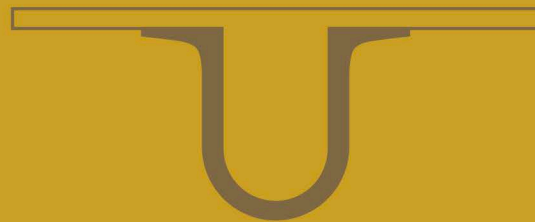




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Adriana Alves Büchler

O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS:
INFERÊNCIA, ANTECIPAÇÃO, SELEÇÃO E VERIFICAÇÃO

Tese no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, em associação entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS:
INFERÊNCIA, ANTECIPAÇÃO, SELEÇÃO E VERIFICAÇÃO**

Adriana Alves Büchler

Tese no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, em associação entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2018



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**





Ficha Técnica:

Tipo de trabalho: Tese de Doutoramento

Título: O Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos: Inferência, Antecipação, Seleção e Verificação

Ano: 2018

Autora: Adriana Alves Büchler

Orientação: Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas

Domínio Científico e especialidade: Psicologia da Educação

Instituições: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Imagem da sala de : Programa Photo Lab./Formatação em desenho

Dedicatória

Dedico este Doutorado aos meus pais, *Amauri Mendes da Silva* e *Maria das Graças Alves da Silva*, por oferecerem a base dos meus estudos, cuidarem de mim com muito amor e orarem a Deus por minha proteção.

E em memória de minha querida “vozinha”, *Irene Alves da Silva*, que me chamava por “minha Doutora” pelas dedicações educacionais ao longo dos anos.

Sonho realizado!

Agradecimentos

Quem dera que se cumprisse o meu desejo, e que Deus me desse o que espero! (Jó, 6c.v.8)

A Deus, por ter realizado os meus desejos acadêmicos desde o início da Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Para mim é uma honra ser privilegiada com essa capacidade e dom de estudar e ampliar o conhecimento científico na minha formação educacional. Além do que Ele tem feito na minha vida, pelas experiências que tem me proporcionado, pela sabedoria, honra, capacitação, saúde e por cuidar de mim todos os dias. Sem a bênção de Deus, não poderia concluir este estudo.

Aos meus familiares brasileiros, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, cunhada, tios(as), e primos(as), que suportaram a minha ausência e incentivaram-me a perseverar através da sua compreensão, paciência e amor. Em especial aos meus pais (Amauri Mendes e Maria das Graças Alves), meus irmãos (Alexandre Alves, Marcelo Alves e Cassandra Geovanna), que estiveram perto de mim em todos os momentos, ajudando-me com muita incentivação e apoio familiar.

À minha querida orientadora e amiga, Professora Doutora Isabel Festas, por seu profissionalismo, sua responsabilidade, paciência, compromisso, atenção, sempre respeitando e considerando minhas opiniões, o que significativamente contribuiu para este sucesso. Jamais irei esquecer desse carinho comigo. Que Deus possa recompensá-la em cada dia de sua vida, meu muito obrigada! Também venho agradecer aos Professores Dr. Joaquim Ferreira, Dr. Joaquim Alcoforado, Dr. José Tomás e à Dr.^a Teresa Urbano, pelas contribuições, informações e atenção nos estudos do Doutorado, como também, pela amizade.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social do Comércio (SESC), em Recife-Brasil, que voluntariamente se dispuseram a participar desta pesquisa para que fosse possível ampliar o campo prático de meus estudos e verificar, através do Programa ensinado (PEECT), a compreensão textual. Sinto-me feliz e profundamente grata pela confiança que tiveram em dividir comigo suas experiências de vida, seus conhecimentos, suas emoções. Como também, aos dez

Professores que participaram, contribuindo com seus depoimentos para a validação do PEECT. A vocês, o agradecimento especial.

À família de coração, Campino, aos amigos e irmãos da igreja Assembleia de Deus em Portugal, que durante esses cinco anos me receberam em seus convívios, nos momentos em que eu estava sozinha nessa querida cidade de Coimbra-Portugal. Deram-me conforto, carinho, alegria, conselhos, passeios, cuidados e deliciosas comidas típicas. Eu jamais esquecerei o quanto vocês contribuíram para que eu pudesse estar bem e assim poder estudar tranquilamente. Em especial, quero agradecer aos meus queridos familiares de coração Cristina Campino, Franklin Poiares (*o chefe*), Ruben Poiares e Inês Dinis, que me acolheram em sua residência nesses cinco anos de dedicação aos meus estudos. Vocês foram um presente de Deus na minha vida, obrigada por tudo o que fizeram. Que Deus possa recompensá-los por terem cuidado de mim. Aos meus amigos do Doutorado em especial, Anita Escada (minha primeira e querida amiga portuguesa, que esteve comigo em todos momentos acadêmicos, nas diversões e nos apoios familiares), como também, a Rita Lobo, Mirte Coutinho, pelas contribuições nos meus estudos, amizade e confiança, gosto muito vocês.

À família de coração da Alemanha (Dr. Frank Ziebeil, Eveline Lemke, Pia Ziebeil, Stefan Flunkert, Michelly Garcia e José Garcia, que durante esses anos tive a honra de poder conhecê-los e reencontrá-los e assim contribuíram na minha vida, dando-me segurança, carinho familiar, conforto, alegria, novos conhecimentos, viagens e prática da Língua Inglesa, o que me ajudou a ler melhor os livros ingleses teóricos deste estudo, como também, o apoio na parte estatística dos resultados desta pesquisa. Obrigada meus queridos, nunca irei esquecê-los.

A todos os amigos do Brasil que convivem frequentemente comigo, à Faculdade Luso-Brasileira (FALUB), à Escola Municipal Cícero Franklin, ao Serviço Social do Comércio (SESC), que direta e indiretamente contribuíram para os meus estudos. Especialmente, à Professora Dr.^a Solange Carvalho e sua família, que sempre foram muitos simpáticos e atenciosos comigo durante os meus estudos. Às Professoras Ana Lúcia, Adelma Campelo e Waléria Maria que acompanharam inicialmente minhas produções. Ao Professor Dr. Karl Heinz, orientador do Mestrado, que me incentivou e acreditou em mim desde do começo, sempre muito atencioso e amigo. Aos amigos

Fernando Nascimento e Professor Dr. Cezar Cerqueira, pela contribuição estatisticamente.

Eu ofereço a todos os meus queridos familiares e amigos uma mensagem (*Números, c.6 v.23-24*). Que Deus continue cuidando de cada um, realizando os desejos de coração. Obrigada a todos por existirem!

Índice

Índice de Figuras.....	11
Índice de Quadros.....	11
Índice de Gráficos.....	13
Siglas.....	13
Resumo.....	14
Abstract.....	15
Introdução.....	16

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1 COMPREENSÃO DE TEXTO.....	22
1.1 O modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk: diferentes níveis de compreensão textual no processo de leitura	25
1.1.1 Microestrutura.....	29
1.1.2 Macroestrutura.....	30
1.1.3 Superestrutura.....	34
1.1.4 Modelo de situação	35
1.2 A importância de ler com compreensão.....	37
1.3 Teoria dos esquemas na compreensão de textos	41
1.4 Aspectos relacionados aos obstáculos para a compreensão de texto.....	44
1.4.1 Aspectos relacionados com o aluno.....	44
1.4.2 Aspectos da metodologia do professor em sala de aula.....	46
1.4.3 Aspectos relacionados à formação educacional do aluno/leitor (estrutura familiar).....	53
1.5 A influência do letramento e da alfabetização na compreensão do texto.....	55

Índice

CAPÍTULO II

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO: concepções, construção e interação.....	59
2.1 A construção dos sentidos no texto: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade.....	63
2.2 Texto: uma aprendizagem na leitura para a compreensão.....	66
2.3 Interação texto – leitor	69
2.4 A compreensão do texto narrativo.....	72

CAPÍTULO III

3. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	77
3.1 Classificação das estratégias de compreensão de texto.....	80
3.1.1 Estratégias cognitivas.....	84
3.1.2 Estratégias metacognitiva.....	87
3.2 Estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação.....	92
3.2.1 Estratégia de inferência.....	92
3.2.2 Estratégia de antecipação.....	95
3.2.3 Estratégia de seleção.....	96
3.2.4 Estratégia de verificação.....	97
3.3 Autorregulação da aprendizagem: estratégias de compreensão.....	98
3.4 Ensino de estratégias de compreensão textual.....	102

II PARTE – ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO IV

4. LEITURA COMPREENSIVA: UM ESTUDO EMPÍRICO.....	116
4.1 Objetivos do Estudo.....	117
4.2 Método.....	118
4.2.1 Contexto e participantes	118
4.2.1.1 Contexto.....	118
4.2.1.2 Participantes (alunos e professores).....	122
4.3 Procedimentos.....	125

Índice

4.3.1 Coletas de dados, materiais e medidas de avaliação: pré-teste e pós-teste.....	125
4.3.2 Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT).....	128
4.3.3 Etapas com o grupo experimental.....	133
4.3.4 Etapas com o grupo de controle.....	136
4.4 Textos e exercícios utilizados	137
4.5 Realização do pós-teste com os alunos do grupo de controle e experimental.....	144
4.6 Procedimentos com os professores.....	144

CAPÍTULO V

5. APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	147
5.1 Descrição e análise dos dados individuais.....	149
5.1.1 Grupo de controle.....	149
5.1.2 Grupo experimental.....	153
5.1.3 Comparação dos resultados entre os grupos de controle e experimental.....	156
5.2 Depoimento do grupo de controle: análise e discussão (pré-teste e pós-teste).....	161
5.3 Depoimento do grupo de experimental: análise e discussão (pré-teste e pós-teste).....	178
5.4 Comparação dos depoimentos do grupo de controle e experimental: análise geral (pré e pós-testes).....	196
5.5 Análise dos depoimentos dos professores dos alunos do grupo de controle e experimental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio.....	200
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	214
7 ANEXOS (pré e pós-testes, exercícios de compreensão textual, depoimentos do grupo de controle, grupo experimental e professores)	

Índice Geral

FIGURAS

Figura 1: Níveis de compreensão dos textos (baseado na visão de Kintsch & Van Dijk).....	28
Figura 2: Esquema demonstrativo da estrutura semântica do texto (baseado na visão de Kintsch & Van Dijk, 1983, 1985).....	32
Figura 3: O ensino da compreensão de textos, com exceção dos termos para as estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação (Sim-Sim et al., 2007)....	104

QUADROS

Quadro 1: Síntese do programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010).....	106
Quadro 2: Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6.º ano do ensino fundamental.....	112
Quadro 3: Participantes da pesquisa em função do sexo.....	123
Quadro 4: Participantes da pesquisa em função da idade.....	123
Quadro 5: Participantes da pesquisa em função da categoria escolar.....	124
Quadro 6: Participantes da pesquisa em função da % de aprovação equivalente a 1 ano e meio duração do Ensino Médio-EJA anos letivos 2014 a 2016 (por semestre).....	124
Quadro 7: Participantes da pesquisa em função da % de reprovação equivalente a 1 ano e meio duração do Ensino Médio-EJA anos letivos Agos/2015 a Dec/2016 (por semestre).....	124
Quadro 8: Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT). 129	
Quadro 9: Primeiro encontro grupo controle e experimental.....	138
Quadro 10: Segundo encontro grupo controle e experimental.....	138
Quadro 11: Terceiro encontro grupo controle e experimental.....	138
Quadro 12: Quarto encontro grupo controle e experimental.....	138
Quadro 13: Quinto encontro grupo controle e experimental.....	139
Quadro 14: Sexto encontro grupo controle e experimental.....	139
Quadro 15: Sétimo primeiro encontro grupo controle e experimental.....	139
Quadro 16: Oitavo segundo encontro grupo controle e experimental.....	140

Índice Geral

Quadro 17: Nono terceiro encontro grupo controle e experimental.....	140
Quadro 18: Décimo encontro grupo controle e experimental.....	140
Quadro 19: Décimo primeiro encontro grupo controle e experimental.....	140
Quadro 20: Décimo segundo encontro grupo controle e experimental.....	141
Quadro 21: Décimo terceiro encontro grupo controle e experimental.....	141
Quadro 22: Décimo quarto encontro grupo controle e experimental.....	141
Quadro 23: Décimo quinto encontro grupo controle e experimental.....	142
Quadro 24: Décimo sexto encontro grupo controle e experimental	142
Quadro 25: Décimo sétimo encontro grupo controle e experimental.....	142
Quadro 26: Décimo oitavo encontro grupo controle e experimental.....	142
Quadro 27: Décimo nono encontro grupo controle e experimental.....	143
Quadro 28: Vigésimo encontro grupo controle e experimental.....	143
Quadro 29: Avaliação qualitativa feita pelos professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA do Ensino Médio sobre os modelos elaborados nos pré e pós-testes para os alunos do grupo de controle e experimental.....	145
Quadro 30: Médias, desvio-padrão, notas máximas e mínimas.....	148
Quadro 31: Número de participantes do grupo de controle por resultado possível (0 – 10) nos pré e pós-testes.....	150
Quadro 32: Número de participantes do grupo experimental por resultado possível (0 – 10) nos pré e pós-testes.....	153
Quadro 33: Probabilidade de significância dos testes empregados na comparação dos dois grupos.....	156
Quadro 34: Declarações do grupo de controle mediante os pré e pós-testes - categorias, unidades de registro e total de alunos para cada categoria.....	163
Quadro 35: Declarações do grupo experimental mediante os pré e pós-testes - categorias, unidades de registro e total de alunos para cada categoria.....	180
Quadro 36: Demonstrativo qualitativo dos grupos de controle e experimental relativamente ao uso das estratégias: inferência, antecipação, seleção e verificação de forma consciente e sem ter conhecimento das estratégias.....	198

Quadro 37: Declarações dos professores mediante os pré e pós-testes e o uso do PEECT.....	201
---	-----

GRÁFICOS

Gráfico 1: Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo de controle no pré-teste.....	151
Gráfico 2: Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo de controle no pós-teste.....	151
Gráfico 3: Comparativo das notas obtidas nos pré e pós-testes pelo grupo de controle.....	152
Gráfico 4: Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo experimental no pré-teste.....	154
Gráfico 5: Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo experimental no pós-teste.....	154
Gráfico 6: Comparativo das notas obtidas nos pré e pós-testes pelo grupo experimental.....	155
Gráfico 7: Comparativos dos grupos de controle e experimental nos resultados finais dos pré e pós-testes.....	158
Gráfico 8: Comparativos dos resultados finais com a diferença entre grupos de controle e experimental.....	159
Gráfico 9: Grupo de controle: declarações dos níveis de pré e pós-testes – categorias e total de alunos.....	173
Gráfico 10: Grupo experimental: declarações dos níveis de pré e pós-testes – categorias e total de alunos.....	193

SIGLAS

EJA (Educação de Jovens e Adultos), FD (Formações Discursivas), LT (Linguística Textual), PEECT (Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto), PI (Processamento de Informação), UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), SESC (Serviço Social do Comércio).

Resumo

O presente estudo tratou do processo de compreensão de texto, com o objetivo principal de investigar a eficácia do ensino de estratégias de compreensão, entre os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, especialmente as que permitem passar do nível da microestrutura para o da macroestrutura até chegar ao modelo de situação, mais precisamente, as de inferência, antecipação, seleção e verificação através do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT). Para tanto, procurou-se: verificar se o ensino de estratégias facilita a compreensão das variadas formas de textos narrativos, permitindo a obtenção da ideia principal veiculada pelo autor, tanto implícita como explicitamente; elaborar um Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT), que ajude o aluno/leitor a compreender textos; analisar a eficácia desse PEECT nos exercícios de compreensão textual, verificando se as dificuldades do aluno/leitor podem ser superadas a partir do uso consciente das estratégias; conhecer a opinião dos alunos e professores sobre a aplicabilidade do PEECT em todas as disciplinas beneficiando o aluno/leitor com estratégias que lhe deem mais autoconfiança e prazer no ato da leitura do texto. Esse Programa surgiu a partir das fundamentações teóricas baseadas na Psicologia e na Linguística que realçam o papel das estratégias. Recorreu-se a um estudo quase experimental com realização de pré e pós-testes com dois grupos (de controle e experimental). Ao grupo experimental foi ministrado o PEECT enquanto ao grupo de controle se explicou a importância de ler um texto com compreensão, sem falar do PEECT. Os resultados apontaram para a validação do PEECT apresentado, no pós-teste, os alunos do grupo experimental tiveram resultados significativamente superiores aos do grupo de controle. Assim, este estudo contribui com uma prática pedagógica significativa para a leitura de diversos textos através do PEECT, a fim de formar leitores conscientes e críticos nas suas aprendizagens e na compreensão textual.

Palavras-chave: Estratégias de Compreensão de Texto, Ensino, EJA.

Abstract

The present study dealt with the process of text comprehension and its main aim is to investigate the effectiveness of teaching comprehension strategies, among students of secondary education for youth and adults (EJA) in Brazil, especially those that allow students to pass from the microstructure level to the macrostructure level, until they reach the situation model, more precisely, inference, anticipation, selection and verification strategies, through the Teaching Program of Text Comprehension Strategies (PEECT). To this end, it was sought: to verify if the teaching of strategies facilitates the understanding of different forms of narrative texts, allowing the attainment of the main idea conveyed by the author, both implicitly and explicitly; to develop a Teaching Program of Text Comprehension Strategies (PEECT) that helps the student/reader to understand texts; to analyse the effectiveness of the PEECT in text comprehension tasks, verifying if the difficulties of the student/reader can be overcome by using the strategies consciously; to know the opinion of students and teachers about the applicability of the PEECT in all school subjects, thus benefiting the student/reader with strategies that give him more self-confidence and pleasure in the act of reading a text. This Program emerged from theoretical foundations based on Psychology and Linguistics that highlight the role of strategies. A quasi-experimental study was used, with pre and post-test, with two groups (control and experimental). The experimental group was taught the PEECT, whereas the control group was explained the importance of reading a text with comprehension, without mentioning the PEECT. The results pointed to the validation of the PEECT presented, since in the post-test the students in the experimental group had significantly superior results than those in the control group. Therefore, this study contributes with a significant pedagogical practice to reading of several texts through the PEECT, in order to create conscious and critical readers in their learning and in text comprehension.

Keywords: *Text Comprehension Strategies, Teaching, EJA.*

Introdução

“Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias”
(Sim-Sim, 2007, p. 17).

Este estudo realça a importância do ensino das estratégias de compreensão de texto nos planejamentos dos professores ao trabalhar com leituras de textos. No decorrer dos anos, em diversas experiências com um público de Jovens e Adultos, como professora de Língua Portuguesa, teve-se a oportunidade de observar e perceber as dificuldades apresentadas pelo aluno/leitor durante as atividades de análise, compreensão, interpretação e produção textual realizadas em sala de aula, fato este que interfere consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao ler os textos utilizados nas atividades desenvolvidas, apresentava problemas com relação à compreensão.

A leitura relaciona o leitor ao texto, tornando-se, assim, uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida, pois é a partir dela que se constrói sentidos. Solé (2009) afirma: “quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos” (p. 46). É necessário, contudo, que o docente conheça o nível de envolvimento de seus alunos/leitores com os textos explorados nas aulas, para que possa alcançar os objetivos propostos no decorrer do planejamento.

Em 2007, iniciou-se uma pesquisa no Mestrado em Ciências da Linguagem orientada pelo Professor Dr. Karl Heinz da Universidade Católica de Pernambuco/Unicap/Brasil, na qual se investigou o que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio faziam no ato da leitura para compreender o texto. Em busca de fundamentação teórica em conjunto com a prática de sala de aula, a pesquisa do Mestrado confirmou que o aluno/leitor que demonstrou compreensão textual utilizou várias estratégias de compreensão da leitura do texto. As mais utilizadas por eles foram: inferências, antecipação, seleção e verificação durante a leitura. Esses alunos apresentaram em seus questionários entendimento global do texto.

Houve casos de alunos usarem apenas uma ou duas estratégias e compreenderem parte do texto, pois reconheceram algo que contribuiu para a coesão do texto. Segundo Kintsch e Van Dijk (1978), essas ideias conectadas dizem respeito à coesão de elementos segmentados entre as proposições formadas da microestrutura. Além desse aspecto, foram constatados, ainda, mediante os depoimentos dos alunos dessa pesquisa realizada no Mestrado, casos em que não conseguiram entender nada no texto, não recorrendo a estratégias, prejudicando assim a sua compreensão.

Estes três níveis de resultados (alunos que compreenderam o texto usando estratégias, alunos que compreenderam parcialmente usando algumas estratégias e alunos que não compreenderam o texto), reforçam o que diz a teoria de Solé (2009): “Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos” (p. 70). Ao fazer uma reflexão sobre as estratégias serem ensinadas, percebe-se sua grande relevância pois envolvem os aspectos cognitivos e o metacognitivos, em que deve predominar a construção e o uso do procedimento para garantir uma aprendizagem significativa, atribuindo um desenvolvimento global na compreensão do texto, além de preparar o aluno/leitor nas suas práticas de leituras. Dessa forma, o presente estudo se fundamenta em autores como Solé (2009), Festas (1994, 1998), Kintsch e Van Dijk (1978, 1983, 1985), Lencastre (2003), Soligo (2000), Marcuschi (2008), Coll (1998), Catelão e Celsa (2003), Vaz (2010), Koch (2000), Sim-Sim (2007), Viana et al. (2010), entre outros, que enfatizam a importância do uso e ensino das estratégias para a compreensão do texto.

A partir da necessidade do ensino de estratégias para a compreensão de textos, surgiram problemáticas que suscitaram alguns questionamentos a serem analisados: Como ensinar as estratégias de compreensão ao aluno/leitor? Existe algum método/técnica/programa para ajudar nesse processo de compreender o texto? Diante das informações teóricas de que as estratégias são conteúdos e devem ser ensinadas, como o professor deve proceder?

Em atenção a essas questões, tem-se a intuição de que a construção de um programa de ensino de estratégias que oriente o aluno/leitor antes, durante e depois da leitura será uma excelente ferramenta para a compreensão de textos, e os leitores que

fizerem uso desse programa possivelmente terão melhor desempenho do que outros leitores, pois farão uso futuro das estratégias ensinadas.

A pesquisa a ser realizada para este estudo tem como objetivo investigar a eficácia do ensino de estratégias de compreensão entre os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, especialmente as que permitem passar do nível da microestrutura para o da macroestrutura até chegar ao modelo de situação, mais precisamente, as de inferência, antecipação, seleção e verificação através do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT).

Para tanto, formularam-se alguns objetivos específicos: verificar se o ensino de estratégias facilita a compreensão das variadas formas de textos narrativos, permitindo a obtenção da ideia principal veiculada pelo autor, tanto implícita como explicitamente; elaborar o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT), que ajude o aluno/leitor a compreender textos; analisar a eficácia do PEECT nos exercícios de compreensão textual, verificando se as dificuldades do aluno/leitor podem ser superadas a partir do uso consciente das estratégias; conhecer a opinião dos alunos e professores sobre a aplicabilidade do PEECT em todas as disciplinas, beneficiando o aluno/leitor com estratégias que lhe deem mais autoconfiança e prazer no ato da leitura do texto.

São três os aspectos que justificam o investimento neste estudo: a relevância acadêmica, pessoal e social. A relevância acadêmica materializa-se na possibilidade de aplicação prática do conhecimento científico. Se, por um lado, o aprendizado adquirido ao longo dos anos é fundamental para o desenvolvimento do estudo, por outro, essa investigação é também a base para absorção de novas informações que serão necessárias para a elaboração e prática desse conhecimento. Trata-se da continuidade do desenvolvimento intelectual que proporcionará ao indivíduo a compreensão mais elevada na esfera do saber. Portanto, um estudo que propõe a atualização de um novo Programa de ensino para compreender textos que beneficia os leitores atende ao esperado pela Academia em uma tese de doutoramento.

A relevância pessoal se configura na satisfação de se poder contribuir para a formação intelectual e social dos alunos por saber que se teve, de certa forma, participação nesse enriquecimento cultural mediante a leitura com a compreensão do que está sendo lido, uma vez que se criou para isso um PEECT, fundamenta-se com a

absorção de informações que influenciam no caráter pessoal, possibilitando uma melhor interação com a sociedade na qual se está inserido.

A relevância social está em contribuir para a elaboração de seminários, congressos, capacitação e formação de professores a fim de que possam, posteriormente, desenvolver os conhecimentos adquiridos com outros alunos, proporcionando-lhes as estratégias para a organização, no ato da leitura, para a compreensão de textos, resultando em benefícios para a sociedade educacional de qualquer língua quando utilizado o PEECT como ferramenta de ensino, possibilitando a qualquer pessoa ler um texto e compreendê-lo.

Esta Tese possui uma sequência organizacional em cinco Capítulos, em que os três iniciais discorrem sobre as questões teóricas da fundamentação da pesquisa. O primeiro intitulado *Compreensão de Texto*, que se entende como processo de construção de sentido e interação das informações extraídas do texto. Compreender significa formar uma estrutura mental dando significado à mensagem. Dessa forma, o aluno/leitor irá conectar as ideias a partir dos níveis de compreensão da microestrutura, macroestrutura até chegar ao modelo de situação mostrando a importância da leitura, ao permitir ao aluno fazer sua autorregulação, esquemas e enfrentar os possíveis obstáculos de compreensão. O segundo Capítulo, sob o título *Considerações sobre o Texto: concepções, construção e interação*, trata da definição e compreensão de texto no processo de planejamento, verbalização (escrita) e construção dos sentidos, pois é uma aprendizagem em que, durante a leitura, interage texto e leitor. Nessa visão interativa, destaca-se o texto narrativo em suas diferentes características. Trata-se de um dos focos na interação com o texto que percorre na linguística e na cognição. O terceiro Capítulo, *Estratégias de Compreensão de Textos*, versa sobre a relação entre as informações do texto que facilitam a sua compreensão. Nesse Capítulo, apresentam-se as estratégias de compreensão de textos, quais sejam: inferência, antecipação, seleção, verificação, entre outras, além dos modelos que garantem e sistematizam o seu ensino antes, durante e depois da leitura.

Os dois últimos Capítulos são dedicados ao estudo empírico. No quarto Capítulo, apresenta-se a metodologia em que são pontuadas as considerações preliminares: objetivo da pesquisa, contexto e participantes, procedimentos (coleta de dados, materiais e medidas de avaliação: pré-teste e pós-teste). Ainda neste Capítulo,

apresenta-se o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT), além da estrutura da pesquisa (primeira sessão – momento da apresentação, segunda a sexta sessão, os seguintes métodos: modelação, prática-guiada e prática mais autônoma), realização do pós-teste com os grupos. Para os encontros em sala de aula, exercícios de compreensão textual para praticar com os dois grupos, sendo que apenas um utilizou-se das estratégias do PEECT, e por fim a pesquisadora apresentou aos professores todos os procedimentos realizados com os alunos do grupo de controle e experimental.

No quinto Capítulo, encontram-se a apresentação, descrição, análise e discussão dos resultados. Além da análise dos dados de cada grupo, apresentam-se suas comparações finais, pontuando os resultados estatísticos das diferenças encontradas e os depoimentos dos grupos individuais com suas respectivas análises; como também, apresentam-se os depoimentos dos professores que contribuíram para a qualificação do PEECT e a avaliação conceitual do pré e pós-testes realizados pelos alunos.

Por fim, no sexto Capítulo apresentam-se as considerações finais, em que são levantados os pontos relevantes do estudo, sobretudo a eficácia do PEECT, criado para atingir a compreensão de texto.

I Parte - Enquadramento Teórico



“Se a formação da microestrutura e da macroestrutura é essencial à compreensão de um texto, para que esta última seja completa, é necessário, no entanto, um nível mais profundo de processamento” (Festas, 2011, p. 229).

Capítulo 1. Compreensão de Texto

“A compreensão de texto é um processo dinâmico, em que interagem características mais ligadas ao texto e mais relacionadas com o leitor” (Lencastre, 2003, p. 121).

