eficientes para diagnosticar o ensino, o relato de alguns professores e alunos da escola participante desta pesquisa mostra que o TCME vem sendo cada vez menos utilizado no contexto escolar,

principalmente na rede pública. No entanto, continua sendo utilizado em concursos públicos e em avaliações nacionais, tais como o ENEM e a Prova Brasil.

A técnica *cloze*, conforme Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), é considerada versátil e pode ser organizada de diferentes modos, a depender do objetivo de leitura e do grau de dificuldade que se pretende atingir, tais como: o *cloze* lexical, o *cloze* gramatical, o *cloze* de múltipla escolha, o *cloze* cumulativo, o *cloze* labirinto, o *cloze* pareado, o *cloze* restringido, o *cloze* com chaves de apoio, o *cloze* pós-leitura oral e o *cloze* interativo.

Ao preencher as lacunas, o leitor deve buscar aquele vocábulo que melhor condiz com o sentido do texto e, para isso, fará uso da inferência, como meio de fazer previsões, levantar hipóteses sobre o texto e tentar encaixar adequadamente as palavras, avaliando a coesão e coerência do texto.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os resultados da pesquisa são divulgados por meio de tabelas e quadros⁵, acompanhados por comentários e observações com o intuito de analisar tais resultados. No total, foram aplicados cinco testes de compreensão e um questionário para identificação do perfil leitor dos participantes. Foram três testes de múltipla escolha e dois testes *cloze*.

4.1 O PRIMEIRO TESTE APLICADO

O primeiro teste aplicado foi o de compreensão de múltipla escolha (TCME). Compreende três textos e sete questões com cinco alternativas, sendo apenas uma a ser marcada. Os textos são compostos predominantemente por sequências expositivas, correspondentes ao gênero vulgarização científica, e contam com uma linguagem bem didática e de fácil compreensão. Segue abaixo o quadro com o desempenho dos participantes e a identificação dos descritores envolvidos em cada questão.

⁵ Os quadros e as tabelas apresentados foram inspirados em modelos empregados na dissertação de mestrado de Kayllene Leite Rocha Santos, intitulada *A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa-ação interventiva*, defendida no Profletras em 2016.

QUESTÕES	1º ANO				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	30	96,78%	1	3,22%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	28	90,32%	3	9,68%	Localização de informação explícita no texto
3	31	100%	0	0%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples sintetizadora de uma passagem
4	30	96,78%	1	3,22%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem
5	19	61,3%	12	38,7%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático do gênero mito popular
6	21	72,41%	8	27,59%	Localizar informação explícita no texto
7	24	82,75%	5	17,25%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo e inferência simples, baseada em sinonímia lexical

Quadro 1 – 1º teste de múltipla escolha - “Texto 1: Folha de Textos – Coelho, Golfinhos e Boitatá ”
 Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Como se pode notar, no Quadro 1, tanto nas questões de localização de informações explícitas no texto quanto no tocante às questões que envolvem inferência, os alunos obtiveram sucesso, em sua maioria. No teste em tela, podemos destacar as quatro primeiras questões, pois mais de 90% da turma alcançou um bom desempenho. A questão cinco, por sua vez, apresentou a dificuldade dos alunos na realização da inferência pragmática em relação ao mito popular referenciado no texto. Em outras palavras, a falta de conhecimento prévio do tipo enciclopédico mostrou-se determinante na compreensão dessa questão.

4.2 O SEGUNDO TESTE APLICADO

O texto lacunado intitulado *Estrelas do mar* foi o primeiro teste *cloze* aplicado. A atividade contou com 31 informantes. A turma considerou esse tipo de teste interessante, pois nunca tinha feito uma atividade semelhante. Os alunos demoraram aproximadamente 30 minutos para preencher os espaços.

O texto é composto predominantemente pela sequência textual narrativa e contém 31 lacunas correspondendo ao apagamento principalmente dos verbos. Cabe ao aluno, nesse tipo

de teste, fazer uso de estratégias de leitura para poder aplicar as palavras adequadamente nos espaços. Dessa forma, é importante que se ativem os conhecimentos enciclopédico e linguístico, ou seja, que cada aluno busque em seu repertório cultural os vocábulos que podem ser empregados nas lacunas de acordo com o sentido e com as regras de constituição da oração. Cabe salientar, assim, a importância da coesão e da coerência em busca da adequabilidade lexical. Notam-se, no Quadro 2, os resultados a partir dos dados colhidos.