Entende-se por compreensão de texto o processo de construção de sentido e a interação entre o leitor com a mensagem extraída do texto. Nesse relacionamento, o leitor interage com informações deixadas pelo autor por meio dos dados retirados do texto arquivados na sua memória. Investigar essas habilidades requer do leitor um bom nível de conhecimento de mundo adquirido por meio da sociedade e da educação. A partir dessas informações prévias, os leitores em sua prática de leitura melhor se atualizam, compreendendo mais amplamente o texto. Esse conceito é compartilhado por vários autores de referência, quais sejam: Catalã (2001), Kintsch (1998, 2004), Lencastre (2003), Kleiman (2013), Spinillo (2008, 2013); entre outros.

Segundo Spinillo (2008), a compreensão de textos é um processo de significados que provém das informações inseridas no texto e das inferências. Essa mesma autora (2013) destaca também que a compreensão caminha entre o leitor, o texto, e a interação entre eles, que estão intrincados com o social (conhecimento de mundo), a linguística e a cognição.

Lencastre (2003) alerta para a complexidade do processo de compreensão, como se pode verificar em suas palavras: “a compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais” (p. 149). Como demonstrado pelo autor, são vários os caminhos para se chegar à compreensão do texto.

Catalã (2001), por sua vez, chama a atenção para a ideia de conhecimento prévio: “compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos ativados na memória a longo prazo” (p. 28)¹. Observa-se essa mesma linha de pensamento em Johnson (1983), quando se refere à compreensão como ação

¹ Tradução nossa. No original: “compreender un texto significa construir su significado, elaborando um modelo mental que se enriquece desde las nuevas informaciones contrastadas com los conocimientos activados em la memoria a largo plazo.

que constrói ligações entre o novo e o conhecido. Esse autor estabelece uma ligação entre o que se almeja do mundo e o que se encontra na mente do leitor. Assim, pode-se inferir dessas concepções que a compreensão remete à interação texto-leitor.

O processo da compreensão torna-se claro ou consciente quando as estratégias de leitura trazem entendimento ao leitor. Quando se trata da compreensão de texto, deve-se ter em mente a ideia de um *continuum* (afinal trata-se de um processo) e não de uma questão de “tudo ou nada” em que a compreensão se oporia à não compreensão, ou seja, em que o leitor absorveria todo o conteúdo ou nenhum conteúdo. Há que se considerar as experiências prévias de cada leitor individualmente. Mesmo os “bons alunos”, aqueles que são considerados bons leitores, que compreendem a ideia global do texto, atingirão diferentes níveis de compreensão a depender de vários fatores operacionais no ato da leitura, sobretudo os objetivos a que se propõem ao ler: adquirir conhecimento, explicar o texto ou entretenimento. Os aspectos percebidos por um leitor em que os objetivos são os dois primeiros possivelmente não são alcançados pelo leitor cujo propósito seja entretenimento.

No entendimento de que a compreensão é um processo que ultrapassa a linearidade do texto e, portanto, recupera elementos da memória, o aluno/leitor hábil, com uma prática avançada de leitura, ao ler um texto, rapidamente atualiza a leitura pelo conhecimento prévio adquirido e, assim, construirá um modelo situacional diferenciado (Kintsch, 2004). A inferência é um grande contributo para a compreensão deste texto, porém é preciso ter cuidado para que a mesma não interfira na ideia global do texto. Afinal a compreensão está diretamente ligada à estrutura, como bem expressa o autor a seguir:

compreensão de texto é construção de estrutura. Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem do texto. Diferentes teorias de compreensão (...) de características precisas da estrutura, mas eles concordam sobre a questão central da construção de estrutura. (Kintsch, 1998, pp. 223-224)²

Portanto, o ato da compreensão no momento da leitura está diretamente relacionado à coerência textual em que o processamento cognitivo é ativado. O impedimento a essa representação, no entanto, pode advir de muitas ordens, quais

² Tradução nossa. No original: “Text comprehension is structure building. To comprehend a text means forming a mental structure that represents the meaning and message of the text. Different theories of the comprehension (...) the precise characteristics of the structure, but they agree on the central issue of structure building.”

sejam: escassez de conhecimento prévio sobre o assunto do texto e a não familiaridade com a escrita (acervo léxico-semântico do código escrito). Esses aspectos, portanto, podem prejudicar o empenho do leitor quanto à representação mental coerente das palavras e frases do texto.

Cabe destacar que o processo de compreensão textual é contínuo, não sendo suficiente apenas sua decodificação pelo leitor, ainda que ele tenha conhecimento do código escrito e faça uso de inferências pelo conhecimento prévio, é preciso, ratifica-se, estar atento para que o leitor tenha uma postura ativa, porém não se distancie da ideia principal do texto.

Uma postura ativa relacionada à compreensão de texto refere-se à interação leitor-texto-autor em que o primeiro coopera com a construção da estrutura, tornando-se capaz de deduzir a intencionalidade do autor, suas ironias, afirmações e críticas, enfim de absorver as informações do texto.

A leitura se presta a várias funções como se refere o autor a seguir.

A leitura não é uma atividade fim, e sim uma atividade meio para que se possa efetivar outras atividades, tais como a comunicação, o acesso a informações, a fruição, o devaneio, entre tantas outras que a leitura pode desempenhar no mundo Pós-Moderno. (Nunes, 2003, p. 94)

Como verificado nas palavras do supracitado autor, quanto à funcionalidade da leitura, há de destacar ainda que a compreensão é um processo que implica decodificação, habilidade de fazer inferência, como referido anteriormente, a qual leva o aluno/leitor a ampliar seu conhecimento de mundo atingindo o modelo de situação, inerente ao aluno/leitor, conforme o texto a seguir:

nos parece ter primazia na mente do aluno/leitor, pois revela o que se lê “por trás dos olhos” e dos outros sentidos do corpo humano, que são as portas de entrada da leitura em todo esse complexo de estruturas psicolinguísticas, cognitivas e também metacognitivas comuns no processo compreensivo. (Büchler, 2009, p. 67)

Para essa autora, a compreensão envolve a construção de sentidos realizadas durante a leitura, corroborando assim Kleiman (2013) quanto àquilo que se recupera do conhecimento que vai além ao texto. Segundo ela, a compreensão textual é como um processo que se caracteriza pela aplicação de conhecimento de mundo: o aluno/leitor utiliza, na leitura, o conhecimento alcançado durante toda a sua vida, interagindo com outras informações que o ajudarão a atingir os níveis de compreensão do texto. Portanto, infere-se que, sem o conhecimento prévio do leitor, a compreensão global do texto é prejudicada.

Spinillo (2008) considera dois aspectos para a compreensão do texto: o linguístico e o cognitivo, ou seja, a decodificação, o vocabulário e a sintaxe, no primeiro aspecto; a memória, as inferências, a representação mental e o monitoramento, no segundo. A compreensão no aluno/leitor, portanto, percorre um caminho que se inicia desde a sua alfabetização. Durante todo esse tempo, o aluno/leitor vai amadurecendo, fazendo autoavaliação até alcançar seus objetivos na compreensão do texto, ou seja, adquirir conhecimentos, ter condições de explicar as informações que abstraiu do texto ou mesmo usufruir do entretenimento da leitura. O resultado obtido pelo aluno/leitor será um entendimento no modelo de situação que vai além do que está no texto, no nível da macroestrutura, com a compreensão global, ou da microestrutura, com a compreensão parcial, conforme o modelo de Kintsch e Van Dijk (cf. Figura 1). Convém informar que os processos referentes à combinação entre linguística e cognição estão presentes no modo de pensar do leitor/aluno em vários momentos do aprendizado.

1.1 O modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk: diferentes níveis de compreensão textual no processo de leitura.

O modelo de compreensão textual de Kintsch e Van Dijk (1983, 1985, 2004) parte do pressuposto primordial de que, na realização de compreender um texto, o leitor trabalha de forma flexível e interativa, com informações contidas em relação à linguística, à cognição e à contextualização. O leitor, durante a leitura, dá significado ao texto através das ideias conectadas, local e globalmente, denominada pelos autores de texto-base. Esse é um conjunto de proposições que dá significado ao texto. Dessa maneira pode-se compreender ou interpretar, resumir, memorizar e responder às questões principais e secundárias sobre o texto. A partir desse momento, as informações extraídas do texto, somadas a conhecimentos prévios, levarão a um modelo de situação o qual permitirá o uso criativo após a reflexão sobre a leitura. A esse evento, os autores chamam de compreensão profunda.

Seguindo o modelo dos autores já supracitados, as proposições constroem a microestrutura do texto que se organizam para se chegar na macroestrutura, a partir da qual é possível extrair o conhecimento global. O texto-base formado por esses níveis de compreensão (microestrutura e macroestrutura) concebe uma relação significativa com o texto que está correlacionado ao conhecimento prévio do leitor. Dessa forma,

constrói-se o modelo de situação que vai assegurar essa compreensão profunda (cf. Corso, Sperb, & Salles, 2012).

Tendo como base as afirmações apresentadas, Kintsch e Van Dijk (1983, 2004) buscam explicar a coerência textual: o objetivo final da compreensão textual é a formação da micro e da macroestrutura, levando a um modelo de situação (cf. seção 1.1.4). No decorrer do processo de compreensão ou interpretação de um texto, as unidades textuais são transformadas em proposições. Van Dijk e Kintsch (1992) defendem que o texto é um conjunto de proposições que se mostram conforme as relações semânticas construídas ao longo da microestrutura, bem como no nível da macroestrutura. Essas proposições representam a superfície semântica do texto. Os autores afirmam que: “existe uma relação de um para um entre as proposições e as orações: uma oração expressa uma proposição” (Van Dijk & Kintsch, 1992, p. 27)³. Essas proposições devem estar em concordância com o discurso demonstrado pela macroestrutura do texto. Seguindo essa visão, Lencastre (2003) reafirma: “um texto é analisado em ciclos, e em cada ciclo só é examinado um agrupamento de informação com significado” (p. 68).

As orações e frases se agrupam em ciclos construindo assim um entendimento com base na memória armazenadas na chamada fase operatória por Kintsch e Van Dijk (1978). Desse armazenamento, são formadas microproposições, ou seja, a microestrutura, o entendimento das ideias conectadas no texto, que, na textualidade, transformam-se em proposições ligadas umas às outras com certas normas de coerência que possuem uma organização de base textual dando significado a palavras, frases e expressões (Corso et al., 2012; Lencastre, 2003). Assim, constrói-se pelo aluno/leitor a compreensão textual, pois caminha por sua cognição e seu entendimento linguístico.

Com base no modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), Lencastre (2003) afirma:

através da análise do texto é possível determinar a distância dos vários conceitos do texto e saber se a ligação entre eles se faz com base na informação da memória em curto prazo, ou se o leitor deve inferir ou procurar informação na memória em longo prazo. (p. 69)

Festas (1994), seguindo essa linha de pensamento, enfatiza: “a compreensão de um texto depende fundamentalmente da capacidade da memória de trabalho para lidar com o conjunto das proposições, de forma a organizá-las e estruturá-las, na

³ Tradução nossa. No original: “that there is one-to-one relationship between propositions and sentences: a sentence expresses a proposition”.

microestrutura” (p. 31). Portanto o armazenamento de informações é essencial para a compreensão do texto.

Segundo relatam os pesquisadores Corso et al. (2002), em conformidade com o pensamento de Kintsch e Van Dijk (1978), o aluno/leitor não consegue fazer os ajuntamentos das microproposições pelo uso particular das estratégias, ele tem dificuldade em armazenar informações essenciais ao conteúdo na “memória operatória”, não construirá significados, ou seja, não entenderá sequer a base textual. Obterá, no caso, a não compreensão. Porém, se ele perceber alguma parte da conexão das ideias que constituem o texto implícito ou explícito, apresentará parcialmente uma compreensão. Mas, se o aluno/leitor fizer os agrupamentos dos ciclos, as proposições das ideias conectadas do começo, meio e fim conseqüentemente, ele chegará a uma ideia global apresentando, assim, a compreensão textual.

Lencastre (2003), seguindo o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), descreve: “as proposições também devem ser organizadas globalmente ao nível macroestrutural, ou seja, devem estar ligadas ao tema com o texto ou a alguma porção do texto, como seja um episódio” (p. 69). Nessa citação, podemos ver o nascimento da compreensão textual que permite passar do nível da microestrutura para o da macroestrutura até chegar ao modelo de situação.

Lencastre (2003) diz: “a estrutura semântica resultante é caracterizada por níveis da microestrutura e da macroestrutura, referindo-se o primeiro à estrutura das proposições individuais e das suas relações, e o segundo à natureza global de todo o discurso” (pp. 68-69).

Seguindo o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), Borba e Guareci (2007) afirmam:

a compreensão macroestrutural determina a compreensão local, ou seja, auxilia o entendimento do modo como as proposições estão conectadas ao nível microestrutural. Assim, as macroestruturas permitem ao leitor compreender globalmente um texto, e essa estrutura dirige também a interpretação das palavras e orações, ou seja, a compreensão em nível global. (p. 95)

Baseado nessa citação, apresentam-se dois níveis de compreensão: no primeiro nível, observam-se a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura, explicadas adiante. No segundo nível, tem-se o modelo de situação, ambos os níveis relatados por Kintsch e Van Dijk (1978, 1983, 1985, 2004).

Para uma melhor visualização, apresentam-se, na Figura 1, os níveis de compreensão dos textos conforme os supracitados autores.

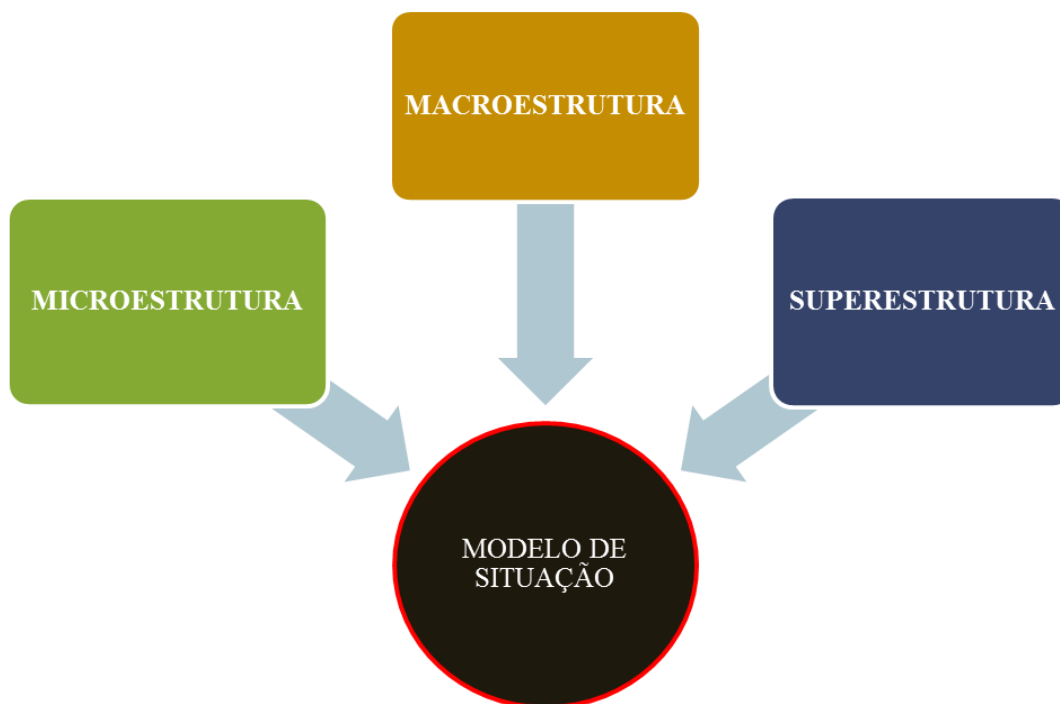


Figura 1. Níveis de compreensão dos textos baseado na visão de Kintsch e Van Dijk (1983, 1985, 2004).

A figura acima mostra os níveis de compreensão que o leitor precisa percorrer para se chegar a uma compreensão global de texto. Para os referidos autores, como visualizado na Figura 1, o leitor inicia pela microestrutura fazendo as conexões dos assuntos. Neste caminho das proposições, ao ter contato com o formato do texto, tipo e suas diferentes características, que são pistas deixadas pelo autor, através da superestrutura, o leitor faz as ligações antecipando e inferindo as ideias conectadas para chegar ao nível da macroestrutura, ou seja, a ideal global. A partir deste domínio o leitor começa a ir além do seu conhecimento implícito para o explícito, levando-o ao modelo de situação.

Segundo Corso et al. (2012); Festas (1994, 2011); Lencastre (2003), entre outros, que seguem a visão de Kintsch e Van Dijk (1983, 1985), pode-se considerar os níveis da microestrutura, macroestrutura, superestrutura e modelo de situação que serão apresentados detalhadamente abaixo.

1.1.1 Microestrutura.

Chama-se microestrutura textual, conforme propõe Kintsch e Van Dijk (1983, 1985), as proposições devidamente conectadas (palavras, frases, períodos e orações), partes inseridas na base no texto, responsáveis pela coerência textual. Segundo esses autores, a reunião dessas proposições, ideias que circulam dentro do texto são ciclos, mediante os quais obtêm-se o significado do texto.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Marquesi (1995) se refere à microestrutura como “estrutura proposicional linear do texto” (p. 31). Em outras palavras, o leitor de um texto usa sua maneira de entender para, dessa forma, compor a estrutura global a partir das partes que compõem o texto. É essencial, porém, o uso adequado de elementos coesivos para a sequencialização de enunciados e relação entre parágrafos e orações.

Entende-se que a microestrutura atua nas estratégias de coerência local, visando conexões significativas entre as frases consecutivas do discurso ou texto. Através das estratégias, o leitor busca as possíveis ligações entre os fatos indicados pelas suas proposições, conectadas nas ideias do texto e possibilitando sua compreensão parcial, apresentando assim, sua interpretação.

Motta e Spinillo (2013) afirmam que o leitor precisa usar estratégias para obter informações linguísticas e cognitivas. Dessa forma, ao ler o texto com base nesses conhecimentos, faz uso das proposições antes, durante e depois para compreendê-lo. Com isso, é capaz de elaborar uma representação mental coerente, de curto ou longo prazo, com base no seu conhecimento de mundo e assim, construir proposições.

As proposições que são construídas mentalmente se organizam em conjunto quando existe uma mesma explicação dentro do texto, ou por suas inferências, formando a microestrutura. A compreensão de texto, segundo Motta e Spinillo (2013), pode ocorrer mediante as estratégias que aparecem na construção das proposições contidas no texto ou a partir dos argumentos dessas conexões. Portanto, durante todo procedimento da leitura, o aluno/leitor precisa construir sua representação mental diante das proposições e trazer seu conhecimento de mundo.

Assim, o aluno/leitor, ao fazer o uso linguístico e cognitivo, consegue que a compreensão aconteça no texto por meio da inferência, trazendo informações novas a

partir dos elementos que estão inseridos no texto. Portanto, elas estarão conectadas de forma explícita e implícita.

A microestrutura dá origem à macroestrutura. Festas (1994) afirma: “torna-se necessário definir as regras, chamadas de macrorregas. Tais regras atuam nas proposições e na microestrutura derivando da macroestrutura” (p. 31). Portanto, entende-se que, para passarmos da microestrutura para a macroestrutura, é necessário que as ideias e proposições sejam entendidas como partes de um todo mais relevante. Dessa forma, o leitor, para compreender um texto, precisa encontrar a proposição global a partir das ideias conectadas da microestrutura (Festas, 2011; Kintsch & Van Dijk, 1978).

1.1.2 Macroestrutura.

O foco da macroestrutura, diferentemente da microestrutura, é a ideia global do texto pelas macroproposições as quais servem para estabelecer a coerência global do texto conforme Kintsch e Van Dijk (1978, 1983). A microestrutura leva à macroestrutura, momento em que ocorrerá uma síntese das proposições relacionadas entre si favorecendo a compreensão global. Esses autores consideram essa transposição da micro para a macroestrutura uma condição para a compreensão de um texto, pois, segundo postulam, faz-se necessário para o entendimento das partes (ideias secundárias) para se chegar ao entendimento global (ideia principal). Para um melhor entendimento das considerações propostas, segue um exemplo de uma suposta história de Joãozinho construída em um período composto por orações coordenadas: *Joãozinho chegou atrasado à escola, bateu no colega da sala e gritou com a professora*. Como se pode verificar, há três orações e conseqüentemente três ideias conectadas na microestrutura, quais seja:

1. Joãozinho chegou atrasado à escola.
2. Joãozinho bateu no colega da sala.
3. Joãozinho gritou com a professora.

É essa junção das proposições que leva à macroestrutura – *Joãozinho se comportou mal*. Mediante esse exemplo, corrobora-se Kintsch e Van Dijk (1978), quando explica que o conjunto de proposições de um texto aparece na superfície e constitui um todo semântico. Essa ideia permite a noção de macroestrutura textual. As proposições lineares e sequenciais se agrupam durante a leitura, para constituir uma macroproposição, tal como apresentado no referido exemplo.

Quanto à construção dessa macroproposição, conforme proposto por Van Dijk e Kintsch (1983, 1985), as macroproposições dão-se através das macrorregras, quais sejam: apagamento, seleção, generalização e construção. Elas transformam a informação semântica, organizando as informações das proposições para o leitor. Assim, a partir do conteúdo proposicional, o leitor constrói a coerência global do texto. As proposições, portanto, formam as macroproposições de diversos níveis, construindo a macroestrutura textual.

Dessa forma, entende-se que a macroestrutura é a ideia principal do discurso. Quando o leitor passa pelos ciclos das proposições com entendimento, ele concebe as macroproposições, informações complexas que envolvem a memória de longo prazo. Festas (1994) corrobora esses pressupostos teóricos sobre os níveis de compreensão conforme o texto a seguir:

a macroestrutura é, igualmente, macroproposição, uma vez que se refere a unidades de significado, logo, a proposição. Mas, enquanto a microproposição diz respeito à informação relativamente simples – palavras, frases ou oração - a macroproposição representa informação mais complexa, envolvendo, por isso, não apenas a memória de trabalho, mas, também, a memória de longo prazo. (p. 31)

As palavras da supracitada autora remetem às estratégias propostas por Van Dijk e Kintsch (1983), que em seu modelo estratégico de compreensão ao nível da macroestrutura, definem a macroestratégia como estratégias que visam à inferência de macroproposições a partir da sequência de proposições reveladas pelo texto. Nesse nível, cabe ao leitor reconstruir o significado de fragmentos maiores do texto, selecionando apenas as informações mais relevantes. Na figura 2, a seguir, apresenta-se um esquema baseado nesse modelo.

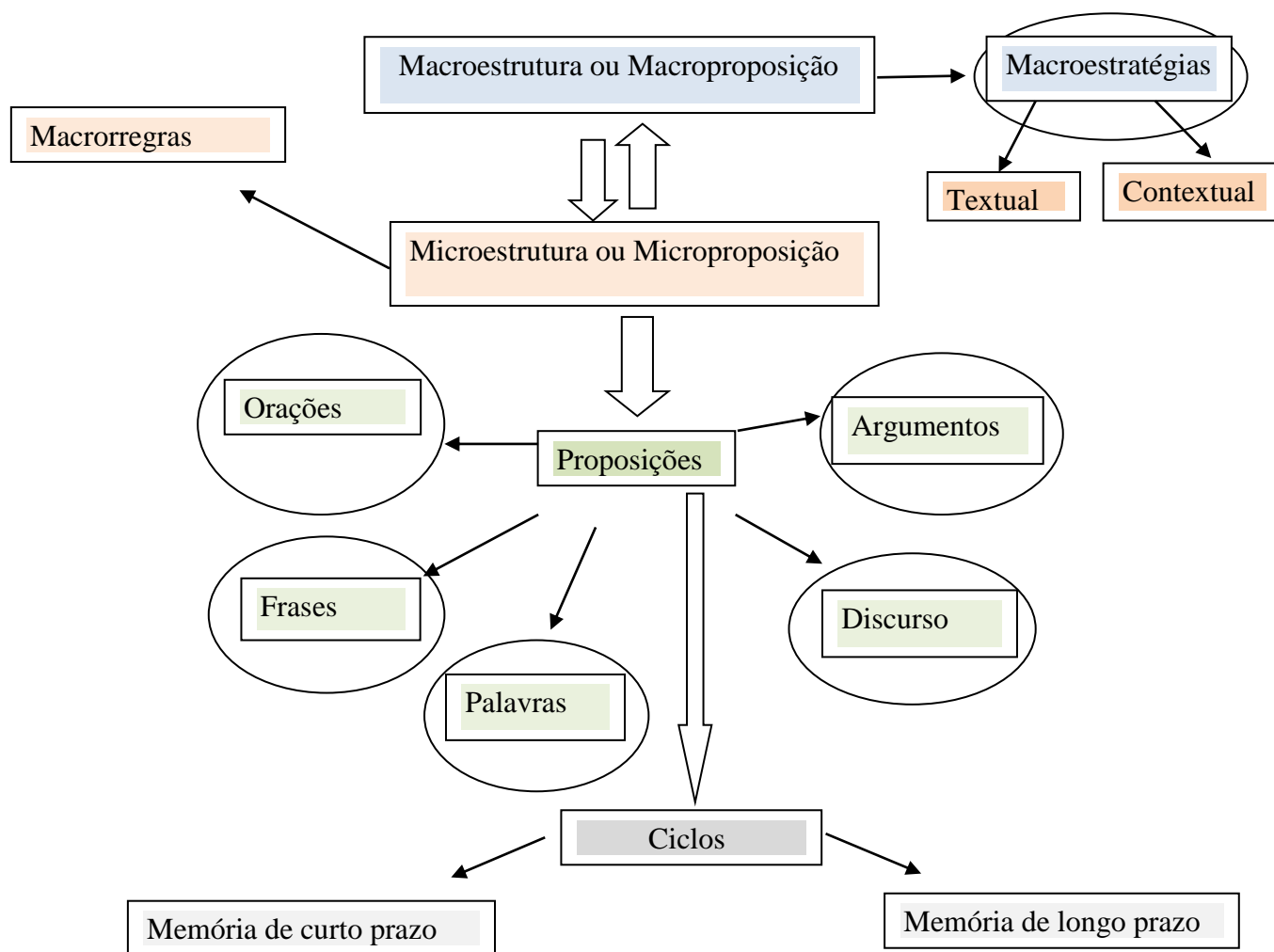


Figura 2. Esquema demonstrativo da estrutura semântica do texto (baseada em Kintsch & Van Dijk, 1983, 1985, 2004).

Esse esquema (Figura 2) demonstra que a macroestrutura, também chamada pelos autores de macroproposição, é um conjunto de proposições que serve para dar sentido à coerência global do texto, ou seja, à ideia principal. Ela surgiu dos ciclos das junções das ideias que circulam no texto que são as proposições.

Van Dijk e Kintsch (1983) dizem que a macroestrutura caminha com as estratégias, processo chamado macroestratégias (textuais e contextuais). Isso ocorre quando o próprio texto dá suporte para a compreensão, através de pistas deixadas na estrutura do discurso (palavras, frases, título, entre outras informações). São as macroestratégias textuais que complementam o sentido global do texto. Tais macroestratégias, por sua vez, são ligadas ao contexto. As macroestratégias contextuais

são o conhecimento de mundo, que o leitor traz no ato da leitura, que lhe permite estabelecer inferências.

O esquema demonstra ainda que a microestrutura ou microproposição está relacionada a macrorregras que, por sua vez, formam as proposições, ou seja, ciclos de memória a curto e longo prazo. Festas (2011) confirma que a macrorregra resulta da macroestrutura que provém das proposições da microestrutura e que elas são classificadas em supressão, generalização e construção. Segundo a autora, a supressão exclui no todo as informações não importantes, pois não fazem falta nas construções das proposições entre si. A generalização reúne informações detalhadamente, de maneira que leva a uma proposição de forma mais global. E por fim, a construção trabalha para mudar as ordens das proposições entre elas, através do conhecimento de mundo do leitor. Para um melhor entendimento, seguem exemplos dados por Lopez e Tapia (2016):

1) *Supressão*: remove toda a informação redundante. Por exemplo, se o leitor lê o seguinte parágrafo: “Minha irmã é uma excelente atleta. Joga bem o basquete. É uma excelente nadadora e uma excelente jogadora de tênis”, a aplicação desta regra deixaria apenas a primeira frase, “Minha irmã é uma excelente atleta”, uma vez que as frases restantes incluem apenas exemplos.

2) *Generalização*: substitui uma série de proposições que são exemplos de um conceito geral por uma proposição geral. Por exemplo: “Meu avô faz alguns doces maravilhosos, além de cozinhar muito bem a carne e dá um toque especial ao peixe”, (...) o leitor pode inferir que “meu avô é um bom cozinheiro”. (...) Na verdade, o que se faz é substituir as proposições que são exemplos do conceito (doces maravilhosos, cozinhar bem, carne e peixe) por uma proposição que se refere a um conceito mais geral (ser um bom cozinheiro).

3) *Construção-integração*: (...) consiste em substituir um conjunto de proposições por sua consequência. (...) Um regra é de construção quando não está explícita no texto e o leitor deve inferir a consequência. Por exemplo, “João é mais alto do que Pedro e Pedro é mais alto do que Luiz”. À aplicação da regra da integração, o leitor pode inferir que João é o mais alto. Se a última proposição tivesse sido explicitamente afirmada, o sujeito, para reconhecer que esta é a conclusão lógica, estaria aplicando uma regra de construção. (pp. 16-17)

Com base nessas regras, segundo as explicações dessas pesquisadoras (Festas, 2011; Lopez & Tapia, 2016), a sua função é suprir um conjunto de proposições por outra de forma geral, que podem ser aplicadas mais de uma vez na base-texto. O resultado oportuniza ao aluno/leitor uma organização mais apropriada para dar significado ao texto. Ressalta-se que esse aluno pode também utilizar outras estratégias determinantes que funcionam como marcadores, a exemplos da inferência e antecipação.

Segundo as autoras supracitadas, percebe-se que o esquema demonstrativo da Figura 2 contempla a base do texto que está relacionado aos aspectos linguísticos e cognitivos, que envolvem os níveis de compreensão da microestrutura, da macroestrutura, da superestrutura e do modelo de situação.

1.1.3 Superestrutura.

A superestrutura de Kintsch e Van Dijk (1983, 1985) atua na organização estratégica das macroproposições em grupos mais globais os quais correspondem às funções esquematizadas determinadas por categorias formais que compõem o conteúdo do texto. Significa que são esquemas constituídos para organizar o assunto do texto. Cada tipo de discurso possui uma superestrutura específica que o diferencia de outros. Ela pode ser vista e percebida mediante as informações textuais, podendo ainda estar indicada na própria superfície textual, como ao observarmos um texto narrativo ou um texto descritivo. Assim, a superestrutura de um texto descreve o formato do texto.

A superestrutura organiza os elementos contidos no texto. No caso do texto narrativo, determina as personagens, os espaços das ações, o tempo, o clímax ou outros elementos que funcionam como pistas deixadas no texto, como, por exemplo, a fórmula prototípica que Kintsch e Van Dijk (1983) demonstram: “Era uma vez...” (p. 241)⁴. Quanto mais estereotipada for a superestrutura de um texto, mais compreensível será a reconstrução de seu significado global, segundo os autores. Há textos, entretanto, que não apresentam uma superestrutura explícita ou convencional. Isto dificulta o processo de compreensão ou da interpretação no texto. Portanto, com base nos autores, o uso de estratégias, em qualquer momento da leitura, é importante para estabelecer as macroproposições atribuídas a sua função superestrutural.

Van Dijk (1992) reforça que uma superestrutura proporciona a sintaxe completa para a macroestrutura do texto. Observe-se que a forma do texto escrito indica o tipo específico da superestrutura que nos permite identificar se o texto é narrativo, descritivo, dissertativo; como também suas classificações (fábulas, mitos, contos, histórias em quadrinhos, cartas, entre outros).⁵

⁴ Tradução nossa: No original: “Once upon a time...”

⁵ Alguns autores chamam a essas classificações de Gêneros Textuais e Discursivo (Brandão, 2003; Koch, 2004; Marcuschi, 2008).

Roazzi, Hodges, Queiroga, Asfora e Roazzi (2013), seguindo a visão dos supracitados autores, reforçam que a superestrutura desempenha um papel fundamental na compreensão do texto como também no discurso. Sua estrutura permite fazer esquemas quando o leitor identificar o tipo e o formato textual e, a seguir, interpretar. Ela influencia na aplicação de regras que podem estar inseridas no texto, caminhando para a compreensão de um determinado tipo textual. Os esquemas, as estratégias e as regras que o leitor aciona para compreender e lembrar um texto focalizam também a representação do texto-leitor, que envolve a memória com base na informação e na superestrutura.

Dessa forma, compreende-se que há variados esquemas textuais para os vários tipos de textos os quais são chamados pela Linguística Textual de superestrutura (Brandão, 2003; Koch & Elias, 2014 entre outros). O leitor, ao ler um texto, antecipa seus conhecimentos com base nas pistas deixadas pelo autor (personagens, cenário, gênero do texto e outros). Estes elementos percorrem a superestrutura e são facilitadores para a compreensão textual.

1.1.4 Modelo de situação.

O Modelo de situação proposto por Kintsch e Van Dijk (1983) está relacionado com as inferências que o leitor faz com base nas informações dadas no texto. Em um artigo mais recente, Kintsch (2004) afirma:

as macroestruturas são representações mentais de texto em um nível global. Elas podem refletir de forma simples a estrutura do texto da qual elas foram derivadas, ou podem refletir, para verificar os graus, a estrutura de conhecimento prévio do próprio leitor, que tem sido imposta no texto, na criação de um modelo de situação. (p. 1291)⁶

Em seu modelo de situação, construído a partir do texto-base, o leitor é encaminhado a seus conhecimentos prévios, com informações adquiridas em outros textos, estabelecendo assim as inferências mediante as ideias inseridas na microestrutura e na macroestrutura. Percebe-se, então, a pertinência do contexto social para ativar o processamento cognitivo que remete à memória de curto e longo prazo. Este modelo,

⁶ Tradução nossa. No original: “Macrostructures are mental representations of text at a global level. They may simply mirror the structure of the text from which they were derived, or they may reflect, to verifying degrees, the comprehender’s own prior knowledge structure that has been imposed on the text in the creation of a situation model.”

portanto, permite uma compreensão não somente das informações explícitas do texto, mas também das implícitas.

Os autores ainda relatam que os leitores não precisam ter todas as informações disponíveis em sua mente para compreender um texto, mas precisam ter em mente as proposições pertinentes do texto. Devem retirar dados das ideias conectadas da microestrutura para obter a ideia global da macroestrutura, fazendo suas inferências a partir do texto e trazendo o modelo de situação. Os autores destacam que, quanto mais se utilizar o modelo de situação, mais fácil será a compreensão no texto.

Van Dijk (1988, p. 158)⁷ mostra um exemplo do modelo de situação através da discussão dos seguintes enunciados:

a) Na semana passada, assisti a uma conferência em Roma.

b) Essa foi uma ocasião para praticar meu italiano.

b¹) Essa foi uma boa ocasião para praticar meu russo.

b²) Ela esqueceu-se de colocar águas nas plantas”.

Os exemplos de Van Dijk (1988) mostram a conexão entre as frases *a* e *b* que vem através do conhecimento prévio dos respectivos referentes. Nesse entendimento, seu modelo de situação inclui informações que remetem para a memória: Roma pertence à Itália; logo, em Roma, se fala italiano. Assim, pode-se dizer de França em relação a capital Paris em que se fala francês.

Essa explicação permite atribuir ao texto o significado das proposições expressas nas frases conectadas e, ainda, recuperar o referente conforme o modelo de situação específico. Vale ressaltar que a compreensão global está diretamente relacionada com a integração das proposições no modelo de situação. Quando o leitor apenas interpreta as proposições isoladamente, sem estabelecer as devidas conexões inferenciais, a compreensão global fica comprometida. É importante, portanto, que se apresente um modelo de situação adequado, no exemplo *b¹* e *b²*, como apresentado, a interpretação da proposição não foi suficiente para estabelecer a integração e, conseqüentemente, a construção de sentido. Enfim, corrobora-se Van Dijk quando demonstra que um texto não pode ser compreendido simplesmente pela interpretação das proposições ou ideias, mas pela sua relação num modelo de situação suficiente.

⁷ Tradução nossa. No original: a) Last week, I watched a conference in Rome. b) It was an occasion to practice my Italian. b¹) It was a good occasion to practice my Russian. b²) She forgot to water the plants.

Seguindo Kintsch e Van Dijk (1983, 2004), o modelo de situação possibilita resolver tarefas ou problemas novos que demandam um uso criativo da informação do texto. Para conceber uma representação situacional, é essencial um contato permanente entre o que o texto oferece e o conhecimento prévio. O leitor primeiro precisa formar uma representação coerente entre as ideias do texto, produzindo uma base textual. Então, será criado o modelo de situação pelo qual amplia as informações para maior compreensão do texto. Esse é, portanto, o nível em que se dá a integração das informações com o conhecimento do leitor, ou seja, quando as pessoas compreendem o texto e formam representações mentais do seu estado ali descritas. Essas representações, nas quais o leitor vai além do que está escrito, são denominadas pelos autores de “*modelos de situação*”. Festas (2011) destaca esse modelo como necessário para que as informações do texto sejam utilizadas, pelos leitores, a partir dos seus conhecimentos prévios.

Diante dessas considerações, entende-se que os alunos/leitores precisam apresentar níveis de compreensão no texto que percorrem através das proposições da microestrutura as quais os levarão a uma ideia global pela macroestrutura e proporcionarão uma identificação da tipologia do texto pela superestrutura, até que, com base no que está escrito no texto, possam estabelecer novas inferências através do modelo de situação, para obter a compreensão do texto. Assim, os mesmos leitores poderão atingir esses níveis apresentados pelos autores Kintsch e Van Dijk. É importante, portanto, o uso de estratégias no ato da leitura para a compreensão, não apenas no nível da base do texto, mas também do modelo de situação. Vejamos abaixo a importância das estratégias de compreensão de textos nas leituras.

1.2 A importância de ler com compreensão.

Podem-se considerar diferentes níveis na compreensão da leitura como: as palavras (relações sintáticas e semânticas que fazem parte das estruturas superficiais da comunicação); o significado (que constrói proposições dentro do diálogo e constitui a microestrutura, partindo do texto para se chegar na macroestrutura) e por fim, o conhecimento de mundo (saber amplo e contínuo de onde o leitor traz suas inferências para interagir com a mensagem) (cf. Festas, 1998; Maciel, 2012; Oliveira, Santos, Boruchovitch, & Rueda, 2012; Van Dijk & Kintsch, 1983; entre outros).

A importância de ler com compreensão vai além da decodificação. A compreensão da leitura pelo aluno/leitor requer estratégias que lhe deem autoconfiança, raciocínio, interpretação, reflexão, análise, ou seja, é uma junção do conhecimento de mundo e da linguística (Maciel, 2012; Oliveira et al., 2012). A partir do conhecimento prévio do leitor e da estrutura linguística, a leitura avança, torna-se mais elaborada e contextualizada, fazendo-se acompanhar das estratégias de compreensão. O linguista Marcuschi (2008) afirma: “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (p. 230). De fato, sempre que se ouve alguém ou se lê um texto, pretende-se entender algo. Não é sempre, porém, que essa compreensão é bem-sucedida.

Segue, como exemplo, a síntese do texto intitulado “Queridos Pais”, extraído do romance de Fr. Betto (1995) *O Vencedor*. Trata-se da história de uma menina por nome Clara, que escreve uma carta para seus pais sobre como foi ingrata diante da vida que eles lhe ofereceram. Ela conta que fugiu com um amigo para São Paulo em busca de aventuras ilusórias e uma vida de fácil *glamour* e fazer pequenos expedientes. Ao final, ela estava destruída e coisas que julgava boas a levaram por caminhos ruins: drogas e doenças, inclusive AIDS. Na carta aos pais, ela avisa que está voltando à cidade natal e entenderia se desejassem distância dela, mas olharia sua casa de longe e, cientes de sua volta, mesmo distantes, deixassem uma pequena toalha ou pano de prato branco estendido no quintal, para sinalizar que receberam sua carta. Ao retornar, Clara viu um lençol gasto, mas enorme e muito branco, na janela da casa de seus pais. Ao final da narrativa, Clara atravessa a rua e corre para casa.

Nessa história, em nenhuma parte do texto o autor apresenta a expressão “perdão”. Quando o leitor fizer a organização de sua leitura utilizando estratégias, irá inserir seus conhecimentos prévios com base em título, vocabulário e frases apresentados no texto, a saber: queridos pais, filha ingrata, pequeno expediente, cidade de São Paulo, AIDS e outros. A partir do vocabulário, das frases ou orações que surgem dentro do texto, o leitor irá fazer interpretações do que entendeu dando o seu ponto de vista sobre a mensagem, sobre o porquê do lençol e não a toalha ou o pano de prato, como fora pedido entre outras interpretações. A partir do conhecimento cognitivo e linguístico, o leitor formará várias proposições (microestrutura), no decorrer da leitura, com objetivo de alcançar a macroestrutura. Dessa forma, ele enriquece sua compreensão. Conforme Gomes e Boruchovitch (2011), o leitor amplia sua compreensão sobre o texto, faz análise e observa as proposições das ideias contidas e

traz suas inferências para contextualizar. Marcuschi (2008) reforça essa ideia, ao dizer que, além dessa visão, o leitor tem participação ativa no processo: “compreender é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (p. 230). Portanto, a compreensão constitui uma proficiência essencial na integração das pessoas com as quais convivemos.

No momento em que a menina do texto olha o lençol na janela e corre para casa, tal ação leva a entender que o lençol significa o grande amor que seus pais têm por ela e essa atitude remete à aceitação e ao perdão, além de sintetizar a ideia principal do texto sem que necessário fosse sua explicitude na linearidade textual.

Festas (1998), baseada na literatura especificada, reforça essa afirmativa ao dizer: “a leitura de uma frase suscitará uma representação complexa que permitirá ao sujeito a elaboração de inferências portadoras de informação útil à interpretação das frases seguintes” (p. 89). Nessa visão, observa-se que a microestrutura é uma sequência de fundamentações no decorrer da leitura, tanto de forma implícita como explícita, por isso é importante destacar a proposta de ler com compreensão. Nessa linha de pensamento, entende-se que o leitor precisa estar atento ao ler um texto e inserir seu conhecimento de mundo, pois este ato exige controle para a compreensão efetiva do texto.

Costa (2004) afirma: “a ideia principal é um conceito que necessita de ser definido de forma mais específica. Aparece em diversos vocábulos: mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto” (p. 44). O autor explica, com base no conhecimento de Colomer e Camps (2002), que para identificar a ideia principal de um texto é necessário utilizar um conjunto de estratégias. A partir das proposições que circulam dentro do texto, da microestrutura o aluno/leitor constrói uma macroestrutura do texto que compreende a ideia global retirada do foco que envolve o assunto, de um resumo que leva à(s) ideia(s) principal(is). Costa (2004) reforça: “o leitor constrói essa representação do significado aplicando macrorregras a cada uma das proposições do texto. Essas consistem em operações de supressão, generalização e construção da informação” (p. 44).

A partir das informações extraídas do texto, mediante vocabulário e sintagmas, o leitor se atualiza com base em seu conhecimento prévio. Pode ocorrer que, durante a leitura, desvie-se e vá além do que está escrito no texto. Quando esse leitor não

consegue retornar, ele pode fugir da ideia global intencionada pelo autor (produtor textual), deixando de agrupar as outras informações que se encontram dentro do texto. Portanto, é importante enfatizar que é possível extrapolar uma ideia do texto e manter a fidelidade à sua essência, ou seja, não se distanciar das intenções do autor, afinal o que se pretende é a compreensão do texto.

Há vários fatores que dificultam a compreensão dos alunos no que se refere à ideia principal do texto. Não se pode esquecer que essa ideia pode se apresentar de forma explícita ou implícita. Costa (2004) reforça: “é sempre mais fácil de identificar a ideia principal quando a mesma é explícita” (p. 45). O autor ainda afirma:

a ideia principal tanto pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim. É mais difícil identificá-la quando está expressa no meio ou no fim do que quando expressa na primeira frase do parágrafo. Também o tamanho do texto e a sua estrutura têm repercussões nas dificuldades apresentadas pelos alunos. A ideia principal é mais fácil de identificar se o texto é curto e se a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, por contraste com uma estrutura do tipo causa efeito. (p. 45)

Conforme explícito pelo supracitado autor, a ideia principal pode aparecer independente de sua posição, tamanho e estrutura do texto. O leitor precisa usar estratégias de compreensão da leitura para chegar à ideia global. O formato e o tamanho do texto podem dificultar, mas o uso das estratégias buscará formas de facilitar a compreensão.

Segundo Costa (2004), é mais fácil entender um texto curto porque facilita a identificação da ideia principal. Assim, considera-se pertinente a organização no ato da leitura com o uso das estratégias para compreender o texto independente do seu tamanho e estrutura.

É relevante destacar que, para compreender um texto, o leitor precisa construir sua representação global. Segundo Kintsch e Van Dijk (1978), essa representação constitui um resumo que vem por meio das proposições que circulam no texto, formando uma síntese que levará à compreensão. O resumo é a reescrita de um texto que compreende três objetivos: o primeiro refere-se à informação em que se deve mostrar o pensamento do autor, englobando as principais informações deixadas pelo texto. O segundo leva à redução do vocabulário, mantendo apenas as informações fundamentais do texto. O terceiro, por fim, faz a construção reduzida e adaptada a uma nova comunicação, fiel às informações do texto (Koch & Elias, 2014; Laurent, 1985).

É preciso atentar para alguns aspectos em relação à leitura do texto: usar estratégias de compreensão no ato da leitura do texto; tomar decisões sobre a importância dos elementos que circulam no texto; incluir ideias em conjuntos com objetividade; reestruturar e esquematizar o texto; interpretar as ideias secundárias e principais; criar títulos que englobem o sentido do texto; dar significados às partes do texto, entre outros aspectos (Colomer & Camps, 2002; Costa, 2004; Giasson, 1993; Koch & Elias, 2014).

Cabe relatar, também, a estrutura do texto que diz a respeito à organização das ideias. O bom leitor utiliza a estrutura textual para compreender. O texto bem estruturado, conhecido ou familiar tornará fácil a compreensão das mensagens. Uma estrutura textual mais complexa pode implicar problemas de leitura. Para Koch e Elias (2014), cabe ao leitor compreender como o autor estrutura ou organiza as ideias e a informação em seu texto.

O aluno/leitor que faz a leitura com habilidades de compreensão tem seu conhecimento ampliado e poderá interagir e contextualizar de forma oral ou escrita. O seu nível de letramento/literacia se torna mais abrangente em sua aprendizagem. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura será crítica, interpretativa.

1.3 Teoria dos esquemas na compreensão de textos.

A teoria dos esquemas focaliza a sua atenção na compreensão e no papel do conhecimento prévio do leitor. Ela tenta explicar a interação desse conhecimento na compreensão de textos, especialmente textos que descrevem situações estereotipadas. Segundo essa teoria, a familiaridade com um determinado assunto permite criar um esquema que facilita a compreensão do texto (Anderson & Pearson, 1984). Pela base das teorias dos esquemas da compreensão, pode se inferir que o conceito de compreensão está relacionado com a representação ou organização da informação em termos do conhecimento adquirido. O conhecimento, a experiência e os conceitos que os leitores trazem para o texto, ou seja, os seus esquemas, fazem parte do processo de compreensão.

Roazzi et al. (2013) afirmam que o uso de um esquema significa compreender, interpretar uma situação que pode estar relacionada com o texto e outros aspectos. Em relação à compreensão textual, os esquemas envolvem as inferências que os leitores

trazem para fazer conexão com as mensagens, ou seja, o esquema é uma forma de levar o leitor à compreensão do texto fazendo com que ele tenha uma organização na leitura para interpretar, aprender e posteriormente recordar as informações contidas no texto escrito. Portanto, percebe-se a importância dessa teoria no ensino da leitura através de estratégias eficazes guiando a compreensão do texto.

Nem todos os leitores possuem os mesmos esquemas, afinal um texto pode ser interpretado de várias maneiras. Para Leffa (1996), o esquema é uma estrutura abstrata que representa a forma como o conhecimento e a experiência estão organizados em nossa mente. A teoria dos esquemas, na medida em que o conhecimento prévio da temática textual que o aluno/leitor possui quando executa a leitura, constitui-se em um facilitador para a compreensão (Navarrete, 1986). Nesse entendimento, percebe-se a importância do uso da estratégia de inferência como esquema para ajudar na compreensão do texto. Conforme defende essa autora, o conhecimento prévio no ato da leitura ajuda a ativar e a antecipar o entendimento do leitor como também a monitorar a sua compreensão do texto.

A estratégia de previsão, segundo Nuttal (1982) e Roazzi et al. (2013), ativa os esquemas, trazendo a experiência do leitor a antecipar, com base nas pistas deixadas pelo autor, a informação textual. A previsão (ou antecipação) faz com que o leitor use os esquemas para compreender o texto. Quando ativados, podem ser modificados por novas ideias ao identificar outras pistas, pois sua finalidade é ampliar as informações viabilizando a compreensão. Além do mais, tal compreensão facilita a memorização.

Roazzi et al. (2013) explicam que é fundamental para a compreensão trazer os esquemas a partir da estratégia de antecipação e inferência sobre o conteúdo do texto, mediante os vários aspectos encontrados como: os títulos, as ilustrações, os cabeçalhos, as perguntas, que podem surgir dentro do texto. Assim, o leitor, conforme a compreensão daquilo que lê, vai construindo suas hipóteses ou fazendo suas previsões iniciais sobre os assuntos apresentados.

Segundo Salomon (2001), é importante o aluno/leitor, ao ler um texto, usar esquemas para facilitar a ideia principal e assim compreender a macroestrutura textual. O autor ainda ressalta algumas observações importantes ao usar os esquemas:

- a) Lealdade ao texto original: manter as ideias do autor, sem ter de fazer mudanças ou dar qualquer ponto de vista;

- b) Estruturação do assunto: buscar a ideia principal, em seguida, as ideias secundárias;
- c) Foco no conteúdo do texto e sua finalidade: o esquema é flexível e pode ser utilizado em qualquer tema, seja este difícil ou fácil.
- d) Utilização das estratégias: o esquema facilita a compreensão do texto assim como sua revisão;
- e) Uso individual: cada pessoa tem sua maneira de fazer esquemas no ato da leitura textual.

Seguindo ainda a visão de Salomon (2001), o esquema tem a utilidade de ajudar a fazer resumo de textos principalmente grandes para que não haja dificuldade na compreensão. Ao utilizar o esquema, o leitor consegue perceber qual a ideia principal do texto. Portanto, entende-se a pertinência da utilização de esquemas como ajuda para a leitura de um texto, dado que se faz uso de estratégias facilitadoras da compreensão textual.

A função de um esquema, durante a compreensão do texto, é ajudar a relembrar e organizar as ideias apreendidas. Ele contribui para a ativação do conhecimento prévio, que permite fazer inferências, e ajuda a recordar o que já foi lido. Através dos esquemas, os estudantes criam ao longo do processo da aprendizagem, uma memória de informações. Segundo Salomon (2001), os esquemas desempenham um papel essencial no desenvolvimento da autoconfiança, motivação e estratégias de compreensão.

Ativar um esquema no ato da leitura, portanto, facilita a compreensão do texto. Alguns pesquisadores (Kleiman, 2002; Marcuschi 2008; Solé, 2009; Soligo, 2000) apresentam diversas estratégias, quais sejam: ler o título do texto e observar as informações do autor, pois isso facilita o entendimento e direciona o esquema de leitura; ler o texto na íntegra e repetir algumas vezes para fixar pontos importantes; fazer marcações em palavras-chaves; fazer síntese do texto; relacionar o texto com outros baseados em suas vivências e história pessoal.

Leffa (1996) afirma: “a compreensão, segundo a Teoria de Esquemas, dá-se na medida em que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um determinado esquema” (p. 84). Com base nessa citação, somente se pode estabelecer relação se as variáveis pertencerem ao mesmo grupo como, por exemplo, escola, professor e aluno, ou médico, paciente e atendente ou ainda quartel, sargento e soldado. Pode-se verificar que os esquemas foram aplicados dentro das áreas específicas

mostrando, assim, uma organização para compreender a situação de cada um. O autor enfatiza que a compreensão de texto ocorrerá se o aluno/leitor acionar o esquema.

Segundo Kintsch e Van Dijk (1978), os esquemas são estruturas conceituais relevantes e que têm um papel importante na organização das ideias globais. Eles auxiliam os macrooperadores que organizam a categoria do texto, como exemplo: introdução, desenvolvimento e conclusão. O leitor, ao utilizar os esquemas em busca de suas metas, define o texto como a superestrutura que se refere à forma do texto.

Dessa forma, o esquema ajuda o aluno/leitor a planejar e observar informações contidas no texto para se chegar à macroestrutura.

1.4 Aspectos relacionados aos obstáculos para a compreensão de texto.

Descrever todos os obstáculos que possam existir no processo de compreensão seria tarefa difícil. Assim, apresentam-se tão somente três aspectos relacionados com os obstáculos para a compreensão: o nível do aluno, o procedimento metodológico do professor e a estrutura familiar. Afinal, há de se considerar a interrelação entre os referidos aspectos escolhidos a serem observados como possíveis obstáculos para a Compreensão Textual.

1.4.1 Aspectos relacionados com o aluno.

No processo de compreensão, observa-se que o aluno/leitor precisa acionar estratégias durante o procedimento na leitura em que se depara com vários obstáculos. Tais estratégias devem ser ensinadas para que o aluno/leitor venha a superar as dificuldades.

Festas (1998) afirma: “as dificuldades podem ser ultrapassadas com um ensino adequado de estratégias de compreensão” (p. 95). Além das dificuldades, em geral, a serem superadas com o ensino adequado, conforme mencionado por essa autora, pode-se destacar as relacionadas com o nível de conhecimento prévio do aluno, pois a falta de informações anteriores no ato de leitura, ou seja, a ausência de uma elaboração de um modelo mental que conduza tais informações ao texto, conforme o Modelo de Situação (cf. Seção 1.1.4), configura-se um dos grandes obstáculos enfrentados pelo aluno na compreensão de um texto

Seguindo essa visão, é importante salientar que o referido obstáculo implica diretamente a evolução do aluno para o desenvolvimento da metacognição, pois se ele não tem o conhecimento prévio da temática do texto, como poderá ser capaz de realizar a monitorização, ou seja, a avaliação e regulação sobre a compreensão do texto? Para realizar tais regulações como esperado, é preciso que tenha ideia dos referentes textuais. Vale salientar, contudo, que a monitoração ocorre de alguma forma, mas sempre pode ser aprimorada pela prática adequada das atividades de leitura, que inclui a exposição do aluno a informações que servirão de subsídios para elevar o seu grau de compreensão.

Há de se considerar ainda, no aspecto relacionado ao aluno, que a lacuna de atividades que conscientizem o leitor de como tratar o texto leva à falta de organização (monitoramento) no ato da leitura. Isto dificulta a compreensão de texto (Festas, 2011).

Outros obstáculos enfrentados pelo aluno/leitor, também prejudiciais, em nível de monitoração e autoavaliação/regulação, estão relacionados à prosódia do texto (palavras, frases) e à sua classificação quanto ao número de sílabas, seja na leitura oral ou no processamento mental. Essa dificuldade na pronúncia pode levar a problemas de decodificação, e, conseqüentemente, de alterações semânticas impróprias, durante a leitura silenciosa, trazendo problemas para a percepção dos ciclos presentes no texto. Tais dificuldades, oriundas da infração aos critérios de textualidade, entre os quais, coerência e coesão, impedem uma interação adequada com o texto, ou seja, a compreensão textual.

Como também há situações em que o aluno pode ficar limitado a apenas um vocábulo do seu conhecimento prévio e, distanciar-se do texto, com base apenas nessa palavra, ultrapassando demasiadamente o sentido global do texto. Ele faz suas inferências, suas interpretações, absorvendo parte do texto, inclusive, mas não compreendendo sua totalidade, o que se configura um dos obstáculos comuns à compreensão textual (Leffa, 1996, 2012).

Além de outras em que falta ao aluno/leitor um esquema mental que organize o texto, pois o esquema é a forma de organização que possibilita ao aluno/leitor a habilidade de interpretação, de forma que aprenda, memorize e, posteriormente, recorde as informações contidas no texto para a compreensão da leitura (Festas, 1998).