Continua

TEXTO ESTRELAS DO MAR									
CLOZE: (31 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperada	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaços em branco	%
1	MORAVA	2	7	28	90	1	4	-----	---
2	COLÔNIA	----	---	30	97	1	4	----	---
3	CAMINHAVA	3	10	11	35	17	55	----	---
4	INSPIRAR	1	4	28	90	----	---	2	7
5	CERTO	8	26	11	35	12	39	----	---
6	VIU	19	62	2	7	10	33	----	---
7	DEPOIS	----	---	30	97	----	---	1	4
8	DE	30	97	1	4	----	---	----	---
9	AREIA	8	26	23	74	----	---	----	---
10	VOLTA	24	78	7	23	----	---	----	---
11	PERGUNTOU	12	39	7	23	12	39	----	---
12	JOVEM	26	84	5	16	----	---	----	---
13	SOL	20	65	11	35	----	---	----	---
14	MORRER	19	62	12	39	----	---	----	---
15	ESCRITOR	29	94	2	7	----	---	----	---
16	MILHARES	19	62	4	13	8	26	----	---
17	MUNDO	17	55	14	45	----	---	----	---
18	ESTRELAS DO MAR	10	33	2	7	19	62	----	---
19	DIFERENÇA	4	13	27	87	----	---	----	---

TEXTO ESTRELAS DO MAR									
CLOZE: (31 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperada	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaços em branco	%
21	VAI	11	36	12	39	8	26	----	---
22	PEGOU	9	29	21	68	1	4	----	---
23	JOGO	14	45	17	55	----	---	----	---
24	PARA	3	10	21	68	6	20	1	4
25	FIZ	8	26	17	55	6	20	----	---
26	ESCREVER	1	3	30	97	----	---	----	---
27	PRAIA	30	97	1	4	----	--	----	---
28	COMEÇARAM	21	68	9	29	1	4	----	---
29	VOLTA	29	94	2	7	----	--	----	---
30	QUEREM	4	13	17	55	10	33	----	---
31	SEJAMOS	-----	---	23	74	8	26	----	---

Quadro 2 - apuração do teste Cloze - Estrelas do Mar

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Para a apuração do teste *cloze*, foi considerado o preenchimento das lacunas de acordo com as seguintes variáveis: palavras esperadas (idênticas ao texto-fonte), palavras aceitáveis (sinônimas ou adequadas ao contexto), não aceitáveis (incoerentes) e os espaços deixados em branco.

De acordo com o quadro acima, nota-se que raramente os alunos deixaram espaços em branco. A maior parte preencheu com palavras esperadas ou aceitáveis (sinônimas). As lacunas que apresentaram melhor desempenho foram quanto à preposição “de” e o substantivo “praia”, cerca de 97% dos informantes. Provavelmente, acertaram o preenchimento do espaço com a preposição correta porque conheciam o complemento exigido pelo verbo (se tratava ‘de’...) e acertaram da mesma forma o substantivo esperado porque certamente fizeram a leitura tanto do que vinha antes quanto depois da lacuna a ser preenchida, já que a expressão que antecede ao espaço em branco faz referência a voltar a algum lugar (nesse caso, à “praia”).

No entanto, o pior desempenho foi quanto ao preenchimento do substantivo “estrelas-do-mar”, 62% dos informantes, talvez pelo estranhamento dessa espécie ou por falta de atenção durante a leitura. Dessa forma, cabe salientar que houve, no geral, um desempenho satisfatório dos alunos que colaboraram com a pesquisa, embora relatassem não terem familiaridade com esse tipo de teste.

4.3 O TERCEIRO TESTE APLICADO

O teste lacunado, cujo título é *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*, apresentou um artigo de opinião, composto predominantemente pela sequência argumentativa. O teste contém 11 lacunas, correspondendo ao apagamento das expressões conectivas do texto. Contou com a colaboração de 28 alunos.