Quando também se verifica falta de interesse em determinado tema/título, em que o leitor rejeita a leitura. Acredita-se que não havendo interatividade textual, o entendimento obtido por quem lê não traduz ação contínua, por isso essa construção de

sentido é importante no processo da compreensão. Alguns alunos se queixam da prática de leitura como cansativa quando o texto é muito extenso ou quando a atividade requer a leitura de vários textos ao mesmo tempo. Essa perda de interesse gera um problema na compreensão e conseqüentemente o monitoramento na leitura, demonstrando ainda ausência de estratégias.

Segundo afirma Festas (1998), “a monitorização pode ser entendida como o controle que o leitor vai fazendo sobre a sua compreensão, no sentido de avaliar e superar as possíveis incoerências existentes na representação construída pela leitura de um texto” (p. 93). Nesse caso, o aluno precisa de orientação e acompanhamento do professor em atividades de leituras textuais para que possa realizar o monitoramento esperado no ato da leitura, fazendo sua própria autoavaliação e, com isso, evitar possíveis obstáculos à compreensão do texto.

1.4.2 Aspectos da metodologia do professor em sala de aula.

As questões que envolvem o processo de compreensão não estão só restritas ao aluno, por suas particularidades, desde as dificuldades linguísticas, até a formação educacional, familiar, estrutura moral e social, mas ao docente e outros profissionais envolvidos. É pertinente desenvolver a competência do leitor (de qualquer grau escolar), a fim de que aprimore seu desempenho em face da necessidade de compreender adequadamente o que lhe dizem os mais variados gêneros textuais.

Dentro dos estudos de caráter construtivista, fundamentados nos trabalhos de Piaget, foram substanciais as pesquisas relacionadas à aprendizagem e ao ensino escolar em que métodos relevantes são discutidos a exemplo do que propõe Coll (1998), o qual enfatiza três importantes conhecimentos: conceitos, procedimentos e atitudes.

A capacidade de ler e compreender textos é primordial na vida contínua do aluno/leitor. Quando ocorrem problemas de compreensão de texto a partir da leitura, o professor se preocupa com esse obstáculo que vai interferir na aprendizagem das várias disciplinas (Português, Geografia, História, Arte, Matemática, entre outras). Ele irá requerer que o aluno extraia as principais informações do texto para demonstrar sua aprendizagem. Se esse aluno/leitor apresenta problemas de compreensão, logo ele não consegue interagir com o texto, deixando de realizar as atividades solicitadas. A partir de então, o docente precisa estabelecer novos conceitos, procedimentos, ou seja,

atitudes metodológicas para ajudar nesse processo de aprendizagem do aluno (Cunha & Capellini, 2013).

A forma apresentada sobre esses conhecimentos vai orientar o professor para os requisitos de que necessita ao ministrar aulas. A metodologia aplicada será instrumento para que o aluno não somente receba informações pelo processo didático, mas reflita, com argumentos, sobre a importância de tais informações. “Procedimento: o conjunto de ações ordenadas e orientadas para a construção de uma meta, ou seja, o caminho seguido para a resolução de uma tarefa ou problema” (Coll, 1998, p. 18)⁸.

Para alguns autores (Catelão & Calsa, 2003; Coll 1998; Cunha & Capellini 2013), o caminho para a compreensão deve ser ensinado de maneira significativa e não apenas uma reprodução demonstrada, pois isso seria restringir esse importante processo a regras e passos que podem ou não exigir controle ou reflexão da parte do aluno. Entenda-se aí a dificuldade para ocorrer compreensão. Os princípios didáticos, na exposição de qualquer tipo de conteúdo (conhecimento prévio e o estabelecimento de relações com outros conhecimentos), não podem ser excluídos dos objetivos do ensino, por meio de leituras diversas. Convém, portanto, que o professor ensine os procedimentos ao leitor, propondo um contexto ativo para a aprendizagem. Deseja-se que o aluno obtenha, com o ensino dos procedimentos, uma compreensão contínua. Nos trabalhos de leitura em sala de aula, a vivência social é traduzida de forma espontânea e suas verdades são procedimentos que constituem progresso cognitivo dos alunos.

Deve ser entendido que a aprendizagem dos procedimentos não é uma questão de tudo ou nada, como acontece com alguns conteúdos. Aprendizagem de procedimentos admite graus; e o aluno não os tem completamente desde o primeiro momento. O que acontece é que ele os constrói progressivamente, aperfeiçoando a sua atuação cada vez mais e aumentando com isso o valor funcional do procedimento ou a possibilidade de aplicá-lo em situação nova e mais complexa. (Coll, 1998, pp. 96-97)⁹

Entende-se que a compreensão do texto é um processo gradual, portanto, o ensino das estratégias é pertinente pois elas fornecem subsídios para enfrentar a complexidade textual. São os procedimentos que especificam, de forma muito precisa, a

⁸ Tradução nossa. No original: “procedimiento: el conjunto de acciones ordenadas y orientadas para la construcción de una meta, es decir, el camino seguido hacia la resolución de una tarea o problema”.

⁹ Tradução nossa. No original: “se debe comprender que el aprendizaje de los procedimientos no es una cuestión de todo o nada, como suele ocurrir con algunos contenidos. El aprendizaje de procedimientos admite grados y el alumno no se los posee completamente desde el primer momento. Lo que pasa es que él se los construye progressivamente, perfeccionando más su actuación y aumentando con ello el valor funcional del procedimiento o la posibilidad de aplicárselo en una situación nueva y más compleja”.

sequência de ações e decisões que devem ser observadas para resolver uma situação problema. O ensino dessas estratégias pode levar o indivíduo ao entendimento cada vez mais aprofundado do texto.

Nessas últimas décadas, o ensino de procedimentos sofreu críticas por diferentes profissionais da área da Educação (Calsa, 2002; Coll, 1998). Os princípios opostos ao algoritmo canônico e os procedimentos heurísticos orientam a sequência de passos a serem encaminhados numa tarefa, e não apresentam exatamente a forma que se deve proceder.

Essa forma de procedimento dá margem para se criar vários caminhos possíveis, que podem ser seguidos, ou não, para a resolução da tarefa. A decisão de usá-lo não garante a realização satisfatória. Isso, no entanto, não impede que sejam úteis para que se obtenha ótimos resultados em várias situações problemas de diferentes áreas de conhecimento e conteúdo pedagógico em sala de aula. Além desses dois tipos de procedimentos, alguns autores (Calsa, 2002; Coll, 1998) caracterizam os algoritmos intuitivos ou inventados, como o conhecimento aprendido fora do ambiente escolar, e anterior à sua formalização. Os algoritmos intuitivos podem constituir a base para a formação de procedimentos heurísticos e canônicos, ou seja, procedimento de regras tradicionais, assim aprendidos de maneira significativa.

Segundo Catelão e Calsa (2003), a formação do professor é um dos pontos decisivos para que o aluno consiga um bom desempenho escolar nos trabalhos executados em sala de aula. Esse aspecto deve ser cuidado, pois o desempenho escolar tem reflexo consequente no cotidiano da vivência social. Os obstáculos constituem uma via de mão dupla: o círculo social familiar interfere no aprendizado como também a estrutura metodológica gerará competências para o convívio social.

A prática didático-pedagógica usual nas escolas brasileiras está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰. Antes, entretanto, a gramática era lecionada de forma descontextualizada e não reflexiva, com uma abordagem representativa (método) e com pobreza restrita. Os resultados de provas, trabalhos escolares e exames ainda trazem resquícios desse modelo. Registre-se que há, atualmente, grandes mudanças nos livros e a contextualização está sendo inserida nas escolas de formação fundamental e média e nas diversas modalidades de ensino.

¹⁰ Secretaria do Ensino Fundamental (1998)

Diante de tal situação, o valor construtivo da gramática deve, sobretudo, permear as práticas diversas do conhecimento e desenvolver a competência comunicativa da língua. Tal capacidade deve envolver conhecimento do desempenho funcional da língua e atividades metalinguísticas relacionadas ao raciocinar sobre sua própria produção linguística (Catelão & Calsa, 2003; Travaglia, 1996). Cada modalidade de ensino deve ter convergência para objetivos que, na leitura, adquire-se pela relação dita entre o leitor e o texto. Observe-se o que afirma Geraldí (2013) sobre o ensino da gramática:

O ensino de gramática deve partir da análise linguística, que abrange tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática (linguístico), quanto questões amplas relacionadas ao texto. Para tanto, a objetividade é a adequação de estruturas com recursos que possibilitem, por meio dos próprios alunos, o tratamento de aspectos relativos à pragmática textual. (p. 74)

Essa exigência a que se refere o supracitado autor é da responsabilidade do professor, o qual deve assumir o encaminhamento do aluno para a construção de sentido.

O Ensino da Língua é tão abrangente que não se resume a um processo de alfabetização, mas sobre o porquê e o para quê aprender as regras da língua para a compreensão e produção escrita. Murrie (1994) alerta: “saber as regras e usá-las não é suficiente como indicador do manejo da língua. É bom que os alunos saibam falar sobre elas, ou seja, que compreendam os processos de pensamento articulados pela linguagem para depois descrevê-los e sistematizá-los” (p. 74).

Esse é um processo de sensibilidade argumentativa, pois o leitor consegue ter maior clareza do processo de compreensão da leitura, com o devido controle que faz do uso das estratégias, nos mais variados textos. Murrie (1994) informa:

conhecer as próprias regras sobre elas e sobre as constituídas por outros meios, como o literário, o jornalístico, o científico, etc., corroboram e incentivam a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo. Transformar os alunos em sujeitos pensantes, analíticos, críticos, criativos, talvez seja o ideal mais democrático a ser instituído pela escola. (p. 75)

Quando se instiga, no obstáculo da leitura, há uma ação para a correção e a partir dessa correção, o aluno aciona o processo cognitivo de construir conceitos e procedimentos adequados para o pensamento e a ação alinhados com o papel da instituição escolar, ou seja, além do crescimento intelectual, o aluno é encaminhado para uma formação cidadã.

Nesse entendimento em que cabe ao professor despertar a consciência crítica do aluno, conforme propõe o educador Paulo Freire (1979) em sua *Educação e Mudança*,

essa consciência do mundo que o circunda o ajuda a resolver determinado problema na leitura à medida que atualiza tais conhecimentos. Nessa perspectiva construtivista, essa construção está inserida em um plano sociopedagógico.

Ao permitir que o aluno pense e fale, organizadamente, sobre a resposta dada a uma situação, a escola promove não somente a tomada de consciência sobre suas ações e operações, como também a busca de novas alternativas de solução a partir dessa reflexão. O processo de resolução de situações problema necessariamente desequilibra o sistema cognitivo e na busca da reequilibração o sistema produz conhecimento. (Calsa, 2002, p. 97)

Quanto à busca desse reequilíbrio, alguns autores (Cunha & Capellini, 2013; Queiroga, 1996) destacam a reflexão sobre as habilidades sintáticas por parte do aluno, como condição preliminar para a compreensão sintática do texto, pois a partir daí ele constrói um pensamento metassintático¹¹ de caráter heurístico. O conhecimento metassintático leva o aluno a tomar consciência reflexiva de seu pensamento e de suas práticas, compreendendo assim o porquê de suas atividades analíticas. Em síntese, ele estará apto a realizar tais atividades produtivamente e o professor ciente da necessidade de inclusão deste aspecto em sua planificação, e também é preciso que esteja em constante processo de formação continuada a fim de ensinar proficuamente tais conhecimentos, ou seja, levar o aluno a uma aprendizagem eficaz.

Cabe ressaltar que a docência demanda qualidade de ensino que, por sua vez, implica uma didática e uma metodologia organizada, para que o aluno possa interagir e compreender a proposta de ensino. Nos casos de salas de aula com elevado grau de heterogeneidade, em termos de nivelamento escolar, é comum que alguns alunos se destaquem mais do que outros. Cabe ao professor fazer a leitura dessas diferenças e encontrar a metodologia adequada (níveis de abordagem) para atender satisfatoriamente a todos os alunos de maneira que alcancem a compreensão desejada. Há casos em que o professor baixa o nível da abordagem por causa de um grupo de alunos que não consegue acompanhar sua proposta de ensino e, com isso, não realiza o trabalho diferencial com os demais alunos. Isso ocorre por diversos fatores: porque o tempo não permite, ou porque a sala é muito cheia, ou porque o professor não tem condições de fazer várias atividades por ter outras turmas de séries diferentes, entre outros aspectos. A consequência dessa prática docente é um ciclo vicioso: o professor não alcança o

¹¹ Segundo Gombert (1990), também conhecido como consciência sintática, que possibilita o leitor refletir de maneira consciente sobre os aspectos sintáticos da linguagem como também o uso das regras gramaticais.

objetivo desejado e o aluno (tanto o que apresenta melhor desempenho quanto aquele que apresenta menos aptidão) não acompanha o conteúdo e, insatisfeitos, apresentam-se desmotivados, gerando a falta de atenção.

A linguagem do professor também pode ser um obstáculo na compreensão do aluno. O professor precisa ser claro, contextualizando as situações com a realidade para que o aluno possa utilizar seu conhecimento prévio e interagir. Se o professor usa vocabulários arcaicos ou distantes da realidade, o aluno, dificulta ou mesmo inviabiliza a aprendizagem. Portanto, o professor precisa dispensar atenção aos aspectos de acessibilidade, o que não significa perder a qualidade no uso de conceitos e definições. Quando sua escolha lexical o distancia dos alunos, tal professor torna-se alvo de comentários avaliativos dos alunos, conforme Freire (2010). Segundo ele, algumas expressões são bastante utilizadas entre alunos, a saber:

O professor é muito inteligente, mas não sabe ensinar;

O que ele fala, só quem entende é ele;

A aula é fácil, mas a prova é difícil.

Diante dessas assertivas, compreende-se que o aluno espera do professor maior clareza na exposição de suas ideias, com o uso de um vocabulário mais acessível; do contrário, configura-se em um obstáculo para a compreensão do aluno, o que não é o desejável no processo de ensino-aprendizagem, afinal o papel do professor é desenvolver a competência do aluno e não dificultar o processo. Esse entravamento interativo entre professor e aluno gera obstáculos na atividade de compreensão de texto, pois o aluno que não alcançar os níveis de compreensão, terá problemas no entendimento global do texto.

Para Marcuschi (1996), os livros didáticos apresentam uma seção de modelos de compreensão, interpretação, entendimento do texto. Ele informa que essa parte do material didático deveria vir à prática em sala de aula, para que os alunos exercitem o aprendizado da compreensão. O aprofundamento desse processo conduz à reflexão crítica do texto. Esse conceituado linguista afirma: “a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua” (p. 64). Portanto, o professor é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem porque cabe a ele orientar os alunos à compreensão de texto, sem a qual não se pode dominar a língua.

Os professores, por sua vez, queixam-se das dificuldades que encontram em sala de aula, tais como turmas lotadas, indisciplinas, falta de interesse etc. Esses pontos mencionados são possivelmente grandes obstáculos em várias atividades que, nas diversas disciplinas e níveis, têm a leitura como condutora de informação, orientações ou proposição, sobretudo quando se está lidando com a compreensão de texto. Há de se considerar, entretanto, que mesmo fazendo um trabalho específico com uma turma diferenciada, ainda assim o resultado pode não ser o esperado, e que o professor continue sendo responsabilizado. É preciso levar em consideração os problemas levantados pelos docentes, mas também a complexidade do processo metodológico que vai exigir do professor habilidade com as estratégias motivadoras que instiguem o aluno a interagir, participando assim ativamente do processo de compreensão.

Hoje, há vários métodos interdisciplinares que proporcionam o diferencial na sala de aula. Para que sejam eficazes, o professor, além do espírito motivador, precisa do apoio da escola: recursos para oferecer aulas de campo; material didático diversificado e artigos paradidáticos para construção e realização da pesquisa; interação com a família, no caso de alunos menores de idade para fins de concessão de autorização e, ainda, possível colaboração; estrutura funcional e tempo de planejamento com a equipe para a programação do trabalho; e tudo isso exige, além de dedicação profissional competente, custo e tempo, conforme Bagno (2003). Segundo ele, algumas expressões de insatisfação são muito frequentes entre professores, a saber:

Na prática, a teoria é outra!
A teoria sem a prática não é a mesma coisa
Vá para a sala de aula e veja a realidade!
Falar é uma coisa e fazer é outra!

Essas expressões são reflexos da realidade do magistério, no Brasil, em que o professor sente-se desmotivado pela falta de reconhecimento em planos de salário e carreira (valor justo da hora/aula), a falta de apoio diante de peculiaridades dentro de sala, além da indisciplina do aluno, entre outros. Esses são obstáculos no dia a dia do professor. Ser docente, portanto, requer mais que um “dom”; demanda um elevado grau de força de vontade, responsabilidade e compromissos, que vão além da capacidade exigida em outras categorias profissionais.

1.4.3 Aspectos relacionados à formação educacional do aluno/leitor (estrutura familiar).

A formação educacional abrange muito mais do que a formação escolar. Portanto, educar para a cidadania nos leva a reflexões sobre as diversas estruturas familiares, aspectos éticos e morais e a conjuntura social como um todo. A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003).

Por conseguinte, serão contemplados nos aspectos relacionados à formação educacional do aluno, que envolve as estruturas familiar, moral e social, os obstáculos que podem levar o aluno a ter dificuldades na compreensão textual.

Nessa perspectiva, a ausência de valores, a falta de educação doméstica e outros costumes que o aluno adquire em casa, antes de chegar à escola, interferem e atrapalham o ensinamento do professor. Muitas vezes, o desinteresse familiar pelo acompanhamento da aprendizagem do seu filho na escola, como também a situação financeira familiar, entre outros motivos, constituem-se obstáculos que geram dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente de compreensão, em especial, do texto. Scoz (1994) afirma:

a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. (p. 71)

Segundo esse autor, são esses motivos que interferem no trabalho do professor em sala de aula quando os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, sendo este um dos grandes problemas relacionados à compreensão de textos, que envolve leitura e escrita.

Segundo Amazonas, Damasceno, Terto e Silva (2003), quando a família é presente em todos os ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora, o desempenho educacional escolar do aluno é diferenciado, pois ele apresenta melhores resultados de compreensão. A partir do momento que o aluno tem valores éticos e morais, ele pode melhor exercer a sua cidadania sem maiores problemas ou preocupação. Essa consciência o auxilia a respeitar os familiares, amigos, professores, levando-o a uma melhor convivência em todos os ambientes. Dessa forma, o aluno torna-se mais condicionado ao conhecimento e tem mais facilidade de compreensão.

Se o aluno mantém os vínculos familiares, independentemente de como essa família se organiza estruturalmente, possivelmente está melhor condicionado a ter uma boa relação com professores e amigos. A família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura, pois é nela que o aluno recebe a primeira educação no desempenho do seu letramento (literacia).

No Brasil, muitas vezes, ocorre na prática do educador situações adversas em que esse profissional assume vários outros papéis sociais na escola para preencher lacunas deixadas pelos pais dos alunos, ou por seus responsáveis, em sua educação doméstica. Alguns alunos, por falta de uma estrutura familiar, encontram-se desorientados diante da vida; o professor passa a ser o psicólogo, o conselheiro, o amigo, o “tio”.¹² A estrutura familiar dos pais interfere na educação dos filhos, pois estes desenvolverão os mesmos costumes, seja de forma positiva ou negativa, no entendimento de que o homem é fruto do meio. O comportamento do aluno é reflexo de seu convívio familiar e social, por isso a importância da escola em proporcionar ao aluno a educação formal e a convivência com outras pessoas de comportamentos diferentes. Esse aluno chega na escola com o mesmo perfil do seu meio social e, muitas vezes, sem disciplina e sem respeito com o outro, trazendo diversos problemas para sala de aula, um dos quais, a dificuldade na compreensão dos textos.

Kreppner (2000) trata a visão da família como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias, aprendizagens e significados que estão presentes nas sociedades. A educação familiar tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos. Possivelmente, sem um bom convívio familiar em termos de estrutura e harmonia interativa, o aluno enfrenta várias barreiras no convívio social, em sala de aula, e, conseqüentemente dificuldades de entendimento dos conteúdos das disciplinas, principalmente em leitura de textos.

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, conhecimentos, atividades, normas, valores, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os alunos desempenham o seu desenvolvimento global, mediante as atividades realizadas em sala de aula ou extraclasse (Rego, 2003). Portanto, para que haja um bom entendimento, é importante a participação da família dentro da escola para acompanhar

¹² Termo muito usado no Brasil pelos alunos em relação ao professor, numa clara substituição da carência de afeto ou para alcançar uma proximidade desejada.

o desempenho conceitual do seu filho em diversos níveis de aprendizagens, como na leitura, escrita e compreensão dos textos.

Para compreender o nível de desenvolvimento na aprendizagem dos alunos é preciso focalizar tanto o contexto familiar quanto o escolar e suas inter-relações (Polonia & Dessen, 2005), pois é importante ressaltar que ambos os contextos são ambientes de desempenho na aprendizagem. No momento que o professor envolve experiências que os alunos têm em casa, ele irá desenvolver leitura, compreensão, argumentação e produção escrita estimulado pelo conhecimento de outros contextos.

Diante do quadro apresentado, infere-se que a participação da família tem um forte impacto no comportamento do aluno em sala de aula e no seu desempenho. São vários os fatores que se constituem obstáculos para o bom desempenho do aluno: a ausência ou o distanciamento da família, a violência doméstica, entre outros aspectos, como a própria infraestrutura escolar precária, são obstáculos que podem interferir negativamente, prejudicando a leitura, a escrita e a compreensão de texto do aluno/leitor.

Segundo Queirós (2012), há famílias que não dão suporte aos seus filhos para que eles apresentem um aproveitamento escolar, como se pode perceber por indícios como estes: a falta de cuidados no lar, uma boa educação doméstica, o não interesse em acompanhar o desempenho escolar, deixando essa responsabilidade somente para os professores. Essa lacuna familiar envolve outros aspectos que prejudicam no aprendizado da leitura para compreensão textual, como o estímulo à leitura desde a infância. Faz-se necessário que a escola conte com a colaboração de todos os sujeitos que compõem a instituição escolar, incluindo os familiares dos alunos, os quais influenciam significativamente na aprendizagem do aluno.

1.5 A influência do letramento¹³ e da alfabetização na compreensão do texto.

O aluno/leitor com um bom nível de letramento e alfabetização apresenta habilidades na leitura e escrita que se referem à compreensão de texto, decodificação das palavras, símbolos escritos, registros fonéticos e o conhecimento de mundo do leitor

¹³ A palavra letramento é a tradução brasileira do termo inglês *literacy* que é a “condição de ser letrado” (Soares, 2009, p. 35). A autora ainda associa a condição de letrado com as práticas sociais e com diferentes portadores de leitura e escrita. Em Portugal, usa-se o termo Literacia (Veiga Simão, Frison & Abrahão, 2009).

(Soares, 2009). Portanto, seguindo a visão dessa autora, pode-se destacar que a compreensão do texto é fundamental na interação do conhecimento prévio do aluno/leitor com o texto, porque demonstra o seu nível de letramento.

Girotto e Souza (2010) afirmam que o uso de estratégias no ensino de leitura do texto está relacionado ao nível de letramento ativo, pois o leitor antes de ir à escola já obtém os primeiros conhecimentos de mundo. Cabe ao professor, em suas aulas, com leituras de textos, ensinar estratégias para incentivar o interesse durante essas leituras. Além disso, ele irá monitorar e ampliar a compreensão (parcial e global) dos alunos. Dessa forma, o aluno/leitor ativa seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, no ato da leitura. É importante o professor trabalhar com as estratégias, pois exerce um papel de mediador na construção do conhecimento do aluno, e a utilização dessas estratégias certamente vai ampliar seu nível de letramento.

Spinillo e Mahon (2007) corroboram a supracitada autora quando consideram que o letramento requer habilidades linguísticas (decodificação, semântica, sintático e léxico) e cognitivas (monitoramento, inferências e memória de trabalho). Entre essas habilidades, encontra-se a compreensão que não é apenas tradução de letras e sons, mas de um entendimento significativo oriundo do nível de letramento interligado com a alfabetização.

Segundo Val e Marcuschi (2005), o aluno/leitor alfabetizado e com um bom nível de letramento participa, de maneira significativa, em diversas práticas social, cultural e educacional de forma contextualizada. Um bom exemplo disso é quando um professor elabora um exercício de compreensão ou de interpretação textual em qualquer área do conhecimento, através de uma problematização, em que o aluno/leitor, no ato da leitura, deve processar, analisar, interpretar, compreender e responder as proposições apresentadas. Geralmente, os professores relatam que esse aluno participa bem, de forma crítica e produtiva no ensino-aprendizagem, mas existem caso em que os educadores se queixam de que o aluno não consegue compreender um texto ou de fazer uma interpretação da problematização. Quando isso ocorre no dia a dia, percebe-se que tal situação possivelmente esteja relacionada ao letramento e à alfabetização do aluno.

A prática de leitura de maneira abrangente e que proporcione a vivência desejável de um cidadão é conhecida no Brasil como letramento. Tal prática é necessária para a aprendizagem de leitura que envolve a compreensão do texto. Afirma Ribeiro (2003): “ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se

letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (p. 91).

A permissão dada para que o sujeito tenha a capacidade de compreender, fazer confrontos, induzir, informar-se e se orientar para que garanta a sua memória, usada na constância de escrita, dá a ele uma condição diferenciada no seu relacionamento com o mundo. Não se trata apenas da posição de conquista por ter o domínio do código escrito, pois aprender a ler e a escrever implica o conhecimento de letras e da forma de ativá-las (ou de associá-las). É fundamental, porém, desenvolver a habilidade de manusear esse conhecimento em benefício da expressão de formas diversas para comunicar-se com reconhecimento e necessária legitimidade em um determinado contexto cultural (Soares, 2009).

A função da alfabetização é proporcionar ao leitor a condição de ler e escrever de forma competente. Isso é implícito nas práticas sociais de leitura e sua clareza manifesta-se nas diversas formas de dialogar. Soares (2003) afirma que “o termo letramento surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização” (p. 109). Portanto, percebe-se a importância das duas funções: uma complementa a outra na formação do leitor. O seu trabalhar deve estar em conjunto para o ensino-aprendizagem do indivíduo. Um bom leitor precisa ter um bom nível de letramento e de alfabetização. Caso o aluno/leitor apresente falhas na alfabetização e baixo nível de letramento, dificuldades de leitura e de escrita, conseqüentemente terá problemas na compreensão de texto. Existem, porém, métodos estratégicos que proporcionam ao aluno/leitor evitar problemas na compreensão.

Para alguns autores (Kleiman, 2013; Rebelo, 2001; Silva, 2002; Smith, 1982), as informações do texto são viabilizadas por fatores linguísticos e extralinguísticos. Os fatores linguísticos (visuais, gráficos, fonêmicos, sintáticos e semânticos, ou seja, partindo das letras para a sílabas, depois frases e até a contextualização); os fatores extralinguísticos (não visuais, expressões, comportamento, gesto, tom, intenção comunicativa e outros), que fazem parte da alfabetização e do letramento, conduzem o leitor a se relacionar com as palavras do texto, construindo suposições e antecipações acerca da mensagem sobre a qual amplia conhecimentos de mundo e sua experiência nos meios sociais.

O modelo interativo, segundo Silva (2002), requer o apoio de outras atividades:

a leitura não pode ser dissociada de outras atividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada. (p. 124)

Portanto, o leitor precisa estar pronto para vários momentos que ocorrem no ato da leitura, seja na linguística (extralinguística) ou na cognição. Isso irá requerer do leitor uma boa formação escolar e familiar, além da vivência em sociedade. Entenda-se que é possível formar um bom aluno/leitor fazendo-o superar as adversidades advindas do meio (socioculturais e familiar). É preciso, contudo, proporcionar as condições ideais para a formação desse aluno, elevando, com isso, seu grau de letramento.

Conclui-se que, entre as atividades escolares, compreender texto torna-se essencial na vida do aluno/leitor com certo nível de letramento e alfabetização, pois ele vai atualizar a leitura a partir do seu monitoramento, sua autorregulação, seus esquemas e seus conhecimentos de mundo, entre outras estratégias.

Capítulo 2. Considerações sobre o Texto: concepções, construção e interação

“O ensino de compreensão de texto implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de auto monitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p.13).

São várias as concepções de texto já apresentadas pela Linguística Textual. Entende-se que não se pode compreender isoladamente palavras e expressões desconectadas de um todo significativo. Nesse sentido, o texto é percebido como unidade multimodal, cujas partes se alinham a algum pensamento. Um texto, portanto, não deve ser entendido isoladamente, é preciso compreender o contexto do enunciado, para estabelecer sua recuperação semântica e gramatical, à exceção dos estrangeirismos, que são palavras e expressões fora do sistema interno de uma língua oficial (Geraldi, 2013).

Importa a este estudo a linguagem em sua modalidade escrita, o que não significa dissociar o texto escrito do pensamento, uma vez que sua elaboração se inicia no processamento cognitivo. Afinal, linguagem e pensamento se inter-relacionam, uma vez que, para que este último se faça conhecer, necessita da linguagem, ou seja, a linguagem é tida por vários linguistas, a exemplo de Saussure (1974), como expressão do pensamento.

A Linguística Textual (LT) vem ampliando seu campo de investigação teórica na contemporaneidade, em que a concepção de texto, seu objeto de estudo, evoluiu não se restringindo a palavra ou frase ou mesmo a extensão. Segundo Koch (2015) e Marcuschi (1983, 2008), o texto é a manifestação da linguagem e deve ser entendido como um todo significativo.

A linguística textual tem por objetivo investigar o sentido do texto a partir de segmentos e funcionamentos em uma situação comunicativa. O texto recebeu tratamento diferencial no início deste século, sendo considerado unidade de análise, mas já vinha sendo objeto de olhares no século passado (Bentes, 2007; Bronckart, 2012; Halliday, 1985; Koch, 2015), os quais já o discutiam a partir de sua construção de

sentido, sendo então representado como unidade de sentido: “uma passagem falada ou escrita que forma um todo unificado” (Halliday, 1985, p. 1).

Ainda sobre a estrutura do texto, pode-se remeter à modalidade oral ou escrita, como afirma Bentes (2007), seguindo a visão de Stammerjohann (1975):

o termo texto abrange tanto textos orais como textos escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como “socorro!”, sendo sua extensão máxima indeterminada. (p. 253)

A referida autora confere destaque à estrutura formal ou material, delimitando sua extensão entre dois signos linguísticos, porém não definindo o limite de sua extensão.

Já alguns conceitos de textos priorizam o conteúdo. Bentes (2007), corroborando e Weinrich (1971), afirma que são vários os aspectos a serem observados na concepção de texto, quais sejam: “a) sequência coerente e consistente de signos linguísticos; b) a delimitação por interrupções significativas na comunicação; c) o status do texto como maior unidade linguística” (p. 253).

Essa concepção conteudista envolve outros aspectos além da delimitação entre signos, como o sentido e o status, conforme considera Bentes (2007): “o fato é que o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção” (p. 254). Nessa visão, de interação entre produtor e leitor, a concepção de texto evolui de uma estrutura acabada para fazer parte de uma ação macroestrutural do texto. Para a autora, seguindo a visão de Koch (1997), “trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (p. 21). Para essa autora, há de se considerar uma linguística textual que priorize as condições de produção para a construção de sentido do texto. Com isso, sua concepção de texto envolve vários aspectos:

a) Texto como atividade verbal (oral ou escrita)¹⁴: está na dependência da interação entre interlocutores, no caso do texto oral e entre produtor e leitor, no caso da escrita. Essa relação de produção de texto remete à teoria dos “Atos de Fala”¹⁵. A produção de enunciados se dá por intermédio da interação linguística levando em consideração o contexto.

¹⁴ Nesta tese, prioriza-se a escrita, uma vez que se trata da compreensão do texto escrito.

¹⁵ Cabe registrar que se remete à Teoria dos Atos de Fala quando se usa a linguagem interage tanto na oral quanto na escrita (Searle & Volgt 1981).

b) Texto como uma atividade verbal consciente: nessa concepção o foco é a intencionalidade do autor, o qual fornece pistas das suas condições de produção. O produtor textual tem consciência de sua intenção ao produzir seu texto e de seu público-alvo. Assim ele busca elementos em conformidade com seus propósitos para atingir a um fim desejado.

c) O texto como atividade interacional: o foco da produção é a ação contínua entre os envolvidos da interação, no caso da escrita, entre o produtor e seu leitor.

Nessa perspectiva, entende-se que o texto é o material sobre o qual se constrói a interação, ou seja, por meio de sua leitura, pode-se construir sentidos. Trata-se de uma cooperação, em que leitor e produtor colaboram a fim de absorver o sentido global do texto. O leitor, portanto, vai se esforçar para buscar os elementos contidos no texto (as pistas) e no contexto para uma compreensão satisfatória da macroestrutura.

Sobre esse trabalho de cooperação, observe-se, a seguir, o que sugere Kato (1998), cujas palavras são corroboradas por autores mais recentes (Bentes, 2007; Koch, 2015):

Falamos em interação leitor-texto, mas em nenhum momento falamos em interação leitor-escritor. Contudo, em situações de comunicação oral, o que é relevante é a interação falante-ouvinte. Na verdade, essa interação entre produtor e compreendedor é o objetivo de qualquer comunicação, mas como tem sido frequentemente observado, na comunicação escrita esse objetivo é muito mais dependente do código verbal e muito menos apoiado nas pistas contextuais, na linguagem gestual, no universo semântico partilhado ou nas regras conversacionais. (p. 54)

A supracitada autora afirma que o sentido da comunicação relaciona-se à interação entre interlocutores, no caso da modalidade oral, e entre produtor e leitor, no caso da escrita. Ressalta que as pistas de contextualização ocorrem na primeira modalidade, inclusive o conhecimento partilhado, enquanto que a escrita depende mais do código. Há de se considerar, no entanto, que em ambos os casos (oralidade e escrita) o conhecimento partilhado é levado em consideração na interação. O leitor deve atentar para as pistas de contextualização deixadas pelo autor (escritor) e este, por sua vez, não pode desprezar o público-alvo para quem está dirigindo o seu texto. Trata-se do trabalho de cooperação em busca da construção de sentido a que se refere Koch (2015) em sua definição de texto, segundo a qual o leitor interage por meio de processos e estratégias de ordem cognitiva, linguística que envolve as práticas socioculturais.

Nessa visão, os trabalhos sociais e linguísticos estão necessariamente inter-relacionados. Bronckart (2012), para quem o texto é resultado do processo de produção, afirma: “toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada é autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação” (p.75). O texto é, por conseguinte, considerado uma consequência, ou seja, o produto do mecanismo comunicativo que, para ser reconhecido como tal, deve por princípio assegurar a recuperação semântica conforme o contexto situacional.

Bentes (2007), seguindo o pensamento de Koch (1997), sugere que o processo de produção, de controle, de funcionamento e de recepção do texto é do âmbito da Linguística Textual:

Proponho que se veja a linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (p. 255)

Conforme propõe essa autora, importa tanto a linearidade como a estrutura subjacente para que assim o sentido completo do texto seja alcançado. Considera para a construção de sentido do texto, portanto, a pertinência do planejamento e estruturação do texto.

Para os que se orientam pela teoria da Linguística Textual (Beaugrande & Dressler, 1981; Costa, 2004; Koch & Elias, 2014, 2015; entre outros), importa a descrição e explicação da língua. Para tais autores, bem como Marcuschi (2008), o texto é definido como um evento de comunicação com sete critérios de textualidade, quais sejam: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Esses critérios são de suma importância para se estabelecer o sentido do texto. A não observância desses critérios pode implicar ruído comunicativo, em termos de impedir a compreensão. Dessa forma, entende-se a importância da tríade *leitor-texto-autor* em que o texto é um complexo de ideias que

devem ser observadas no todo e não em uma sequência de palavras isoladas. Afinal o autor deixa marcas de sua intencionalidade que devem ser recuperadas pelo leitor. Assim, confere-se centralidade não somente aos aspectos formais como ao contexto.

2.1 A construção dos sentidos no texto: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade.

Para tratar da construção de sentido no texto é pertinente remeter ao conceito dos critérios de textualidade, conforme propostos por alguns autores (Antunes, 2010; Costa Val, 2006; Koch & Elias, 2014; Marcuschi, 2008; Simon, 2008; entre outros), quais sejam: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade¹⁶.

A coesão é, segundo Simon (2008), o aspecto formal das relações lógico-semânticas do texto, que, por sua vez, viabiliza a coerência. Pode-se verificar a coesão a partir dos mecanismos léxico-gramaticais observados na superficialidade textual. O autor informa ainda que a coesão é responsável por garantir a progressão do texto, ou seja, a sequência lógica das informações.

Costa Val (2006) corrobora a autora anterior ao considerar que esse critério da coesão harmoniza os recursos linguísticos na construção do texto. Portanto, o aspecto coesivo da produção textual é a harmonia de seus elementos linguísticos, cuja construção de sentido das frases se realiza nas identificações associativas e de progressão de sentido interligadas entre si, ou seja, faz-se necessária a conexão entre as frases para que haja coerência nas relações de sentido.

A coerência é a grande responsável pela recuperação do sentido do texto, pois está diretamente relacionada aos aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, conforme considera Costa Val (2006), com implicações diretas na compreensão do texto, sendo um texto coerente quando compatível com o conhecimento de mundo do receptor. A coerência de um texto é construída na relação triádica emissor-receptor-mundo (Simon, 2008), ou seja, autor-leitor-conhecimento compartilhado. Nessa perspectiva, pode-se inferir que um texto pode ser coerente para um leitor e não ser para outro, a depender do conhecimento de mundo.

¹⁶ Mais sobre os critérios de textualidade, cf. Bühler (2009).

A intertextualidade é um critério em que um texto depende do outro para ser compreendido, ou seja, o conhecimento partilhado subsidia o leitor na compreensão do texto, pois, a partir de elementos conhecidos, ele pode interagir com os novos elementos. Um texto não se constrói isoladamente e seu contexto, conforme alguns autores (Koch & Elias, 2014; Simon, 2008), pode ser localizado em outros textos a ele relacionados. Esse critério de textualidade é facilmente identificado quando em uma leitura vem à memória outro texto a partir de algum traço enunciado. As informações desse texto lembrado subsidiam cognitivamente o leitor, levando-o à compreensão do texto.

A intencionalidade é um critério centrado no autor do texto, cujo propósito é alcançar o leitor. Assim, sua preocupação é construir uma comunicação eficiente e capaz de atingir um determinado público alvo (crianças, jovens, adultos). Nesse entendimento, o texto produzido deve ser compatível com as intenções comunicativas de quem o produz (Marcuschi, 2008; Simon, 2008). Quando há intenção de se transmitir algo específico, o sentimento criado é de integrar sentido para que os receptores consigam partilhar de um entendimento comum. Quando isso ocorre, pode-se dizer que houve cooperação de ambas as partes (autor e leitor).

A aceitabilidade está centrada no leitor, ou seja, ele deve se empenhar em desvendar as pistas deixadas pelo autor para compreender a mensagem do texto, ainda que o texto não corresponda à sua expectativa quanto aos demais critérios de textualidade (sobretudo em relação à coesão, coerência). Conforme Simon (2008), a aceitabilidade permite que o leitor reconheça as lacunas do texto e construa sentido. Isso ocorre porque ele usa as estratégias de compreensão. Por esse critério, ele fará autorregulação, esquemas e outras maneiras de organização para a recuperação de sentidos. Dessa forma, completa-se a tríade leitor-texto-autor.

A situacionalidade é o critério a que se deve recorrer quanto ao contexto. O contexto situacional é um elemento importante para a compreensão do sentido do texto, uma vez que o homem serve de mediador, com suas crenças e ideias, recriando a situação. Pelo critério da situacionalidade, o leitor é capaz de estabelecer inferências, construindo sentido e recuperando informações implícitas no texto, mesmo com a insuficiência dos recursos coesivos. Segundo Marcuschi (2008), o contexto situacional funciona como recurso estratégico para a compreensão do texto. Nessa linha de

pensamento, remete-se ao Modelo de Situação descrito por Kintsch e Van Dijk (1983). Assim, entende-se que os critérios de aceitabilidade, intencionalidade e situacionalidade conforme alguns autores, a exemplo de Antunes (2010) e Marcuschi (2008), estão inter-relacionados.

A informatividade é o critério da textualidade condensado no texto em graus de densidade de informação. É esperado que o texto forneça informações novas. Algumas das quais são mais ou menos familiares para cada leitor distintamente. Assim, um texto pode apresentar um discurso mais previsível do que outro, a depender do grau de conhecimento do leitor. O novo pode instigar o leitor, porque vai ampliar seu grau de conhecimento. Por outro lado, muitas informações novas em um texto podem levar o leitor a rejeitá-lo, o que não é o desejável, por isso a intervenção do professor se faz necessária, ao instigar seus alunos a buscarem o significado das palavras e expressões desconhecidas, a fim de enriquecer seu vocabulário e conseqüentemente seu conteúdo informativo.

Para alguns estudiosos da textualidade (Marcuschi, 2008; Simon, 2008), é pertinente que um texto traga informações novas (novidades), mas também contenha informações dadas, ou seja, conhecidas. No texto, a comunicação que se estabelece é um trabalho informativo. Essa característica serve para confirmar a visão de mundo que os receptores possuem e gerar essa inferência, que dependerá do grau de informatividade, pois a memória guarda as informações para posterior processamento e resultado do que fora lido. Esses e outros linguistas, a exemplo de Simon (2008), têm se preocupado em desenvolver cada um dos critérios citados, destacando sua relevância para a elaboração do texto. Destaca-se o processo de construção no contexto situacional de sua produção, pois as ideias percebidas são essenciais para a progressão textual na interação com o leitor.

Diante do quadro definidor de texto, é importante perceber que não somente o contexto linguístico é responsável pela compreensão do texto, como o contexto situacional, a depender do nível do leitor e sua capacidade de estabelecer inferências a partir de sua subjetividade discursiva. Afinal, a essência da linguagem está em fazer sentido. Convém lembrar que todo texto, a exemplo de uma carta, tem um objetivo a ser alcançado pelo leitor (intencionalidade), independente de qualquer ação. Todas essas ações, contudo, concorrem para direcionar o contexto linguístico a um sentido lógico. Além disso, o texto é elaborado, considerando o lugar de sua produção, ou seja, o

contexto sociocognitivo e cultural em que foi produzido, para que o leitor tenha acesso ao conteúdo.

Destaca-se ainda que a produção de um texto é um processo consciente com o propósito de que o leitor alcance o entendimento. Trata-se de uma atividade interativa que se processa durante a leitura. Além dos fatores linguísticos, contribuem para a interação os fatores extralinguísticos que qualificam toda a produção textual e podem ser identificados com menos ou mais intensidade.

Por fim, destaca-se a real importância do uso de estratégias de leitura, pois o aluno/leitor quando lê aciona o processamento cognitivo. O letramento (a literacia) e a alfabetização estão inseridos na aprendizagem do aluno/leitor, ou seja, os resultados obtidos pelo uso das estratégias no ato da leitura, realizada pelos alunos, demonstram a sua compreensão do texto.

2.2 Texto: uma aprendizagem na leitura para a compreensão.

A construção de sentido se dá na leitura, logo entende-se que um texto deve ser bem construído. O produtor do texto, por conseguinte, deve fornecer pistas ao leitor para que seja por ele compreendido. Assim, entende-se que para tratar sobre o texto não se pode deixar de mencionar a leitura, pela qual se dá a compreensão do texto.

Quando o texto é bem construído, o aluno/leitor interage com as informações apresentadas, demonstrando uma aprendizagem através do conhecimento cognitivo e linguístico que percorrem em conjunto na leitura do texto (Spinillo, 2008). Na leitura de um texto, o aluno/leitor traz seu conhecimento de mundo, seu ponto de vista, fazendo uma relação com o texto para compreendê-lo.

Para Carbonari e Silva (2002), uma leitura do texto desenvolve o conhecimento prévio e amplia novos horizontes. As informações inseridas no texto conferem sentido e significado a palavras e expressões regionais. Quando o aluno/leitor atinge esse nível de envolvimento com o texto, ele é capaz de entender expressões interpretativas, ditados populares tornando-se assim, um leitor crítico e capaz de realizar uma leitura de mundo.

O modelo de situação (Kintsch & Van Dijk, 1983) mostra a importância de trazer o conhecimento de mundo de forma que leve a um aprendizado da leitura para compreender vários textos, quer seja durante as aulas de Português, assim como em

todas as outras disciplinas sem exceção. Na prática de sala de aula, são utilizados frequentemente várias formas diferentes de textos com os alunos. O objetivo é que alunos/leitores possam ter acesso às diversas informações concentradas no texto e, assim, ampliar seus conhecimentos de mundo, poder argumentar de forma crítica, entre outros; mas, para que haja esta interação com o texto, é preciso ler e compreender, pois esse ato de leitura faz o aluno/leitor inserir e conhecer os fatores que ocorrem na atualidade do mundo, como também no passado e um possível futuro.

Na prática de sala de aula, o professor, para observar se o aluno/leitor compreendeu o texto, no exercício de verificação da aprendizagem, conforme Geraldi (2013, p. 8), muitas vezes faz trocas de experiências das expectativas práticas de sala de aula com o texto.

1. *O texto fala sobre o quê?*
2. *Qual a ideia principal do autor no texto?*
3. *Quais são os argumentos do autor para mostrar a mensagem do texto?*

O aluno/leitor quando compreende o texto, ao responder essa primeira pergunta, sabe separar as ideias secundárias da principal, mas quando ele apenas fala de maneira que não há relação com o texto, torna-se incoerente ou não tem repertório suficiente para falar sobre o texto. O aluno/leitor precisa retomar a leitura, utilizando as estratégias, fazendo os esquemas na leitura para compreender o texto, apresentando, assim, uma aprendizagem. A segunda pergunta pode levar a várias opiniões para quem lê. Quando se faz uma boa leitura com compreensão, o aluno/leitor não tem dificuldades, mas quando ocorre a falta de entendimento é porque a leitura foi feita de forma desatenta, dispersiva e outras dificuldades que venham prejudicar a compreensão da leitura do texto. Por fim, na terceira pergunta, os argumentos usados pelo autor levam o leitor a fazer uma boa leitura com compreensão. Nesse momento, ele anda pelos ciclos acompanhando as ideias do começo, meio e fim do texto, proporcionando a macroestrutura. Para Kato (1998; cf. também Lopez & Tapia, 2016), entender o texto é ter uma aprendizagem na leitura de forma organizada com estratégias, argumentos, esquemas para se chegar a compreensão textual. Conforme reforçam as autoras, as estratégias que o leitor necessita para obter um melhor entendimento levam a uma capacidade de identificar a organização ou estrutura intencionalizada pelo autor do texto e, conseqüentemente, a perceber as ideias inseridas e, assim, antecipar as mensagens.

De modo geral, alguns pesquisadores, como Viana et al. (2010), Solé (2009), Sim-Sim (2007), Kleiman (2002, 2013), Duke e Pearson (2002), Ferreira e Dias (2002), Koch (2015), Festas (1998), Brandão e Spinillo (1998), entre outros, remetem a vários focos da importância das estratégias de compreensão da leitura do texto para a aprendizagem. Importante salientar que, para que o texto seja compreendido de forma parcial ou global, o aluno/leitor precisa demonstrar interesse, motivação e atenção do começo ao final da leitura para que haja interação com o texto. Dessa maneira, as estratégias são utilizadas de forma prática, sistemática ou flexíveis, de acordo com as suas necessidades.

Dionisio, Machado e Bezerra (2010) corroboram esses autores ao afirmar que o trabalho com texto na escola faz o aluno/leitor adquirir conhecimento mais consistente para compreender a si próprio e o mundo, principalmente quando esse trabalho começa desde a infância, pois aumenta a habilidade e a aprendizagem. Portanto, ler com compreensão requer habilidades e capacidades de usar estratégias de compreensão de texto, proporcionando, assim, a execução de esquema, monitoração, autoavaliação na leitura, para que haja uma aprendizagem significativa, com motivação. A partir dessas relações, o aluno/leitor interage com as mensagens que circulam no texto e o que está além dele.

O uso do texto contínuo leva a novas aprendizagens no cotidiano. Cabe ressaltar que, além de adquirir informação, o hábito de ler leva também a um melhor desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita. A prática de ler texto é essencial nas atividades escolares. Dionisio et al. (2010) ainda reforçam que, quando o texto torna-se o principal objetivo de estudo, o aluno/leitor passa a compreender melhor, pois a prática de leitura desenvolve várias habilidades como: falar, ler, escrever, interpretar e compreender. Dessa forma, também atinge a norma culta da Língua Portuguesa através do trabalho desenvolvido com o texto.

Dionisio e Vasconcelos (2013) também reforçam que a prática de leitura no texto possibilita ao aluno/leitor fazer revisão e inferir o conhecimento prévio para dar significado e, assim, compreender o texto. Esse procedimento proporciona ao leitor uma reflexão sobre o que lê para posteriormente interagir com qualquer tipo ou gênero textual na modalidade escrita ou oral. Para as autoras, a leitura do texto amplia o conhecimento e diversas habilidades na aprendizagem. Portanto, ler texto desenvolve no

aluno/leitor um melhor desempenho escolar em nível de conhecimento, evoluindo positivamente nas atividades de compreensão, quer seja de forma individual ou coletiva. Esta relação é fundamental no processo de ensino da aprendizagem.

Conclui-se que o texto é um dos recursos metodológicos que o professor deve usar no dia a dia de suas atividades em sala de aula para desenvolver a prática de leitura do aluno/leitor, ampliando sua aprendizagem de forma geral, especialmente a compreensão do texto, tornando-o um cidadão crítico e preparando-o para a vida pessoal e profissional.

2.3 Interação texto – leitor.

A leitura apresenta-se como uma parte interativa entre o texto e o leitor. É importante perceber que o texto, em geral, passa informações e cabe ao leitor construir o sentido global da obra. Ele constrói sua concepção apoiando-se nas proposições fornecidas pelo texto.

Segundo a visão de Van Dijk (1997), é importante conhecer com quais informações um leitor interage ao ler um texto, que possibilitem entender alguns dos procedimentos de aprendizagem da leitura.

A Psicologia Cognitiva tem um olhar importante na semântica do discurso, visto que os aspectos como coerência textual e interpretação textual eram dificilmente esclarecidos pela estrutura textual ou pelos termos linguístico-gramaticais. Com base na pesquisa de Inchausti de Jou (2001), os primeiros modelos psicolinguísticos dos anos 1960 reportavam-se à sintaxe e à semântica de frases isoladas. Na década de 1970, o paradigma gerativo transformacional concentrava-se nas estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, todas independentes do contexto e do texto. Somente anos depois, a Gramática Textual e os Estudos Linguísticos do discurso fortaleceram o paradigma difundido na Europa e nos Estados Unidos, que destaca devidamente a valorização do texto e do contexto. Inserem-se, assim, as funções cognitivas do leitor.

Ainda seguindo a visão de Inchausti de Jou (2001), os estudos linguísticos começaram a destacar o uso funcional da Língua, enfatizando o sujeito psicológico no ato linguístico que o próprio leitor adquiriu no decorrer de sua vida. Aqui, o leitor traz seus conhecimentos para a compreensão e para o desempenho do seu discurso. Alguns

clássicos teóricos como o da gramática narrativa (Thorndyke & Rumelhart, 1977), dos esquemas (Bartlett, 1932), dos roteiros “scripts” (Schank & Abelson, 1977), dos modelos mentais (Johnson-Laird, 1983) e das macroestruturas (Kintsch & Van Dijk, 1978), entre outros, apresentam seus modelos para explicar a importância do processo de compreensão da leitura para os dias de hoje.

Para compreender o texto, o leitor precisa usar estratégias de compreensão da leitura para estabelecer inferências entre as proposições, antecipar seus conhecimentos com base nos vocábulos, pistas que circulam no texto, trazendo, assim, suas inferências que estão relacionadas com as representações mentais na memória de longo prazo e com as proposições, levando o leitor a selecionar a ideia global do texto.

Kleiman (1989) afirma: “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já se sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p. 13). Entende-se que é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, textual e do mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. O mesmo utiliza esses níveis para uma interação construtiva: nível para nível. A autora reafirma: “a leitura é considerada um processo interativo” (p. 13). Para ela, sem o conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

O conhecimento textual faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão do texto pelo leitor. Kleiman (1989) afirma: “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (p. 20). Portanto, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará expectativas em relação aos textos, tendo um papel importante na compreensão. A autora reafirma que “tanto conhecimento linguístico como conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura” (Kleiman, 1989, p. 20).

Quando se trata de leitura, de interação entre o leitor e o texto, ocorre um leitor começar a ler sem ter ideia de onde chegar. É preciso pensar sobre as formas de orientá-lo a chegar ao objetivo da leitura e, portanto, definir os objetivos previamente. É importante usar estratégias de compreensão da leitura. Para Koch (2015), a estratégia de antecipação e a simplificação são reflexos básicos da leitura. Dessa forma, assim que

abre o livro, o leitor constrói uma hipótese sobre a ideia global do texto e antecipa; em outras palavras, simplifica o conteúdo narrado.

O leitor constrói sua recepção compreendendo, um após outro, os diferentes níveis de texto. Segundo Eco (1985), o leitor parte das estruturas mais simples para chegar às mais complexas. É dessa forma que ele interage com o texto para atingir a compreensão. É importante lembrarmos que quando o leitor interage com o texto, as mensagens vêm junto, dando significado que viabiliza a compreensão. Leffa (2012) afirma: “leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura” (p. 255).

Este encontro estabelece a interação devida que permite chegar à compreensão. Portanto, os leitores, quando ativam suas inferências a partir de um tema do texto, fazem um “*topdown*” em busca do conhecimento, levando-os a construir novas interpretações do texto. O autor afirma que os considerados bons leitores são capazes de estabelecer hipóteses quando estão lendo e assim fazem inferências, mas quando os mesmos não possuem conhecimento prévio com base no tema do texto, sentem dificuldades no controle da compreensão.

Seguindo a linha de pensamento de Cooper (1990), sobre a relação com o texto, Lopez e Tapia (2016) consideram que a interação entre leitor e texto é o alicerce da compreensão. Dessa forma, o leitor relaciona o entendimento que o produtor tem com o que ele mesmo traz armazenado em sua mente, por meio de conhecimentos prévios que devem ser ativados durante a leitura. Ele os utiliza para, de alguma forma, interagir e chegar à compreensão do texto. As autoras enfatizam essa relevância do conhecimento prévio no processo de compreensão.

Kleiman (1995) afirma: “os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor” (p. 19). Sabe-se que o autor, ao escrever um texto, deixa várias mensagens (implícitas ou explícitas) para que o leitor possa interagir com o texto. Essa interação leva o leitor a caminhar pelas ideias que o autor deixou ao escrever o texto. Quanto mais conhecimento o leitor tiver, maior é a sua exposição com o texto.

2.4 A compreensão do texto narrativo.

Ensinar a Língua Portuguesa desenvolve diversas habilidades na escrita e na fala mediante as leituras de várias formas de textos que ampliam o conhecimento de mundo,

melhora a linguagem e a escrita do aluno/leitor, além de trabalhar com a gramática contextualizada dentro do texto. As categorias diferentes de textos proporcionam esse conhecimento na construção de sentido. Nesse olhar, o professor deve procurar trabalhar com textos e escolher o tipo para utilizar a sequência didática adequada. Para esse estudo, o texto narrativo, com suas diferentes formas, possibilita uma interação com o aluno/leitor através dos formatos, os quais se tornam um motivador durante a leitura. Spinillo e Almeida (2014) utilizaram textos narrativos para estudar a compreensão textual das crianças e as características estruturais que influenciariam a compreensão do leitor.

A predominância entre os textos narrativos são fatos e acontecimentos envolvendo o narrador e a personagem. Por causa das diferentes formas que os textos narrativos possuem, a gramática classifica-os em não-ficcional ou ficcional, ou seja, eles podem ser reais ou imaginários como, por exemplo, os textos jornalísticos, que relatam fatos reais, e as fábulas, acontecimentos irreais. Dentro das narrativas, há predominância de orações verbais com verbos de ações, sendo assim, há uma sequência de fatos desde o início caminhando pelo enredo até chegar à situação final, conforme registra Nicola (2008), seguindo a visão de Adam (1985; cf. Kleiman, 1989; Labov, 2008), quando afirma as sequências dos fatos.