TEXTO SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS									
CLOZE: (28 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperadas	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaço em branco	%
1	HOJE EM DIA	----	---	----	---	28	100	----	-
2	ENTRETANTO	----	---	8	29	20	72	----	-
3	DE FATO	----	---	6	22	22	79	----	-
4	NA MINHA OPINIÃO	----	---	----	---	28	100	----	-
5	COMO SE SABE	----	---	2	7	26	93	----	-
6	ALÉM DISSO	----	---	-----	---	28	100	----	-
7	POR OUTRO LADO	----	---	10	36	18	65	----	-
8	COMO CONSEQUÊNCIA	----	---	----	---	28	100	----	-
9	ADEMAIS	----	---	----	---	28	100	----	-
10	POR ISSO	----	---	----	---	28	100	----	-
11	PARA CONCLUIR	----	---	6	22	22	79	----	-

Quadro 3 - apuração do teste cloze - ser celebridade – vantagens e desvantagens

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Com base no levantamento dos dados acima, é possível perceber que os alunos não obtiveram um resultado satisfatório no desenvolvimento da atividade. Nenhum dos estudantes utilizou as palavras esperadas e mais da metade deles preencheram com palavras incoerentes, inaceitáveis. No entanto, nenhum espaço foi deixado em branco.

O fato é que se esperava um melhor resultado, tendo em vista que é o segundo teste *cloze* aplicado. Sendo assim, podemos destacar que os 28 colaboradores apresentaram muita dificuldade para reconhecer as relações lógicas de sentido entre as sentenças e parágrafos, diferentemente do desempenho com a sequência narrativa.

Os participantes demonstraram mais dificuldade nas lacunas 3, 4 e 5, já que são preenchidas por expressões conhecidas como modalizadores, que indicam opinião. A explicação para tal fato é que geralmente os alunos aprendem na escola que não se deve usar esse tipo de expressão em suas dissertações.

4.4 O QUARTO TESTE APLICADO

O quarto teste era composto por dois textos, cujos títulos são “As dores do espírito e as dores dos músculos” e “A enxaqueca”, seguidos por dez questões de múltipla escolha. Os textos são classificados como crônica e texto de vulgarização científica. O teste contou com a participação de 23 alunos-colaboradores.

Os alunos levaram cerca de 40 minutos para a realização da atividade. Foi notável a insatisfação e o desinteresse da turma com o segundo TCME, algo que refletiu inclusive no desempenho.

Continua

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA - “TEXTO 1: AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS – TEXTO 2: ENXAQUECA”					
QUESTÕES	1º ANO C				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	5	21,74%	18	78,26%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	4	21,%	15	78,9%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático dos gêneros textuais
3	17	74%	6	26%	Inferência simples de base parafrástica
4	11	47,9%	12	52,1%	Localização de informação explícita no texto

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA - “TEXTO 1: AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS – TEXTO 2: ENXAQUECA”					
QUESTÕES	1º ANO C				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ACERTOS		
	F	F	F	F	
5	20	87%	3	13%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem
6	11	47,9%	12	52,1%	Localização de informação explícita no texto
7	13	38%	8	62%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
8	1	4,3%	22	95,7%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
9	14	60,9%	9	39,1%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
10	10	45,5%	12	54,5%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático do gênero piada

Quadro 4 - Acertos e erros do segundo TCME aplicado

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

No geral, os alunos erraram mais do que acertaram as questões, como é possível notar no quadro acima. Tiveram dificuldade tanto nas questões que envolvem inferência, como as questões 1, 2 e 10, quanto nas de localização explícita de informações, como os quesitos 6 e 8. Tal resultado confirmou dados obtidos em outras pesquisas sobre avaliação da compreensão leitora desenvolvida por pesquisadores dos GETEL, a exemplo da dissertação de mestrado de Santos (2016).

4.5 O QUINTO TESTE APLICADO

Os alunos demoraram mais do que o habitual, tanto pela quantidade de questões quanto pelo número de textos, que traziam gêneros variados. Demoraram cerca de uma hora para a realização do terceiro TCME e tal desempenho era previsível, tendo em vista a quantidade de textos (05) e o número de questões (15). Esse teste contou com 28 colaboradores.