- a) a situação inicial – as personagens estão presentes em um momento temporal e espacial;
- b) o enredo (desenvolvimento) – as personagens praticando ações e conflitos até chegar ao clímax (ponto culminante da narrativa), e em seguida o desfecho;
- c) situação final – depois do conflito, das ações que percorreram no enredo da narrativa, as personagens apresentam mudanças em relação ao foco inicial da narrativa.

Mediante as várias considerações teóricas que abordam a gramática do texto narrativo e suas características, é preciso que o aluno/leitor seja coerente durante toda leitura da história para que haja transformação entre uma situação inicial e final. Adam (1985) fala das proposições narrativas que fornecem as ideias contadas com sequências para que ocorra um entendimento, levando o aluno/leitor a fazer esquemas desde a situação inicial até o final de toda história narrada. O autor, seguindo a visão de Labov (2008), define a narração como uma sequência verbal de proposições, fatos que

ocorreram na história e que levam o aluno/leitor a fazer funções de referências e avaliação. A primeira se refere às informações identificadas dentro do texto narrativo relacionado ao lugar, tempo, personagens, eventos, entre outros, e a segunda, a forma de contar ou escrever o que perpassam no enredo da narração. Portanto, entende-se que a narração envolve a macroestrutura do texto que configura a ordem de elementos de um todo, da microestrutura que se agrupam em menores proposições da narrativa tais quais orações, frases e subfrases, como também a superestrutura composta de macroproposições que destacam a estrutura do texto com suas diferentes formas quais sejam fábulas, histórias em quadrinhos, contos, mitos, entre outros em que o aluno/leitor, a partir de todas essas transformações, na leitura do texto narrativo pode ir além do que está escrito ou falado, chegando ao modelo de situação.

Para esses autores, o texto narrativo subdivide-se em esquemas os quais se iniciam a partir de orientações que são diretamente definidas em espaços, tempo e características das personagens, praticando a ação na história até chegar à conclusão em que apresenta a ideia moral, ou seja, o clímax e o desfecho. Dessa forma, afirma-se que o texto narrativo se destaca pela sua característica de narrar um fato através de ações reais ou imaginárias. Pode-se identificar o texto narrativo pelos elementos que são antecipados dentro do texto como: o tempo e o espaço, as personagens, o enredo. Outro facilitador da compreensão do texto narrativo é a sua estrutura: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho (Kleiman, 1989, 2013).

O texto narrativo, em sua essência, torna-se relevante por facilitar a interação entre texto-leitor. No momento em que há essa relação haverá compreensão. Sim-Sim (2007) enfatiza: “a compreensão do texto narrativo implica trabalhar histórias que envolvam o raciocínio dedutivo, análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (p. 35). A autora ainda reafirma que o ensino da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias que levem à ideia global do texto como também às partes específicas. Observa-se na citação que as estratégias de inferência e antecipação são básicas para a compreensão textual. Ela também enfatiza a importância do ensino da compreensão de texto, mediante a narração, que deve incluir estratégias, proporcionando ao aluno/leitor a ampliação do seu conhecimento prévio com base na história lida, pois assim terá uma visão de compreensão específica e global; trazer opiniões sobre os fatos que ocorreram e fazer uma organização da estrutura do texto narrativo identificando seus elementos.

Para Marcuschi (2008, 2003), Brandão (2003), Bronckart (2012), Adam (2011), Van Dijk (1992), Kleiman (1989, 2013), entre outros, o texto narrativo ajuda a reconhecer a estrutura de vários gêneros, ou seja, as diferentes formas de um texto que levam o aluno/leitor a utilizar seus conhecimentos prévios, que auxiliam no processo de compreensão. Segundo Kleiman (2013), os gêneros textuais levam o leitor a passar pela estrutura e interagir com o texto através de alguns elementos importantes para a compreensão do texto, que são as pistas deixadas pelo autor: o cenário, as personagens, o local onde ocorreu a história, o tempo e outros aspectos. A autora enfatiza que essa estrutura do texto torna-se essencial para a compreensão, pois coloca o aluno/leitor na posição de participante – como coautor – quando começa a imaginar toda a ação que ocorre na história à recuperação de sentido no momento que traz suas ideias a partir do texto.

Marcuschi (2003) corrobora essa visão e ressalta que ler textos narrativos desenvolve um aprendizado de elaborar estratégias de inferências e previsão a partir do léxico e da estrutura textual com base na narrativa, as quais permitem identificar alguns aspectos que viabilizam a organização do que pode ocorrer dentro do texto, proporcionando a compreensão. Nesse entendimento, o autor ressalta que o texto narrativo auxilia no processo de compreensão, permitindo ao aluno/leitor condições de estabelecer relação entre as informações apresentadas no texto e construir as suas inferências.

Nessa mesma linha de pensamento, Brandão (2003) considera a pertinência de se trazer as inferências para dentro do texto. Conforme essa autora, quando há essa relação, haverá um ensino-aprendizagem a partir dos gêneros do discurso ou da tipologia do texto, destacando, como exemplo, o texto narrativo. Essa é, por conseguinte, uma forma de linguagem que facilita o aluno/leitor a se concentrar no texto. A autora também enfatiza que os esquemas utilizados por esse aluno, armazenados em suas memórias através da elaboração de histórias, ajudam no processo narrativo que é desenvolvido na compreensão e produção de recordações.

Bal (1995), em *Teoría de la narrativa – una introducción a la narratología*, informa que o texto narrativo é aquele que relata uma narração, ou seja, é uma história que se conta através da linguagem, que se transforma em signos linguísticos. Quando o aluno/leitor ler uma história de forma organizada, fazendo esquemas, e assim, utilizando

estratégias, pode-se inferir que há compreensão do texto. A autora destaca também a estrutura da narração que é um tipo de esquema que estabelece uma ordem global do texto.

Os pesquisadores Adam (2011) e Koch (2015) corroboram essa ideia quando se referem à estrutura da narração, e apoiam a superestrutura que, para o autor, é um esquema que estabelece uma organização sistemática para chegar a ideia global do texto. Os autores ainda complementam com a visão de Van Dijk (1992) quanto à superestrutura que faz parte de qualquer tipologia do texto narrativo, descritivo e dissertativo. Direcionando sua teoria para a narrativa, o autor concebe que se caracteriza por apresentar um esquema em três etapas: o início, o processo e o término. Observa-se que o esquema da narrativa do texto apresenta uma sequência de começo, meio e fim. Dessa forma, o aluno/leitor constrói a síntese para compreender por completo as ideias que percorrem no texto. Observa-se a importância do texto narrativo não apenas na forma oral ou escrita, mas também no discurso, que se constrói por meio das ideias apresentadas no processo narrativo. O bom aluno/leitor, ao ler uma narração, faz seus esquemas com base nas pistas encontradas no texto, através dos elementos linguísticos, da estruturação e das formas/gêneros que são modos de facilitação para compreender a história e a mensagem apresentada dentro do texto. Essas ações levam o uso das estratégias momento da leitura.

Para Koch (1997, 2015), o texto narrativo é percebido como atividade que permite ao leitor interagir tanto com o texto como com o autor. Esse encontro acontece quando o ponto de vista do narrador atinge o interlocutor, assim, a narrativa se constitui, na medida em que possibilita uma construção conjunta, no momento em que acontece essa interação. Dessa forma, entende-se que a leitura, no processo interativo, autor/texto/leitor, exige a ativação de conhecimento e o texto narrativo através dos seus esquemas são ativadas no momento em que ler. A autora enfatiza que o aluno/leitor precisa ter a competência necessária para compreender o que o autor do texto quis transmitir. Portanto, para que realmente haja interação é preciso observar as pistas que surgem dentro do texto e a formatação do texto narrativo pode proporcionar esse conhecimento.

Conforme ressalta Koch (2015), quando o leitor observa a forma do texto automaticamente, ele ativa o uso das estratégias (cognitivas) e marcadores textuais (linguísticos), tornando fácil a compreensão do conteúdo central da mensagem. Esses

fatores precisam estar interligados e, ao trabalhar em conjunto, proporcionam a construção e a interação com o texto. Dessa forma, o aluno/leitor será capaz de ler as variadas formas de textos, trazendo com clareza as ideias que circulam dentro do texto, tornando-se um aluno/leitor coerente de maneira parcial e global.

Brandão e Spinillo (1998) concordam com essa visão de que a compreensão na leitura do texto remete a habilidades linguísticas e cognitivas do leitor. O tipo do texto narrativo, quanto a sua formatação e conteúdo, assim também o interesse, os objetivos e o conhecimento prévio do aluno/leitor, levam a uma compreensão textual.

Por fim, a narração é muito usada nas atividades escolares porque ajuda o aluno a expandir suas inferências através das histórias cuja leitura facilita a construção de sentido pelo aluno/leitor, pois sua forma/gênero proporciona essa facilidade na interação com o texto. Com isso, ele antecipa o entendimento, construindo uma síntese estruturada (começo, meio e fim). Dessa forma, o aluno/leitor desenvolve, em seu processo de aprendizagem através da leitura do texto narrativo, uma visão crítica sobre a história que caminha pelas ideias secundárias para se chegar à ideia principal através da compreensão (Marcuschi, 2008). Portanto, a escolha do texto narrativo e suas formas (fábulas, tirinhas, poesias, jornalístico), nesse estudo, proporcionou uma leitura dinâmica e ajudou na compreensão dos textos, aumentando seus conhecimentos de mundo. O aluno/leitor, mediante as leituras, deverá ser capaz de extrair significados ao interpretar o que está escrito no texto e seu contexto. Hoje em dia é importante formar bons leitores com uma visão crítica e reflexiva e dessa forma serão mediadores na compreensão da leitura de textos.

Capítulo 3. Estratégias de Compreensão de Textos

“Os leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para compreender e interpretar textos, assim como para monitorar a compreensão ao contrário de leitores que apresentam dificuldades” (Gomes, 2008, p. 285).

A junção dos processos cognitivos e linguísticos, no momento em que se busca a compreensão textual, no ato da leitura, reúne os critérios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, intertextualidade, aceitabilidade) os quais subsidiam a construção de conhecimento, como bem expressa Festas (1994), segundo a qual o significado é construído na leitura: “a leitura é, para o principiante, ou para o leitor fluente, portadora de um significado que deve ser construído” (p. 57). Assim, faz parte do ensino de leitura ajudar os alunos/leitores a construírem o sentido do texto para a sua compreensão. Vaz (1998) acrescenta, associando leitura à compreensão: “a leitura só é considerada uma competência adquirida se tiver implícita a necessidade de compreensão, ou seja, ler é compreender” (p. 100). Ainda sobre leitura, corrobora Solé (2009): “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (p. 44). Logo, conforme essa afirmação, trata-se de atribuir significado ao texto, e, portanto, há uma necessidade de ensinar estratégias para compreensão textual. Portanto, é preciso ter consciência da importância de uma boa leitura, ciente de que tais estratégias estão envolvidas no processo para compreensão do texto. Para instigar essa consciência do aluno/leitor, cabe ao professor ensiná-las.

Sim-Sim (2007) reforça nossa compreensão ao destacar o propósito do ensino da leitura: “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (p. 5). Para a autora, a compreensão está na imanência da docência, no que diz respeito à leitura. Assim, ler com compreensão é, acima de qualquer coisa, uma aprendizagem significativa, pois leva aos alunos condições de uso de estratégias para eficácia na abordagem do texto, tornando-os, assim, bons leitores, ou seja, hábeis para a compreensão.

Gomes (2008) afirma que o leitor proficiente usa uma diversidade de estratégias para compreensão e interpretação textual, além de fazer a monitorização, ao contrário do leitor que apresenta alguma dificuldade. É importante ressaltar que não se trata apenas de conhecer as estratégias, e sim aplicá-las de forma consciente na leitura do texto. Ao utilizar as estratégias de compreensão de leitura (antes, durante e após), o leitor desenvolve em sua prática uma proficiência, atingindo um nível de habilidade e domínio na leitura do texto.

A escola contemporânea tem dado atenção à leitura e ao processo de compreensão e produção de textos em busca de um equilíbrio entre a estrutura e o uso da língua. Nesse entendimento, o docente, mediante o contato com várias formas de textos, deve ensinar o aluno a levar em consideração as pistas de contextualização que o autor disponibiliza no texto, somando às próprias experiências e visão de mundo, para construir sentido na leitura, ou seja, o aluno deve buscar conhecer a intencionalidade do autor, que é um dos critérios para a compreensão do texto.

Maia (2004) considera que ler é um processo que leva em consideração o conhecimento prévio de mundo do leitor. A escola, em suas diversas áreas do saber, requer a habilidade da leitura como recurso linguístico que está na base de qualquer comunicação ou apreensão do conhecimento, portanto, é uma atividade essencial que deve ser explorada pelo professor, uma vez é inerente às atividades do indivíduo em seu dia a dia.

Nesse entendimento, ler é uma ação interativa, pois envolve leitor-texto, como destaca Solé (2009): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer, obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura” (p. 22). Compreende-se dessa forma, que, para uma leitura satisfatória, é necessário fazer uso das estratégias de inferência e antecipação, permitindo, assim, que o leitor contextualize para avançar em suas hipóteses. Nessa mesma linha de pensamento, em que uma leitura significativa é construção de sentido, ou seja, compreensão, fazer previsões nas diversas formas de texto é uma ação necessária, conforme afirma a supracitada autora, pois a leitura é baseada nas informações imanentes ao próprio texto e ao conhecimento partilhado entre leitor e autor. Sobre os efeitos das previsões no aprofundamento da leitura, há de se considerar a reelaboração e possível alteração das ideias, segundo afirma Festas (1998): “à medida que a leitura avança, o modelo inicial vai-se tornando mais elaborado e mais complexo,

podendo mesmo ser alterado” (p. 84). Portanto a leitura fluente envolve uma série de estratégias: inferência, antecipação, seleção, verificação. É o uso desses procedimentos que permite constatar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido e buscar no texto a comprovação das suposições feitas. Sim-Sim (2007) reforça: “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias” (p. 17). Dessa forma, as estratégias são fundamentais, pois auxiliam o leitor com métodos a serem utilizados durante todo o processo de leitura do texto, possibilitando melhorias em seus desempenhos na aprendizagem de compreensão. Souza e Garcia (2012) afirmam: “ser proficiente significa ser estratégico significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual” (p. 70).

No entendimento dessas autoras, as estratégias são utilizadas pelo aluno/leitor durante as leituras dos textos de acordo com seus hábitos de ler e suas necessidades para alcançar seus objetivos, indo ao encontro do modelo interativo de leitura, ou seja, um sujeito ativo que interage com o texto. Nesse momento da interação, segundo Koch e Elias (2014), o leitor utilizará seus conhecimentos e estratégias cognitivas para ser capaz de compreender ou interpretar um texto de forma global. Portanto, para a autora, as estratégias de compreensão de leitura são ações que o leitor elabora para conseguir entender o texto, ativando seus conhecimentos prévios.

Hoje em dia, é necessário que o cidadão leitor e aquele que não tem o hábito de leitura tenham condições de compreender o que leem, pois devem ler também o implícito do texto, ou seja, fazer inferências e avaliar se elas confirmam o gênero, ou se estão de acordo com as suas exigências. O conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto, não se resume somente ao conhecimento do assunto tratado pelo texto, envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura. Festas (1994) informa: “o leitor, com base no seu conhecimento prévio, acerca da estrutura das letras, das palavras, das frases e do mundo em geral, cria uma série de expectativas relativamente ao que vai ler” (p. 61). Pode-se então pensar que todo aluno/leitor que interpreta, não necessariamente mostra a compreensão textual, mas todo aluno/leitor que tem compreensão textual, interpreta.

3.1 Classificação das estratégias de compreensão de texto.

As estratégias são conhecidas como competências que facilitam a aquisição, o armazenamento na memória de curto e longo prazo, como também a recuperação da informação (Cantalice & Oliveira, 2009; Figueiredo, 2007; Oliveira, 2011; Rocha, 2010), ou seja, elas fornecem aos alunos/leitores meios para saberem como lidar com as tarefas ou problema de leitura, com o propósito de alcançarem seus objetivos no texto. Elas também reduzem as dificuldades durante a leitura, proporcionando um bom desempenho na aprendizagem e facilitando a compreensão textual.

É pela leitura que se estabelece uma interação leitor-texto, uma vez que se trata de um processo de atualização, ou seja, recuperação cognitiva de informação. Isso ocorre de forma consciente e inconsciente, conforme a subjetividade do leitor. Essa estratégia utilizada para que haja uma compreensão do que se lê é conhecida como inferência, a qual é de suma importância no ato da leitura, mesmo que não se tenha conhecimento do seu uso e métodos. Seguindo a visão de Valls Frisou (1990), Solé (2009) afirma:

a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos e sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. (p. 69)

No ato de ler, constrói-se um direcionamento que viabiliza controlar as informações que emanam do texto, ou seja, a mensagem, a qual suscita as estratégias de compreensão. Durante a leitura o aluno/leitor avalia a informação e processa automática e funcionalmente a proposta global. Em busca do sentido pela leitura, usam-se as estratégias conforme a necessidade, as quais são, por conseguinte, um fio condutor para a compreensão do texto. Sobre esse processo, Coll (1987) afirma: “um procedimento - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (p. 89).

Solé (2009) e Oliveira (2011) corroboram essa visão de que as estratégias são métodos didáticos e, portanto, devem fazer parte da prática de ensino na sala de aula. As estratégias implícitas utilizadas pelo leitor resultam em uma compreensão mais ampla do texto.

Festas (1998) também afirma:

o ensino de estratégias de compreensão, que têm por objectivo o estabelecimento de relações entre a diversa informação do texto, bem como entre as ideias do texto e os conhecimentos anteriores do leitor, como a elaboração de sumários, a colocação de questões, a clarificação das ideias principais e a predição, tem-se revelado bastante benéfico e com ganhos significativos nos níveis de compreensão da leitura. (p. 95)

A pertinência do ensino das estratégias, segundo Solé (2009), está em possibilitar ao aluno um planejamento de ações no momento da leitura, com o fim de prepará-lo para aferir o propósito do texto a partir de um processamento cognitivo que o ajude a localizar, comprovar e rever valores, proporcionando a construção do saber, tornando-o apto a construir, de maneira autônoma, significados.

A sala de aula é o ambiente propício para motivar os alunos a fazerem leituras, utilizando meios estratégicos os quais possibilitam a participação efetiva do aluno na leitura e monitorização dos conteúdos, cabendo ao professor perceber a pertinência de sua colaboração nesse processo. Baumann (1990), por sua vez, destaca o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem:

quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no processo dos alunos e esperam que estes aprendam. Os professores conhecem os objetivos de suas aulas e são capazes de expô-los claramente aos alunos. A atmosfera é séria e organizada, mas ao mesmo tempo cálida, relaxada e solidária. (p. 141)

Tratam-se as estratégias de leitura como facilitadoras para a compreensão textual, em que os aspectos cognitivos e linguísticos são relevantes na interação leitor/texto. Todo o texto é analisável no discurso do autor perante o mundo. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Goodman (1987) afirma: “em todas as línguas, os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir. Devem passar através dos mesmos ciclos ótico, perceptivo, sintático e semântico” (p. 19).

Conforme essa observação, os significados são construídos pelo leitor com o uso das estratégias de leitura, as quais são fundamentais nesse processo de construção de sentido. Nessa mesma linha de raciocínio, Ferreiro e Palácio (1988) afirmam: “a leitura possui um trabalho feito em ciclos sintáticos, pois cada ciclo possui uma significação e que, somados, prosseguem para um resultado de compreensão” (p. 18).

As autoras ainda acrescentam que o ciclo “é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado” (p.18). Portanto, o leitor precisa somar essas ideias dentro dos ciclos para chegar à compreensão geral do texto, do contrário não alcançará seu propósito. Em outras palavras, o leitor deve prestar atenção aos significados de cada parte para compreender o todo.

Ferreiro e Palácio (1988) afirmam: “podemos pensar na leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical, e termina, finalmente, com um ciclo de significado” (p. 18). O leitor que percorre esses ciclos, obedecendo aos dispositivos celebrais para a construção dos sentidos, possivelmente alcançará seus objetivos pelos próprios meios. Conforme esses autores, cabe registrar que as estratégias são esquemas para obtenção, avaliação e utilização de informações.

Faz-se necessário conhecer as estratégias de leitura para que se tenha ideia de sua estrutura e processo. Solé (2009) informa: “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê” (p. 41).

Segundo a supracitada autora, ao se ler um texto se exerce um controle sobre a leitura sem que se perceba. É preciso que se atente aos objetivos da leitura para que se possa dar conta tanto das estratégias como do controle para o sucesso da compreensão do texto.

Vaz (2010), reforçando essa autora, destaca as estratégias para compreensão do texto:

As estratégias de leitura têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objectivos definidos, e que influem no controle do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto. (p. 164)

Conforme essas palavras, entende-se que as estratégias são um modo eficaz para se compreender um texto, pois ajudam o leitor a dirimir os entraves no ato da leitura, com uma orientação adequada do professor quanto às estratégias de compreensão do texto.

Sim-Sim (2007) destaca também que o ensino de estratégias de compreensão da leitura nos textos levará o leitor a ser capaz de ampliar seu potencial de construção de sentido:

apreender o sentido global de um texto; identificar o tema central e aspectos acessórios; distinguir entre ficção/não ficção, causa/efeito, facto/opinião; localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções; sintetizar partes do texto e reconhecer os objetivos do escritor; compreender inferências; utilizar estratégias de monitorização da compreensão. (p. 11)

O ensino das estratégias de leitura, no entanto, não isenta o professor de ampliar o conhecimento de mundo de seus alunos através do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Sobre isso, Sim-Sim (2007) alerta sobre a importância do ensino também das estratégias pedagógicas:

o ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas, direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (p. 9)

Com isso, entende-se que o ensino das estratégias de compreensão está relacionado ao desenvolvimento de outras competências.

Quanto à relevância das estratégias de compreensão ratifica-se o direcionamento do leitor da microestrutura à macroestrutura, até chegarem ao modelo de situação de Kintsch e Van Dijk (1983), anteriormente apresentado (Cap. 1).

Além do mais, a leitura é uma atividade complexa que requer compreensão: “ler é compreender” (Silveira, 2005, p. 20). Com isso, entende-se que a leitura exige do leitor uma postura estratégica, pois essa é uma ação mental. Essa autora, informa:

as estratégias de leitura podem ser: de natureza interna; portanto, de difícil observação e controle; de carácter cognitivo por excelência; portanto, inconsciente; de natureza mais externa; também chamadas de metacognitivas, que são, por sua vez, mais fáceis de serem observadas e controladas; exigindo do leitor um monitoramento consciente. (p. 21)

Tanto Kleiman (2013) como Silveira (2005) entendem o papel das estratégias de leitura como essenciais para compreensão textual. Suas afirmações relatam que os leitores fazem uso dessas operações com frequência, de modo que a construção de sentidos e significados torna-se evidente na compreensão.

Sabe-se que as estratégias existem inconscientemente, como ação abstrata na mente humana, e conscientemente, quando o leitor detecta um problema e toma uma atitude de correção para solucionar e dar sentido significativo a sua construção. A interrelação criada entre leitor-texto gera uma mudança de atitude e de comportamento, pois o leitor logo executa uma forma de adquirir meios para que sua compreensão textual seja efetivada.

As estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas, conforme Lins, Araujo e Minervino (2011), Kleiman (2013), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) e Souza (2010), ao explicarem essa subdivisão das estratégias. Os leitores utilizam estratégias de compreensão da leitura para abordar o texto, as quais podem ser cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (passíveis de controle consciente). As estratégias cognitivas ajudam o aluno/leitor a se relacionar diretamente com as informações do texto (Oliveira et al., 2009), contribuindo para chegar à metacognição, que o leva a compreender o planejamento de tarefas, a fazer o monitoramento da compreensão e a recorrer à própria autorregulação. Portanto, as estratégias cognitivas seriam aquelas operações inconscientes, ou seja, que atuariam de modo automático no leitor, enquanto a metacognição diz respeito às operações conscientes e processadas durante a leitura (Kleiman, 2013).

Verificam-se, portanto, essas duas estratégias a seguir.

3.1.1 Estratégias cognitivas.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), o processamento cognitivo na leitura do texto se dá por diferentes caminhos e deve operar adequadamente sobre as proposições até chegar à globalidade do texto. Fazer referência sobre processamento estratégico significa dizer que o leitor utiliza diversas formas para chegar a uma hipótese, a uma compreensão. Nesse entendimento, tal análise está intrinsecamente ligada não apenas a características do texto ou do usuário da língua (seus objetivos, valores e conhecimento partilhado), mas das estratégias cognitivas que consistem em ações sistematizadas – em progressão ou totalmente assimiladas, na escola ou em outras fases de uso de leitura – em favor do quantitativo informacional extraído do texto e do contexto, tornando possível o evento da compreensão. Koch (2000) concorda com essa visão ao afirmar: “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão” (p. 31).

De acordo com algumas definições, as estratégias cognitivas ou automação da leitura (processo natural) são consideradas inconscientes, pois ocorrem sem a prévia reflexão ou planejamento do leitor, porém, na direção de alcançar um objetivo dentro do texto, onde o conhecimento utilizado seria implícito, de difícil oralização para os outros

falantes (Kleiman, 2013). A autora explica que a relação de elementos do texto com a construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo assim, uma estratégia cognitiva da leitura. Ainda sobre isso Kleiman (1989) afirma:

as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos sequencias no texto. (p. 50)

Weinstein e Mayer (1986), em *O ensino de estratégias de leitura*¹⁷, afirmam que as estratégias cognitivas referem-se a um grande grupo de ações que auxiliam a conduzir comportamento, emoção, motivação, comunicação, atenção e compreensão. A partir dessa visão, como também de outras definições, concluem que as estratégias de leitura podem ser caracterizadas por três elementos centrais: deliberação, orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor.

Importante ressaltarmos que são as estratégias que particularizam a construção do sentido da leitura. Elas ativam, no ato da leitura, diferentes competências e esquemas apropriados. Trata-se do conhecimento de cada leitor trabalhando de forma ativa e determinando como o texto será compreendido.

Silveira (2005) destaca essa definição: “as estratégias cognitivas, por serem inconscientes e automáticas, referem-se, portanto, ao processamento automático da leitura” (p. 76). Esse procedimento envolve os conhecimentos sintáticos, semânticos e lexicais que interagem com a informação visual. A autora ainda reafirma que “o conjunto das estratégias cognitivas permitem ao leitor construir a coerência local do texto, ou seja, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre os elementos sucessivos e sequenciais no texto” (p. 76).

Portanto, entende-se que as estratégias cognitivas se referem aos processos mentais mais familiares envolvidos na atividade, que permitem ler dando significado às palavras no contexto e em busca da ideia central. Esse procedimento amplia o potencial da compreensão de texto ao usar a estratégia de inferência, que os bons leitores utilizam no ato da leitura para garantir a motivação, a monitorização e a regulação do processo de leitura.

Festas (1994) explica que as estratégias cognitivas são uma forma de se repensar a aprendizagem: “através das estratégias cognitivas, torna-se possível uma intervenção

¹⁷ Tradução nossa. No original: “the teaching of learning strategies”.

dos sujeitos na sua própria aprendizagem, pois elas fornecem-lhe meios de influência para agir sobre o modo como estudam e resolvem problemas” (p. 116). Portanto, essas estratégias funcionam como meio de controle e regulamentação no ato da leitura, atuando em diferentes ocasiões da aprendizagem. Costa (2002) relata que as estratégias cognitivas são utilizadas em tarefas específicas, da aprendizagem básica até à mais complexa, que correspondem à organização dos signos e significados de modo a produzir sentido. Nessa visão, Koch (1997) afirma: “a coerência não é mera qualidade ou propriedade do texto, mas é algo construído discursiva e cognitivamente a partir dele” (p. 41).

Diante da reflexão apresentada sobre as estratégias de leitura, vários autores corroboram a ideia de que, ante um problema de compreensão do texto, leitores acionam conscientemente um dispositivo mental para detectar a falha e corrigi-la (Sim-Sim, 2007; Solé, 2009; Vaz, 1998; entre outros). Silveira (2005) também se coloca sobre as estratégias cognitivas: “são eficazes e elas só não funcionam fluentemente quando há algum equívoco, alguma falha na compreensão” (p. 76). Isso ocorre por diversos fatores. Um deles é quando o leitor deixa de dar atenção à leitura do texto. Ao resolver a situação, o leitor retoma o processo automático, podendo continuar com a leitura de forma fluida. Este tipo de leitura proporciona ao leitor um conhecimento prévio dentro do contexto, através dos elementos extralinguísticos de inferências construídos pelo leitor e dando significado e sentido ao que está explícito e implícito no texto. Sobre esse procedimento automático, Kleiman (1989b) afirma: “o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva de leitura” (p. 50).

O processo inferencial automático que a autora acima relata é realizado através de princípios e regras que orientam e regularizam o comportamento inconsciente do leitor durante a leitura. Esse processamento da leitura é compreendido como uma tarefa de caráter cognitivo, regido pelos vários princípios e regras e dando significação no desenvolvimento da prática da leitura. Enfatiza-se a expressão popular “quanto mais se lê, mais se aprende”. Nesse entendimento, eleva-se o potencial do leitor nas atividades de compreensão textual, em termos de enriquecimento informacional.

Por outro lado, seguindo a visão de Silveira (2005), quando o texto não corresponde às expectativas do leitor, por apresentar algum problema de compreensão

em sua leitura, é possível passar a monitorar essa compreensão através do controle consciente, utilizando, o referido leitor, as suas estratégias metacognitivas.

3.1.2 Estratégias metacognitivas.

Os processos metacognitivos referem-se aos conhecimentos que um leitor possui sobre o procedimento de leitura, que envolvam estratégias apropriadas para resolver o problema e que facilitem a aquisição do conhecimento dentro do texto (Costa, 2004). As estratégias metacognitivas são de um controle possível sobre o material lido, ou seja, é uma regulamentação para adquirir o conhecimento, pois o leitor, percebendo as dificuldades, retoma a leitura tendo criatividade para recorrer ao processo, até estar hábil para diminuir o tempo (velocidade) da leitura que o conduza a compreensão do texto. Sendo assim, as estratégias metacognitivas garantem que o leitor tenha um controle no ato da leitura, sendo capaz de redirecionar e buscar maneiras estratégicas para alcançar o seu objetivo (Kleiman, 2013).

Seguindo a visão de Zimmerman (1990, 2001), enfatiza-se o modo como o leitor sistematiza suas informações para obter a aprendizagem através da autorregulação, com utilização consciente da estratégia metacognitiva e da utilização de demais recursos ou estratégias motivacionais e comportamentais. Sobre a capacidade de perceber, no leitor, o processo de autorregulação, faz-se necessário ter meios para obter *feedback* sobre tal evento, proporcionando ao leitor/aluno um aprendizado que permita a monitorização para a eficácia no uso dos métodos e estratégias. O autor reforça a importância do autoconhecimento, que é uma grandeza essencial da autorregulação e surge através da monitorização metacognitiva. Portanto, entende-se que a metacognição é definida como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios procedimentos na compreensão da leitura. O aluno estará apto a fazer algum juízo de seu desempenho diante de um texto, regular-se enquanto leitor e, ainda, expressar-se sobre como se sente no momento da leitura.

Essa estratégia é considerada mais consciente, em que o leitor, segundo Kleiman (2013), estabelece seus objetivos ao ler um texto e desenvolve estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de leitura. É devido ao papel dessas estratégias que se afirma: apesar das diferentes maneiras de ler, a leitura é um processo único, pois essas diferentes formas são apenas diversos caminhos para alcançar

os objetivos pretendidos, importantes para a atividade do leitor, contribuindo para a compreensão.

Assim, entende-se que a compreensão de texto estabelece objetivos e formulação de hipóteses, que são de natureza metacognitiva, ou seja, atividades que requerem reflexões e controle consciente sobre o próprio conhecimento, levando o leitor à clareza, à predição e ao discurso. Inchausti de Jou (2001) idealiza que o conhecimento metacognitivo constitui-se no que o indivíduo sabe sobre suas estratégias de realização da tarefa de leitura, seu monitoramento e sua autorregulação.

Para Kato (1998), a metacognição auxilia o leitor quando diante de um problema na leitura: “as estratégias metacognitivas ocorrem quando o leitor apresenta dificuldade em sua compreensão” (p. 107). Tais estratégias funcionam, nesses casos, como mecanismos detectores de falhas e são resultado de um esforço da capacidade de processamento do leitor, cuja função é facilitar a autocorreção dos erros.

Como se trata de um processo consciente, o leitor tanto pode construir sua monitoração como também acionar o processo de memorização: “estratégias metacognitivas também são empregadas quando se lê com o propósito de memorização ou de aprendizagem” (Kato, 1998, p. 85).

Kintsch e Van Dijk (1978) reforçam a explicação acima sobre o mecanismo de controle da compreensão que permite detectar o erro através das estratégias metacognitivas, que é a autoevolução constante no processo de construção e integração do leitor, dando significado ao texto para a compreensão global.

Quando Brown (1980) usa a expressão “estratégias em leitura”, são as estratégias metacognitivas que estão sendo consideradas. Segundo relata essa autora, há várias estratégias provenientes da metacognição e que servem como controle, pelo planejamento da atividade e, assim, levam à compreensão do texto.

Yussen (1985) destaca a metacognição de acordo com o paradigma *Processamento de Informação (PI)*. Segundo ele, há autores que descrevem modelos de controle, como estes: mecanismos de monitorização, autorregulação, treino em estratégias e generalização.

Flavell (1987) descreve a metacognição como o conhecimento que o indivíduo tem sobre os acontecimentos cognitivos, ou seja, o conhecimento e a experiência são metacognitivos; e os objetivos e as ações são descritos como cognição. O autor, entretanto, enfatiza que essa definição é muito ampla nos fenômenos psicológicos.

Assim, divide o conhecimento metacognitivo em três aspectos: variáveis da pessoa, da tarefa e das estratégias.

Os autores já citados anteriormente (Souza & Garcia, 2012) afirmam que o aspecto relevante das estratégias metacognitivas é a monitorização. O leitor proficiente monitora sua leitura e identifica os obstáculos que ocorrem na compreensão, buscando estratégias para solucionar o problema, as quais são chamadas de metacognitivas.

O conhecimento das variáveis pessoais está relacionado ao conhecimento do mundo, à própria cognição, adquiridos pelo aluno/leitor ao longo de sua vida através de trocas de experiências com outros e também sobre sua própria habilidade e motivação. Um exemplo disso é quando os alunos dizem: *se eu estivesse prestando atenção na aula saberia responder ao assunto; se eu não ficasse tão nervoso na hora da prova, teria lembrado a resposta correta*. Essas afirmações dos alunos mostram que existe todo um conhecimento cognitivo adquirido.

O conhecimento da tarefa refere-se ao conhecimento adquirido pelo aluno/leitor sobre como lidar com as informações recebidas. Exemplifica-se pelas informações do dia a dia em família, em que qualquer ato requer menos esforço do que quando estamos em um ambiente cujas informações são totalmente novas. Em atenção à prática em sala de aula, infere-se que é mais fácil lembrar a ideia central de uma história que já foi lida anteriormente do que as diversas palavras que circulam no texto. Resumir uma história à sua ideia central ou contá-la detalhadamente pode ser algo imposto numa atividade, mas pode, ainda, ser uma opção, mediante um comportamento pessoal de interação social. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, permite perceber as diferenças entre as tarefas.

Destaca-se, por último, o que aborda Flavell (1987) sobre os tipos de estratégias, o qual considera a distinção entre a cognitiva e a metacognitiva. A primeira se refere aos resultados realizados de uma tarefa. A segunda permite a observação da eficácia desses resultados. Um exemplo claro disso é quando o aluno, ao resolver uma atividade de operação aditiva, na matemática, utiliza sua estratégia cognitiva no momento em que soma os números para ter um resultado. Se ele não soubesse somar, ele não estaria utilizando a estratégia cognitiva. A estratégia metacognitiva, por sua vez, é a verificação dos números somados para obter e confirmar a resposta correta da tarefa realizada, tendo assim uma resposta principal.

É admirável a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas em diversos aspectos, principalmente no procedimento de leitura. Para enfatizar essa visão de Flavell (1987), Inchausti de Jou (2001) reforça a importância das estratégias de compreensão da leitura:

seria importante criar modelos detalhados de PI para os vários aspectos da metacognição. Esses modelos, segundo Flavell, levantariam questões como: que informação acerca dos processos cognitivos seria necessária para monitorar e regular esses processos e/ou quais seriam os indicadores cognitivos a serem observados. (p. 53)

Essa autora explica que a metacognição tem a função de monitorar e regular o processo da leitura que permite perceber quando o material se torna mais difícil. Assim, faz-se uma supervisão das estratégias utilizadas, através da capacidade autorreguladora que age sobre a estratégia cognitiva.

Flavell (1987) ainda destaca a interação entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e os de informações, quando se refere a limitações no conteúdo específico sobre a aprendizagem de algum tipo de metacognição. Em outras palavras, o conhecimento metacognitivo específico de determinado domínio desenvolve-se somente depois que o aluno/leitor tem conhecimento suficiente sobre o assunto. Inchausti de Jou (2001), seguindo a visão de Flavell (1987), afirma: “um indivíduo não alfabetizado nunca poderia desenvolver habilidades metacognitivas para a leitura” (p. 53). O aluno não alfabetizado, portanto, não vai ter consciência de suas ações como estratégias. A depender de seu nível de letramento, ele pode até fazer inferências, porém não terá condições de fazer autorregulação, por exemplo.

Na mesma linha de pensamento, Miller (1993) define a metacognição como um processo cognitivo que necessita de um determinado conhecimento. Temos, como exemplo, a atividade de leitura que consente o uso de estratégias específicas que facilitam a recuperação e o desenvolvimento, aumentando a capacidade de construção de sentido pelo leitor. Em outras palavras, o conhecimento prévio do leitor vai viabilizar a compreensão da leitura.

Seminario (2000) enfatiza que o termo metacognição se refere ao conhecimento sobre a cognição. Entretanto, essa visão é ampliada quando se percebe que as estratégias conscientes, ou seja, classificadas como metacognição, são de alto nível, desenvolvendo-se pela experiência e pelo conhecimento específico. Dessa forma, o aluno/leitor consegue se automonitorar, autorregular-se e elaborar estratégias para

fortalecer a sua cognição. Portanto, a metacognição é de grande relevância para as propostas de ensino de estratégias de compreensão da leitura.

Inchausti de Jou (2001) especifica as três estratégias básicas da metacognição de Blakey e Spence (2000): “a) Saber relacionar novas informações às já existentes: b) Saber selecionar estratégias de pensamento propositadamente: c) Saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento” (p. 55).

Seguindo essa perspectiva, observa-se que as estratégias metacognitivas levam o aluno/leitor a verificar suas informações e a organizar seus pensamentos no ato da leitura para a compreensão do texto. Portanto, se souber utilizar com eficiência as habilidades metacognitivas, esse aluno/leitor será um aprendiz eficiente.

Viana et al. (2010), seguindo as visões de Gaté, Geninet, Giroul e De la Garanderie (2009), afirmam: “o acto de ler necessita ainda de um trabalho de gestão da compreensão, assegurado pelos processos metacognitivos” (p. 10), que permitem ao leitor pensar sobre seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha que venha a ocorrer na compreensão, como também, ajustar as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis, verificando a compreensão do curto ao longo prazo (Giasson, 2005; Irwin, 1986; Miguel, 2006).

Dessa forma, é possível afirmar que um aluno/leitor proficiente utiliza estratégias no processo da leitura e, quando ocorre algo novo, é capaz de interromper sua compreensão; nesse momento, ele passa a agir de forma consciente, que é um procedimento da estratégia metacognitiva (Souza & Garcia, 2012). Portanto, entende-se que quanto mais o aluno/leitor for proficiente, maior a sua facilidade em desenvolver as estratégias no texto e ativar sua metacognição de maneira consciente e automática.

Conclui-se que as estratégias cognitivas designam princípios relacionados com o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as estratégias metacognitivas designam princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Portanto, entende-se que, através do procedimento da metacognição, o bom leitor usará estratégias, no ato da leitura, para compreender o texto.

3.2 Estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação.

Destacam-se quatro tipos pertinentes para o ensino das estratégias de compreensão de leitura, quais sejam: inferência, antecipação, seleção e verificação.¹⁸

3.2.1 Estratégia de inferência.

A estratégia de inferência permite captar as informações implícitas do texto, ou seja, o que não está escrito. Podem ser baseadas em pistas dadas pelo próprio texto ou baseadas no conhecimento que o leitor tem do mundo. Nessa mesma visão, afirma Festas (1994): “a inferência é uma estratégia através da qual o sujeito ‘adivinha’ a informação necessária, a partir daquilo que já foi lido” (p. 58). Na leitura de um texto, pode-se inferir o significado de uma palavra, o conteúdo do texto e até mesmo as intenções do autor. É fundamental observar o contexto e as pistas deixadas pelo autor (Soligo, 2000). Essa estratégia de leitura é fundamental, pois viabiliza ao leitor complementar a informação a partir de seus conhecimentos prévios e suas formulações de esquemas:

É possível ao leitor inferir tanto a informação textual explícita quanto a implícita, ou seja, a inferência é utilizada quando se quer saber a respeito do antecedente de um pronome, sobre a relação entre caracteres, sobre as preferências do autor ou até mesmo sobre uma palavra que apareceu no texto com erro de imprensa. (Silva, 2002, p. 94)

Conforme a supracitada autora, quanto à estratégia de compreensão da leitura, o aluno lê além da superfície do texto, por meio das pistas de contextualização inferidas no ato da leitura. Ferreiro e Palácio (1988) corroboram essa autora quanto à autorregulação para assegurar o sentido do texto: “como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido” (p. 17). Portanto, as estratégias utilizadas durante a leitura são necessárias para que se estabeleça a

¹⁸ Essas estratégias foram selecionadas mediante o resultado da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/Brasil), sob a orientação do Prof. Dr. Karl Heinz, cujo resultado apontou para a necessidade de criação de um Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto, o qual foi construído para este estudo (Cap. IV).

construção do sentido realizada pelo aluno/leitor, o qual aprende a ler através do autorregulação.

No entendimento de que o homem é um ser social e, portanto, interativo, o contexto social (ideológico, político, religioso) é de suma importância para a compreensão do texto, pois é recuperado na leitura pela inferência, levando o aluno/leitor ao entendimento textual, conforme explica Viana (2009):

Uma grande parte da informação que retiramos da leitura de um texto se deve à utilização de processos inferenciais (...). A elaboração de inferências permite-nos obter informação nova, reorganizando informação dispersa no texto, estabelecendo ligações entre frases e proposições e completando informação em falta ou implícita. (p. 33)

Percebe-se, nessa citação, a importância dessa estratégia de compreensão, pois sua função proporciona ao leitor desenvolver sua capacidade de organização na leitura, através do seu conhecimento prévio, suas interpretações, sobre o conteúdo do texto. Outros autores também corroboram a importância da inferência do conhecimento prévio, como segue: “a inferência é aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (Marcuschi, 1996, p. 74).

As inferências dão a capacidade ao leitor de incluir informações implícitas e explícitas no texto, como também conectar essas informações e o conhecimento prévio que o leitor traz ao longo de sua vida (Spinillo & Hodges, 2012; Vidal-Abarca & Rico, 2003). Essa ativação do conhecimento prévio é essencial para se chegar à compreensão do texto, pois o leitor, com base em suas inferências, se relaciona com o assunto em questão.

Observe-se o que afirma a seguinte autora sobre o conhecimento prévio: “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (Kleiman, 2002, p. 25). Essa autora (2013) complementa dizendo que de acordo com a interação de diversos níveis de conhecimentos, o leitor constrói o sentido do texto.

Essa estratégia, no trabalho de compreensão, proveniente de informações textuais deixadas pelo produtor, faz parte do momento da enunciação, ou seja, quando o texto é produzido; e no ato de compreender, os conhecimentos prévios são de suma importância, pois também há construção de sentidos, visto que se inferem conteúdos

que são cognitivos e linguísticos. Vaz (2010) destaca a inferência na compreensão do texto:

Considerada por muitos autores como o expoente da compreensão, a inferência permite chegar a um entendimento que ultrapassa a mera compreensão literal do texto e atingir o que, apesar de não expresso, é legítimo depreender. A inferência permite, pois, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo. (p. 169)

Portanto, pela inferência, o leitor recupera informações do contexto, extraídas implícita e explicitamente do texto, muitas vezes sem se dar conta desse processo, conforme explica Silva (2002): “a inferência é tão utilizada que, muitas vezes, o leitor não consegue recordar exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito” (p. 94).

Trabalhar com o texto leva o aluno/leitor a fazer inferências. Girotto e Souza (2010) destacam que as estratégias de leitura são essenciais para compreender textos. Elas também destacam o conhecimento prévio como estratégia que permite a monitorização e, assim, possibilita a contextualização para obter a compreensão textual. A partir disso, o aluno/leitor é capaz de fazer perguntas, inferir, antecipar, resumir, entre outros.

Kleiman (2013) também afirma que o uso do conhecimento prévio que os alunos já possuem no decorrer de sua vida facilita no ensino de leitura, que é fundamental para compreender o texto. É mediante a interação dos níveis de conhecimento, que se alcança o sentido do texto e sua globalidade. Portanto, ao trazer suas experiências, a partir da estratégia de inferência, o aluno/leitor terá facilidade na compreensão textual.

Por fim, são vários os autores que consideram a importância do uso inferências no procedimento da leitura (Ferreiro & Palácio, 1988; Festas, 1994; Kleiman, 2002; Marcushi, 1996; Silva, 2002; Solé, 2009; Soligo, 2000; Vaz, 2010; Viana, 2009). Considera-se que a estratégia de inferência é bastante abrangente e seu uso traz o conhecimento de mundo e guia o leitor à compreensão do texto.

3.2.2 Estratégia de antecipação.

Pela estratégia de antecipação, conhecida também como predição, é possível saber, com base em conhecimentos prévios, o que ainda está para vir: informações

implícitas ou suposições. Vários aspectos são necessários como norteadores das informações, tanto o vocabulário, a forma como os dados biobibliográficos do autor, como o próprio título, auxiliam o leitor a compreender o texto, pois essas informações que subjazem ao texto ajudam na interação leitor-texto e, por conseguinte, na construção do sentido. Segundo Soligo (2000), o professor é o colaborador desse processo, pois levará os alunos a usar de forma consciente o uso das estratégias.

Sobre a pertinência de se extrair informações do título, Koch e Elias (2014) se posicionam favoravelmente: “o título é um elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente, chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido” (p. 19). A partir do título podem-se fazer antecipações, levantar hipóteses, que serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura. Essa estratégia, segundo afirma Vaz (1998): “ativa conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto; motivar o sujeito para ler; e fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão” (p. 104).

Essa estratégia é um dos recursos para a compreensão e sua especificidade é a construção do sentido a partir da vivência, de onde vem o conhecimento compartilhado. Trata-se de uma leitura de esquema. Acrescenta-se ainda que a antecipação é também acionada pelo vocabulário; e isso facilita ao aluno/leitor a construção de um raciocínio lógico e a organização da estrutura textual.

Pode-se incluir, nessa explicação, o que diz Silva (2002) sobre a antecipação: “os leitores utilizam todo o seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será seu significado” (p. 93). Festas (1994) também destaca: “a predição é uma das estratégias mais importantes na teoria de Goodman e preconiza que os leitores fazem predições sobre o sentido e forma do texto ou livro, desde o início da leitura” (pp. 58-59). A junção das estratégias de antecipação e de seleção facilita a leitura, visto que nenhum leitor poderia trabalhar com muitas informações de modo plenamente satisfatório se tivesse de processar todo o conteúdo dessas informações. Vaz (1998) enfatiza isso ao dizer: “a estratégia de previsão ou antecipação é, sem dúvida, a ativação do conhecimento prévio do leitor” (p. 105). Através das ideias que circulam dentro do texto, tema, e outras pistas, o leitor antecipa e infere seus conhecimentos.

A estratégia de antecipação está diretamente ligada ao modelo de situação e à superestrutura, pois ela antecipa o conhecimento prévio, segundo Solé (2009), trazendo-o para o conteúdo da leitura, facilitando assim a obtenção da informação disposta no texto. Além do mais, acrescenta a autora, pela antecipação, o leitor elabora esquemas a

partir de seu conhecimento de mundo e recupera informação pela própria estrutura. A maneira de ler é também um caminho para a construção de sentido, pois auxilia durante a leitura a extrair as informações de maneira lógica e estruturada, colaborando assim no acesso ao conhecimento prévio (Koch & Elias, 2014).

Conclui-se que a predição faz o aluno/leitor inferir seus conhecimentos, quer seja sobre o assunto, o autor, o tipo ou gênero textual, que pode ocorrer antes, durante e depois da leitura, através das pistas encontradas no texto, que facilitam na construção do sentido. Portanto, essa estratégia implica antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto, utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão.

3.2.3 Estratégia de seleção.

A estratégia de seleção permite o aluno/leitor concentrar-se somente no que tem mais interesse, ou seja, dispensa alguns detalhes, como se desempenhasse a função de um filtro. Segundo Soligo (2000), o cérebro filtra, ou seja, seleciona o que chamou a atenção do leitor. Assim, entende-se que essa estratégia de seleção está diretamente ligada à microestrutura.

Solé (2009) confirma que o leitor faz: “síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam a leitura” (p. 31). Trata-se de uma espécie de controle da consciência. Durante a leitura, o leitor constrói de maneira consciente o sentido do texto. Pode-se apresentar o resumo que, segundo Marcuschi (1996), é uma seleção de elementos: “o resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de certo interesse” (p. 79). O aluno/leitor demonstra seu entendimento a partir da explanação que faz do texto, ou seja, do que lhe chamou a atenção. Solé (2009) enfatiza a importância do resumo como estratégia fundamental para determinar o tema de um texto, a fim de reconhecer a ideia principal e as secundárias, ou chegar a elas. Portanto, entende-se que, ao fazer um resumo das proposições que constituem o texto, o leitor seleciona essas ideias.

Vários autores (Silva, 2002; Silveira, 2005; entre outros) consideram a seleção uma estratégia de escolha dos itens importantes conforme o objetivo do leitor. Escolhem-se os aspectos mais importantes a partir da elaboração de esquemas conforme as características e os significados inerentes à forma do texto em questão. Depois de sua seleção, o leitor realiza a síntese para a compreensão do texto.

Kintsch e Van Dijk (1978) explicam que a estratégia de seleção é utilizada na escolha da proposição na passagem de um ciclo para outro. Essa estratégia, no entanto, não descarta as proposições anteriores, uma vez que a compreensão da leitura inclui todas essas proposições. Ela também prevê a continuidade do processamento em caso de a proposição selecionada ser bem-sucedida. A partir das proposições selecionadas pelo leitor, essa estratégia de seleção pode levá-lo à ideia principal deixada pelo autor do texto.

3.2.4 Estratégias de verificação.

Pela estratégia de verificação é possível ao leitor controlar as outras estratégias, a fim de confirmar as hipóteses construídas. O bom leitor faz uso das estratégias de leitura em conjunto, mesmo sem disso ter consciência. Vaz (2010) explica o processo de monitorização executado pelo leitor:

o bom leitor toma como referência esses objectivos e avalia, a cada momento, em que medida está a apreender o sentido do texto e a atingir as intenções pretendidas. Ele assume uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter. (p. 166)

Portanto, o leitor, ao fazer essa verificação na leitura, torna-se preparado para rever, se necessário, as informações inseridas no texto em busca de compreender e interpretar sem dificuldades.

Ao compreender textos, o leitor recupera informações dadas e inferidas, ou seja, implícita e explícita, a exemplo do propósito do autor. É possível também recuperar essas informações com base nos fatores contextuais. Esse tipo de avaliação, para confirmar ou não a compreensão, é inerente à leitura, como se pode constatar na explicação de Soligo (2000), a seguir:

utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto. (p. 72)

Ao analisar cuidadosamente o processo de leitura, a estratégia de verificação retoma todas as outras, e permite, por sua estrutura, condicionar o leitor a ter uma compreensão textual no momento em que a utiliza no processo da leitura. Quando o leitor faz uso de uma estratégia, não é sempre que será bem sucedido, podendo portanto ser substituída por outra, a fim de atender às necessidades de compreensão do leitor.

Assim, se continua a causar problemas, ele deve prontamente optar por outra que atenda a seus propósitos de compreensão textual. Afirma Solé (2009):

muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura. No entanto, essa diferenciação me parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a actividade. (p. 89)

Essa estratégia é chamada por Ferreiro e Palácio (1988) de autocorreção (verificação) a qual se presta a uma reformulação a fim de recuperar a informação e atender suas expectativas. É, pois, uma oportunidade de o leitor rever o texto anterior e construir o seu sentido. Esse autor afirma ainda: “A autocorreção é também uma forma de aprendizagem, já que é uma resposta a um ponto de desequilíbrio no processo de leitura” (p. 18).

Festas (1994) também se posiciona assim, ao afirmar:

confirmação e infirmação são estratégias necessárias, dada a importância da predição. Toda a informação deve ser avaliada em função das predições anteriores e confirmada ou infirmada consoante esteja, ou não, de acordo com as mesmas. No caso da informação não confirmar as previsões, o leitor deve adaptar estratégias de correção (avaliar toda a informação ou voltar atrás). (p. 59)

Segundo expõe a supracitada autora, as estratégias são importantes para confirmar ou infirmar uma situação com base nas predições. Explica que o leitor precisa adotar estratégias de correção, também chamadas estratégias de verificação, com o objetivo de construir o sentido do texto. Fazer uso das estratégias é acionar o processamento cognitivo (inconscientemente) e metacognitivo (conscientemente), em que o leitor consegue controlar e planejar suas ações em prol de compreender o texto.

3.3. Autorregulação da aprendizagem: estratégias de compreensão.

Vários estudos enfatizam a importância da autorregulação da aprendizagem pela qual o aluno é capaz de organizar um processo que envolve várias ações: planejar, verificar e refletir as atividades e comportamentos, quando necessário ao conhecimento (Corno, 2001; Lopes da Silva, Veiga Simão, & Sá, 2004; Schunk, 2005; Veiga Simão, 2002; Zimmerman, 1990, 1998, 2000, 2008, 2013; entre outros). Tais estudos procuraram demonstrar como os alunos conseguem regular a sua própria aprendizagem. A autorregulação envolve pensamentos, sentimentos e ações de forma planejada com o propósito de cumprir metas e alcançar objetivos (Zimmerman, 2000, 2013).

O aluno/leitor, ao autorregular sua própria aprendizagem, mobiliza conhecimento, competência e motivação, o que lhe proporciona a organização, o planejamento, o controle e a avaliação, que resultam de uma contextualização de forma determinada e estratégica (Lopes da Silva et al., 2004; Zimmerman, 2013).

A autorregulação envolvida também na educação escolar do aluno/leitor tem influência no ambiente, na pessoa e no comportamento. O aluno/leitor que faz sua autorregulação pode ser mais eficiente, pois tem a capacidade de gerenciar seus estudos de forma autônoma e ativa (Zimmerman, 2013). Percebe-se que, ao conseguir se autorregular, ele apresenta vários conhecimentos, desenvolve competências e outras habilidades. Nesse olhar, ressalta-se a autorregulação na aprendizagem como estratégia para a compreensão de texto, que proporciona ao aluno/leitor ser capaz de planejar, organizar, controlar e avaliar seus procedimentos realizados durante a leitura (Basso & Abrahão, 2017).

Sobre a autorregulação Zimmerman (1998) afirma: “pensamentos autogerados, sentimentos e ações para alcançar metas acadêmicas” (p. 73)¹⁹. Assim, a autorregulação gera pensamento, sentimento e ações para atingir metas acadêmicas (escolares) que são importantes no início e durante o desenvolvimento da aprendizagem como também na utilização de estratégias. Ela proporciona aos alunos participarem de forma ativa no aprendizado envolvendo componentes metacognitivos, motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 1990, 2013).