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA – FOLHA DE TEXTOS: “TEXTO 1: SAUDADES; TEXTO 2: A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA; TEXTO 3: CANECA: ÍCONE DA GERAÇÃO ‘VERDE’; TEXTO 4: PROCESSO SIMBÓLICO;- TEXTO 5: MUITO MAIS DO QUE ISCA”					
QUESTÕES	1º ANO				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	20	71,5%	8	28,5	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	9	32,2%	19	67,8%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
3	21	75%	7	25%	Localização de informação explícita no texto
4	9	32,2%	19	67,8%	Identificação das chamadas marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
5	6	21,5%	22	78,5%	Identificação das finalidades de textos de diferentes gêneros
6	23	82,2%	5	17,8%	Localização de informação explícita no texto
7	5	17,8%	23	82,2%	Inferência simples
8	15	53,5%	13	46,5%	Inferência simples
9	13	46,5%	15	53,5%	Inferência de sentido de uma palavra ou expressão
10	10	35,8	18	64,2%	Inferência simples
11	12	42,8%	16	57,2%	Inferência simples
12	7	25%	21	75%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem do texto.
13	12	42,8%	16	57,2%	Inferência simples
14	8	28,5%	20	71,5	Inferência de uma informação implícita num texto
15	11	39,2%	17	60,8	Inferência do sentido de uma palavra ou expressão do texto.

Quadro 5 - Acertos e erros do terceiro TCME aplicado

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

De acordo com o quadro acima, os alunos se identificaram mais com questões de localização de informação explícita no texto (75% e 82,2%). Demonstraram também muita dificuldade quanto à inferência simples sintetizadora de uma passagem, à inferência de uma informação implícita em um texto, à inferência simples e à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros. Desse modo, mais uma vez, os dados confirmam que a dificuldade se encontra na estratégia de inferência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estabeleceu como objetivos identificar as dificuldades que os alunos do 1º ano de uma escola estadual de Maceió tinham no tocante à compreensão de um texto escrito e, nesse processo de avaliação da compreensão leitora, realizar algumas experiências de leitura com vistas a desenvolver o uso de estratégias e técnicas de leitura. Para realizar tal intento, a pesquisa buscou aporte teórico na perspectiva sociocognitiva da leitura (KATO, 2002; KLEIMAN, 2013; BOSO et al., 2010; SIQUEIRA; ZIMMER, 2006; KOCH; ELIAS, 2007; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Em termos metodológicos, a pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação de cunho interventivo, seguindo uma abordagem qualitativa com aporte quantitativo. Os instrumentos de avaliação leitora utilizados foram o teste *cloze* (BORTOLANZA; COTTA, 2012; SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009), o teste de múltipla escolha e o questionário para identificação do perfil leitor dos participantes.

Nos momentos de discussão dos resultados dos testes, a turma mostrou-se bastante participativa e atenta quanto à percepção dos erros que cometeram. A apuração dos testes aplicados confirmou os resultados obtidos por outros pesquisadores: a grande dificuldade no processo de compreensão de textos escritos encontra-se na estratégia da inferência e no reconhecimento de relações lógicas de sentido.

Foi possível observar que alguns alunos ainda têm dificuldade para compreender um texto por mais simples que ele seja. O trabalho com a aplicação de técnicas e estratégias de leitura poderia ter resultado mais proveitoso se ocorresse por um tempo mais longo na turma selecionada. O desempenho insatisfatório da turma também pode ser explicado como desinteresse ou falta de atenção para realizar tais atividades, principalmente quando entenderam que o propósito não era obter nota. Mesmo assim, os que se dedicavam conseguiam obter sucesso ou uma melhora significativa no resultado de cada teste realizado.

Os resultados desta pesquisa também mostram a importância do trabalho sistemático com a leitura na sala de aula. Cada vez mais o aluno precisa saber que ler não significa somente a mera decodificação das palavras, mas a construção dos sentidos. Para isso, a atuação do professor, apoiada pela escola, é fundamental na promoção de espaços para os diferentes tipos de leitura, atendendo a diferentes objetivos.

REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. Emprego da técnica cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Revista Signo**. v. 37, n. 63 (2012). Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BOSO, Augiza Carla et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/716/pdf_39>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matrizes da Prova Brasil e do Saeb**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>>. Acesso em 12 mar. 2017.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. São Paulo: Pontes, 2013.

PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Orgs.). **Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Luciane de (Orgs). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Kayllene Leite da Rocha. **A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa-ação interventiva**. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: Edufal, 2015.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Rev. de Letras**, n. 28, v. 1/2 - jan/dez. 2006.