O autor explica a componente metacognitiva da autorregulação a qual faz o aluno/leitor planejar os assuntos estudados, definir os objetivos, organizar, inclusive, a leitura do texto e se autoavaliar durante o processo da aprendizagem. Dessa forma, o aluno/leitor estará consciente de suas produções. Quanto aos aspectos motivacionais, entende-se que o foco está na eficácia, na atribuição e interesse íntimo que a escola propõe nas atividades que envolvem toda a aprendizagem. Por fim, em relação aos aspectos comportamentais, percebe-se a importância das estratégias de seleção, estruturação etc., que ajudam o processo de aprendizagem.

Zimmerman (2013) advoga que, para que haja a autorregulação da aprendizagem, na visão sociocognitiva, há que se considerar a diferença entre os

¹⁹ Tradução nossa. No original: “self-generated thoughts, feelings, and actions for attaining academic goals”.

processos e as estratégias. Os primeiros possibilitam o desenvolvimento de competências pelos alunos, e as estratégias, quando utilizadas de maneira intensa e sistemática, permitem distinguir os bons leitores. Com isso, destaca-se a pertinência do ensino de métodos para a compreensão de texto e suas estratégias.

Em sua obra *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and analysis* (Zimmerman, 2001), esse autor enfatiza que o aluno que usa as estratégias de compreensão da leitura do texto, de forma consciente, otimiza o processo de aprendizagem. Com base conceitual na aprendizagem autorregulada, define as estratégias como ações e processos de compreensão que envolve o aluno/leitor nas construções de suas atividades, na motivação, nas percepções e monitoração.

O outro aspecto que o autor define são as estratégias específicas que são relevantes para monitorar, de forma organizada, a aprendizagem. Quando a aprendizagem for monitorada pela autorregulação, o aluno/leitor será capaz de compreender os conteúdos estudados com facilidade. Veiga Simão (2013) corrobora o supracitado autor quanto a melhor compreensão dos assuntos a partir da autorregulação da aprendizagem.

Essa autora (2004, 2013) relata que a autorregulação é um processo de leitura no qual são utilizadas estratégias que ocorrem da seguinte maneira:

- i) mediante o conhecimento prévio ou a antecipação, estratégias que dão suportes para estabelecer os objetivos da ativação e da metacognição;
- ii) monitorização em todos os momentos da leitura que acontece ao ler o texto, estratégias chamadas de autorreguladoras que acompanham o procedimento de compreensão do leitor, e dessa forma ocorre a metacognição, a auto-observação da cognição e do comportamento;
- iii) por fim, avaliação da leitura que acontece durante e depois. O leitor fará a própria autoavaliação de como compreendeu o texto.

Silva e Veiga Simão (2016) destacam a autorregulação como um ciclo de ação contínua que atua no desenvolvimento mediante as experiências de antes e de novos acontecimentos, para obter um resultado dentro do contexto almejado. O planejamento, as estratégias ou os métodos de aprendizagem são importantes para que o leitor possa se autorregularizar. Portanto, compreende-se que o uso das estratégias conduz a uma capacidade de autorregulação que inclui o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, conhecimento prévio e outras habilidades. Tal uso ajuda os alunos/leitores a codificar

informação, a flexionar suas ideias de acordo com o assunto, quando necessário, e a desenvolver as tarefas escolares, pois as estratégias facilitam compreender as dificuldades na aprendizagem que, segundo Rohwer (1984), incluem aspectos do *background*, ou seja, *conhecimento* do aluno que envolve o contexto, as características, as atividades de estudo e o nível de realização. É fundamental, portanto, que os alunos estejam preparados para lidar com essas situações e assim enfrentar as dificuldades utilizando as estratégias em sua autorregulação.

A função da estratégia da autorregulação é, por conseguinte, uma utilização de pensamento, comportamento, táticas para se chegar a determinado objetivo do texto de forma consciente, proporcionando uma organização e conseqüentemente a compreensão (Schutz & Davis, 2000).

Ley e Young (2001) também enfatizam que as atividades de aprendizagem ajudam os alunos a preparar, estruturar, organizar, facilitar e desenvolver os processos cognitivos e metacognitivos; como também, permitir uma automonitorização e autoavaliação. Por outro lado, o ensino de estratégias de autorregulação ajuda os alunos a treinar e aplicar, de forma adequada, um dos focos mais importante da aprendizagem que envolve a escrita, a leitura e a compreensão de textos.

Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) reforçam a importância de os professores ajudarem os alunos a adquirir sua autorregulação: planejar seus estudos; desenvolver a compreensão de textos; ser capaz de resumir; fazer anotações das ideias principais ou secundárias das aulas; desenvolver competências na antecipação e preparação de sua avaliação e produzir textos. Assim, os alunos estarão preparados no seu processo de aprendizagem.

Assim, a autorregulação tem um papel fundamental no aluno/leitor, uma vez que possibilita a sua participação ativa durante a aprendizagem. Ele mantém o controle sobre seus processos metacognitivos (conhecimento, controle e monitorização) e motivacionais. Esse procedimento viabiliza a organização do aluno/leitor para a compreensão do texto. As estratégias autorregulatórias utilizadas e desenvolvidas pelo educando devem ser valorizadas, pois elas influenciam no processo de aprendizagem enriquecendo-o pelas diversas áreas do conhecimento atingindo, dessa forma, a compreensão do texto. Trata-se de um processo dinâmico que, muitas vezes, ocorre em sala de aula de maneira contextualizada.

Veiga Simão (2013) afirma: “as estratégias de autorregulação são usadas pelos professores para planejar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivação e emoções e autoavaliar a consecução dos objetivos” (p. 14). Conforme essa autora, as diversas experiências dos professores que caminham pelo processo da autorregulação confirmam a aprendizagem do aluno na sala de aula.

Em concordância com as definições desses autores de referência, a autorregulação torna-se um instrumento na aprendizagem dos alunos ao utilizarem estratégias necessárias para o seu desempenho contínuo, que busca o conhecimento ao longo da vida, tornando-os autônomos e conscientes de suas próprias ações com significâncias nas suas aprendizagens (Silva & Veiga Simão, 2016; Veiga Simão & Flores, 2007). Por fim, entende-se que a autorregulação da aprendizagem leva o aluno a utilizar estratégias para um melhor desempenho escolar que envolve o processo cognitivo, metacognitivo, motivacional e comportamental, proporcionando assim o alcance de metas e objetivos em diversos aspectos da leitura do texto.

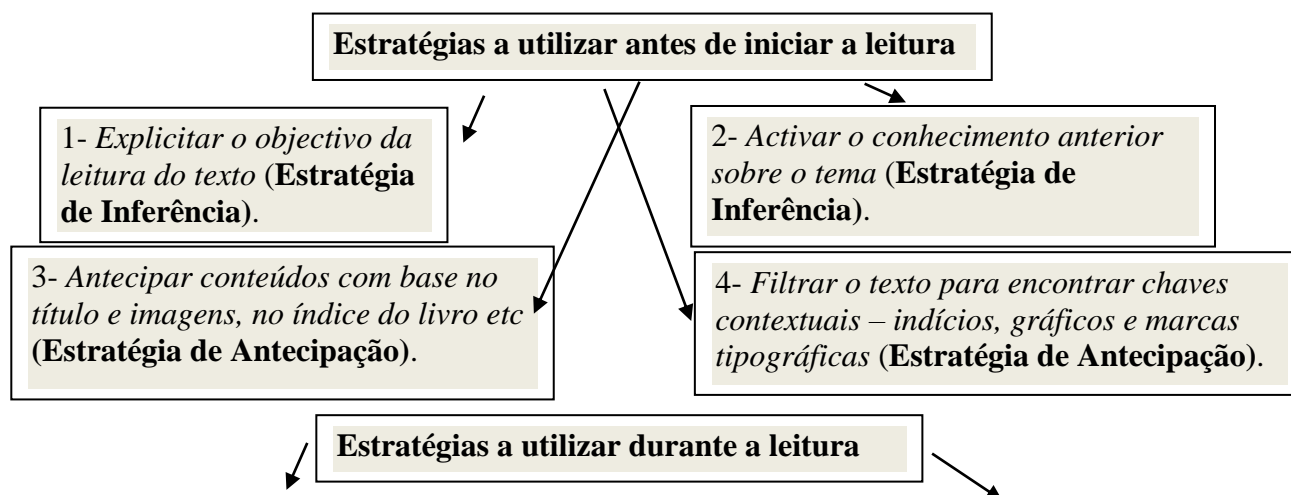
3.4 Ensino de estratégias de compreensão textual.

O aluno/leitor precisa ler, compreender, avaliar de forma crítica as informações referentes ao texto e buscar seus conhecimentos prévios quando necessário. O professor/mediador precisa utilizar estratégias para alcançar a eficácia desses objetivos. Para isso, é preciso identificar no ato da leitura a capacidade de diferenciar as ideias principais das secundárias dentro do texto. Essa habilidade que o aluno/leitor precisa desenvolver contribui para a atenção que ocorre durante a leitura. No entanto, ensinar estratégias de compreensão, que passem pela microestrutura, pela macroestrutura (ideia principal), até se chegar no modelo de situação, beneficia essa aprendizagem ao aluno/leitor.

Dentro deste Subtítulo, partindo das literaturas atuais que incidem em métodos, técnicas ou programas de estratégias de compreensão de texto na leitura, de pesquisadores portugueses (Sim-Sim, 2007; Viana et al., 2010), espanhóis (Lopez & Tapia, 2016; Solé 2009) e brasileiros (Gomes, 2008; Koch & Elias, 2010; Schardosim, 2015; Souza & Garcia, 2012), têm-se procedimentos confirmados de como deve ser ensinada ao leitor, no ato da leitura (antes, durante e após), a compreensão de texto.

No entendimento de que ler é atribuir significado, há de se considerar a pertinência da utilização de estratégias para estabelecer a compreensão no ato da leitura. Portanto, conhecer tais estratégias torna-se fundamental e deve ser prioridade do ensino nas escolas, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, pois o domínio dessa habilidade leva o aluno, conforme alguns autores (Sim-Sim, 2007; Viana, et al., 2010), a conhecer os descritores de desempenho de leitura, quais sejam: “aprender o sentido global do texto; identificar o tema central e aspectos acessórios; distinguir entre ficção/não ficção, causa/efeito, facto/opinião; localizar informações específica e usá-la para cumprir partes e sutileza;” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Essa educadora pontua mais descritores, como reconhecer os objetivos do escritor; compreender inferências; inferir o significado de uma palavra desconhecida; utilizar estratégias de monitorização da compreensão, entre outras, contudo considera-se a suficiência destes para demonstrar a pertinência do ensino das estratégias de compreensão.

Sim-Sim (2007) afirma: “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem” (p. 15). As autoras também afirmam que as estratégias ocorrem antes, durante e depois da leitura do texto. Seguindo essa visão das referidas autoras sobre o processo de compreensão da leitura, Cruz (2012) defende: “o leitor também recorre a uma série de estratégias ou esquemas para lidar com a informação, as quais podem ser de seleção; de antecipação; de inferência; de autocontrole e de autocorreção” (p. 90). Percebe-se que o uso de estratégias na leitura do texto é fundamental para chegar à compreensão. Seguem, para o enriquecimento deste estudo, alguns recortes da proposta de uma enumeração exemplificada de estratégias a serem ensinadas aos alunos (Sim-Sim, 2007, pp. 15-20).



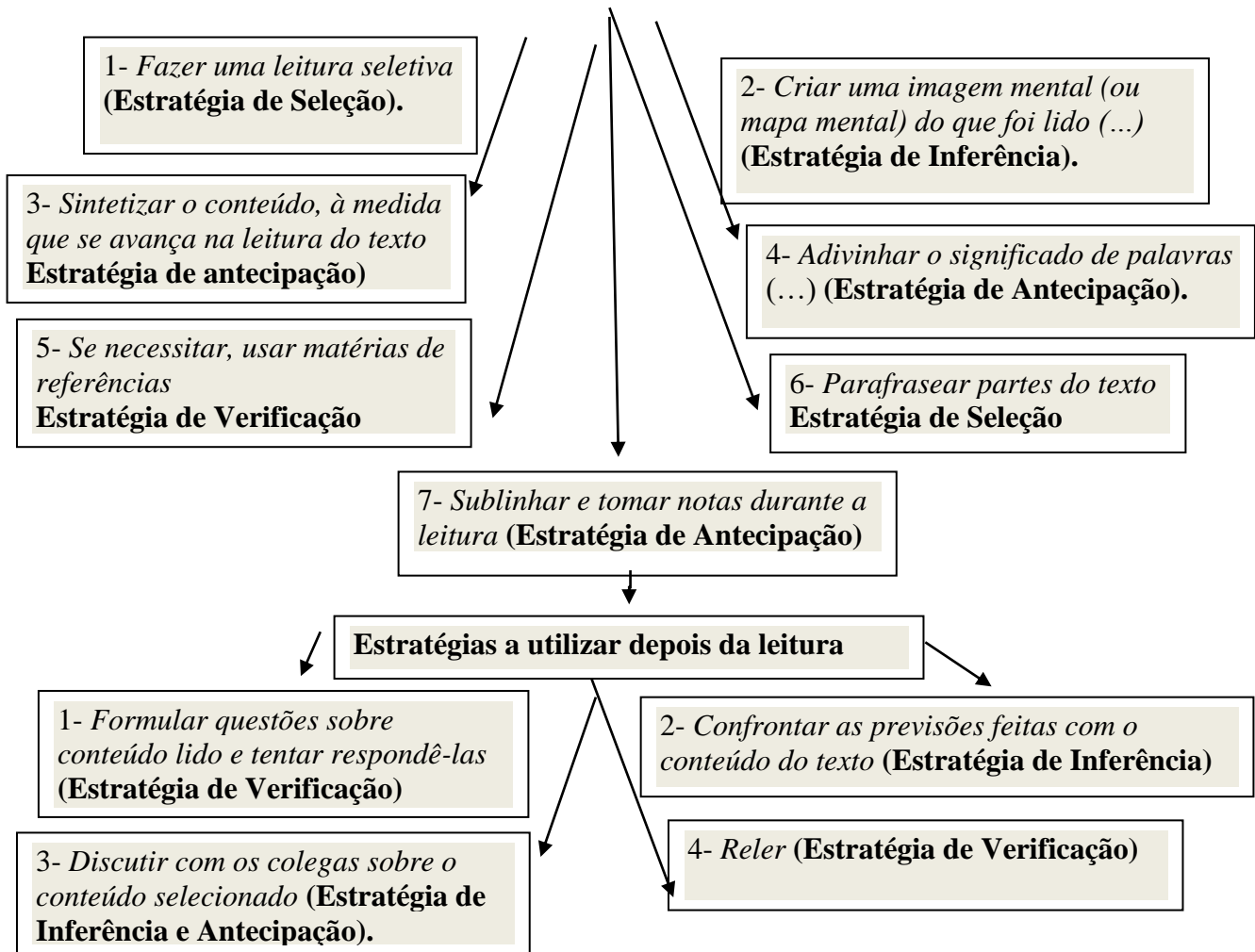


Figura 3. O ensino da compreensão de textos, com exceção dos termos para as estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação (Sim-Sim, 2007, pp. 15-20)²⁰.

O ensino da compreensão de textos, de acordo com o que é proposto por Sim-Sim (2007), explica o procedimento a ser executado antes da leitura de um texto, devendo o aluno/leitor concentrar-se nos objetivos da leitura para poder inferir e antecipar o conhecimento sobre o assunto. Assim, utiliza estratégias mais apropriadas até concluir a leitura do texto.

²⁰ Grifo nosso das estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação) incluídas no Quadro 2.

As autoras explicam o propósito do ensino da compreensão:

o ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações da leitura e facultem a automonitorização da compreensão, à medida que se lê um texto. (p. 23)

A leitura fluente envolve uma série de estratégias. É o uso desses procedimentos que permite constatar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido e buscar, no texto, a comprovação das suposições feitas.

A leitura abrangente induz o leitor a selecionar textos que circulam socialmente, principalmente aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Um exemplo claro disso é quando se busca em um jornal uma informação específica e que interessa saber, diante de tantas outras opções de leitura. Hoje em dia, é necessário que o cidadão leitor e aquele que não tem o hábito de leitura tenham condições de compreender o que leem, pois terão que ler também o que não está explícito no texto, ou seja, têm que fazer inferências e checar se essas confirmam ou se estão de acordo com as exigências do tipo do texto (estratégia de verificação, uma estratégia que, como as outras, são incorporadas aos hábitos de leitura do leitor, adquiridos além da sala de aula).

Esta seção traz as propostas de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão, cuja sistematização, segundo Viana et al. (2010), foi elaborada a partir da revisão de vários documentos (Giasson, 2000, 2005; Irwin, 1986; Sim-Sim, 2007), através de atividades, sugestões e comentários que acompanharam o programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”. Na elaboração desse programa, as autoras procuram garantir uma variedade de estratégias. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma sistematização para se compreender textos, em que Viana et al. (2010) ensinam o procedimento antes, durante e após da leitura do texto. São apresentados alguns aspectos suficientemente representativos para demonstrar a relação com as quatro estratégias de compreensão da leitura desta Tese: *Inferência, Antecipação, Seleção e Verificação*, demonstradas dentro do programa de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão da leitura de Viana et al. (2010, pp. 16-17) para efeito de associação com o PEECT apresentado na parte empírica desse estudo (Capítulo 4).

Quadro 1

Síntese do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”

<p>ANTES DA LEITURA DO TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dar informação sobre o texto. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Formular perguntas sobre o texto. (Estratégia de antecipação)</i> • <i>Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efectuarem previsões sobre o mesmo. (Estratégia de antecipação)</i> • <i>Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto. (Estratégia de antecipação)</i> • <i>Activar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Explicar palavras ou aspectos-chaves do texto. (Estratégias de antecipação e inferência)</i> • <i>Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objectivo. (Estratégia de inferência)</i>
<p>DURANTE A LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões (...). (Estratégias de seleção).</i> • <i>Orientar os alunos para destacarem trechos do texto (...). (Estratégias de seleção).</i> • <i>Incentivar os alunos a efectuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido. (Estratégia de antecipação e inferência)</i> • <i>Incentivar os alunos a confrontarem previsões efectuadas antes</i>

<p>DO TEXTO</p>	<p><i>de iniciarem a leitura com a informação reconhecida à medida que leem o texto. (Estratégia de antecipação e inferência)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram. (Estratégia de inferência)</i>
<p>APÓS A LEITURA DO TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias ou tópicos-chaves do texto. (Estratégia de antecipação)</i> • <i>Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimento decorrentes do texto. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto. (Estratégia de verificação)</i> • <i>Identificar ideias principais que aparecem de modo explícito no texto. (Estratégia de seleção)</i> • <i>Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. (Estratégia de inferência)</i> • <i>Construir quadros- sínteses da informação fornecida. (Estratégias de antecipação)</i>

Fonte: Viana et al. (2010, pp. 16-17)²¹.

Esse programa, apresentado por Viana et al. (2010), ensina como se deve proceder no momento da leitura para compreender textos. Essa orientação serve para fortalecer e sistematizar a leitura de forma clara e objetiva no uso das estratégias. Conforme pode-se observar, os termos em destaque são as estratégias propostas pelo

²¹ Adaptação nossa do programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, com acréscimo das estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação) a serem apresentadas no Quadro 7 deste estudo (Secção 4.3.2).

Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) quais sejam: inferência, antecipação, seleção e verificação.

Lopez e Tapia (2016) também contribuem para a questão do ensino da compreensão do texto, em seu livro: *Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*, no qual ressaltam que, de acordo com a teoria das autoras anteriormente descrita, as informações mais importantes do texto surgem mediante as estratégias de compreensão que guiam em diversas maneiras como, por exemplo, marcadores, conhecimentos da estrutura textual e de mundo. Partindo dessa visão, as pesquisadoras informam que as estratégias de compreensão do texto devem ser utilizadas e ensinadas das seguintes maneiras:

- a) “Ativação do conhecimento prévio” (p. 18). Fazer atividades que estimulem seus conhecimentos (inferências), com base no tema, do conteúdo e das palavras específicas que possam ser incluídas conforme o texto.
- b) “Identificação da estrutura do texto” (p. 18). Perceber a maneira como o autor do texto organiza suas ideias para localizar a principal, que é diferente das secundárias. Vale salientar que o conhecimento do tema e a estrutura do texto facilitam na compreensão e nas lembranças das principais ideias.
- c) “Representação hierárquica de ideias do texto” (p. 19). Para identificar a ideia relevante do texto, é necessário estabelecer as relações dessas semelhanças entre as diferentes ideias nele inseridas.
- d) “Produção textual” (p. 19). Usar como estratégias de apoio, mesmo que não faça sentido para o processo de compreensão, as técnicas de aprendizagem da estrutura textual (as diferentes formas). Elaborar um texto ajuda na percepção das diversas maneiras de como fazê-lo, a partir de sua estrutura, contribuindo para que o leitor possa ter mais informações.

Lopez e Tapia (2016) desenvolveram seu programa com os seguintes objetivos: ensinar a leitura de um texto; ativar os conhecimentos prévios que são necessários para a compreensão apropriada; praticar em conjunto a estrutura do texto e a representação das ideias (principais e secundárias); e, por fim, realizar atividades que desenvolvam a produção do texto a partir da estrutura. As autoras orientam os docentes como trabalhar com textos expositivos e narrativos, com o propósito de fornecer estratégias e métodos para possibilitar uma aprendizagem aos seus alunos. Por fim, esse programa foi

aplicado por professores – no contexto de sala de aula e com textos que foram selecionados por eles, que se dividiu em módulos:

Módulo 1: consiste em uma introdução à compreensão leitora e aos fatores que influencia nos processos de compreensão de informações importantes e na produção de textos. Módulo 2: está dedicado à ativação do conhecimento prévio. Seus objetivos são ensinar aos professores a identificar o tipo de conhecimento prévio que é necessário ativar para cada tipo de texto, as estratégias que podem utilizar para isso, como e quando utilizar essas estratégias. Módulo 3: consiste em uma aproximação aos conceitos de ideia principal, estrutura do texto e ao método de ensino direto. Nesse módulo se pretende que os professores se conscientizem dos equívocos que giram em torno do conceito de ideia principal, e, como consequência, da importância da identificação da estrutura do texto como critério objetivo de relevância textual. Finalmente, se apresentam também os diferentes tipos de estruturas textuais, seus sinalizadores e as fases do método de ensino direto. Módulo 4,5,6,7,8: consistem na aproximação das diferentes estruturas textuais. Neles se pretende que os professores aprendam a utilizar o método de ensino direto para ensinar seus alunos a identificar a estrutura de um determinado tipo de texto, a representar hierarquicamente suas ideias, a localizar a ideia principal e a produzir textos com propósitos específicos. Módulo 9: consiste na aproximação aos princípios que devem orientar a avaliação da identificação das ideias principais. Módulo 10: consiste no planejamento de uma aula na qual os professores precisam utilizar tanto as estratégias aprendidas como método de formação utilizado. (Lopez & Tapia, 2016, pp. 21-22)

Em seu livro, as autoras explicam cada módulo, facilitando ao professor trabalhar com textos, pela aplicação de seu programa para a compreensão leitora com seus alunos. Trata-se de uma prática pedagógica que leva em consideração o ensino das estratégias (linguísticas ou cognitivas) que abrange vários aspectos e que acredita no potencial de aprendizagem dos alunos, mesmo que apresentem dificuldades que podem estar relacionadas com a sua formação escolar e o nível de letramento. Enfim, é uma nova proposta de procedimentos cognitivos além de ser uma concepção de aprendizagem inovadora para compreender texto.

Nesse entendimento, remetemos a Gomes (2008) segundo o qual professores interessados, metodologias de ensino apropriadas (métodos/técnicas/programas), de estudos eficazes, instigam seus alunos de maneira que eles apresentam melhores desempenhos. As estratégias de ensino devem ser ensinadas a todos os alunos/leitores. No entanto, conhecer apenas as estratégias não é tudo, é preciso usá-las em suas práticas de leitura no texto. A autora define as estratégias de aprendizagem como sequência de procedimentos para o ensino da compreensão leitora do texto. Elas têm a função de facilitar o armazenamento na memória dos conhecimentos adquiridos antes, durante e

após a leitura. Ao trabalhar métodos de ensino com estratégias adequadas, os professores proporcionam ao aluno uma prática automática e consciente para a realização de uma atividade de texto. A autora defende a importância do ensino de estratégias e sua prática para garantir ao aluno uma aprendizagem em nível de compreensão textual.

Gomes (2008) atualiza a visão dos pesquisadores (Brenelli, 2001; Gomes & Boruchovitch, 2004), traz como exemplo a importância de utilizar no contexto pedagógico jogos nas atividades durante as aulas, pois considera um instrumento de diagnóstico na aprendizagem. Quando há participação e interação, os jogos tornam-se um aspecto que demanda conhecimentos prévios, estrutura e suas possíveis flexibilidades, estratégias cognitivas e metacognitivas para alcançar melhores resultados no ato de aprender, e, assim, vencer o jogo. Diante desse reconhecimento, a prática de usar as estratégias de compreensão na leitura em atividades de texto, requer do aluno/leitor esses aspectos comparados aos jogos, com o objetivo de chegar à ideia global por ter domínio de todos os elementos no texto.

A utilização das estratégias para a compreensão é ativada até nos momentos de dificuldades, desfazendo os obstáculos que atrapalham o leitor na leitura do texto. Ao perceber o que ocorre, o aluno/leitor faz a sua autorregulação usando as estratégias adequadas, que são fundamentais para o crescimento escolar e profissional (Gomes, 2005). Portanto, a forma e o conteúdo do texto, além do conhecimento prévio, influenciam na compreensão textual.

Com base nessas explicações, a autora aplicou o *Teste de Cloze*, que é uma técnica de complementação de texto, a qual permite avaliar e desenvolver a compreensão em leitura. Ele serve como instrumento que consiste na seleção de um texto e deve ser utilizado para seu desenvolvimento. Gomes (2008), seguindo a visão de Brown (1992), descreve um método de ensino e como deve ser utilizado na prática o uso das estratégias, para obter a compreensão de leitura e assim monitorá-la para posteriormente entender o texto, o qual foi dividido em cinco etapas:

- 1- Verificar o cabeçalho, mapas, gráficos, figuras e o sumário;
- 2- Construir questões que devem ser respondidas durante a leitura;
- 3- Ler com muita atenção o texto;
- 4- Responder às perguntas;
- 5- Rer ler para poder confirmar a compreensão.

A autora apresenta ações para que o aluno/leitor possa fazer sua autorregulação, aumentando a compreensão da leitura do texto, quer seja de forma cognitiva (organização, elaboração e conexão das informações) quer seja de forma metacognitiva (planejamento, monitorização e autorregulação de sua própria cognição). Gomes (2005, 2008) também sugere que depois da leitura textual é importante dialogar sobre a atividade realizada com o texto. Dessa forma, o leitor amplia seu conhecimento prévio.

Para contribuir com as propostas de métodos/técnicas/programas de ensino para compreensão da leitura do texto, já citadas, as pesquisadoras Koch e Elias (2010) e Souza e Garcia (2012) afirmam que a compreensão de leitura constrói o sentido do texto, quando o leitor faz o uso das estratégias, as quais ajudam na organização das proposições.

Os autores confirmam que o uso de estratégias (seleção, antecipação, inferência e verificação) é útil durante a leitura para compreender o texto ao nível da microestrutura e da macroestrutura e serve para guiar o leitor, levando-o a ser capaz de criticar, contestar, aferir e atribuir significados quando lê. Portanto, as autoras enfatizam ensinamentos que incidam em aspectos como:

- 1- O gênero textual;
- 2- O título; as informações do texto (ajudam na compreensão);
- 3- Construção de perguntas (fazendo com que o leitor possa responder suas próprias questões acerca das ideias do texto);
- 4- Resumo das ideias (descartar as informações não necessárias).

Entretanto, ressaltam que as estratégias são passíveis de trocas quando necessárias.

Schardosim (2015), por sua vez, apresenta uma proposta de método de ensino utilizando seis estratégias de leitura para auxiliar no processo de compreensão do texto, a partir dos bons leitores. A autora descreve técnicas para desenvolver no leitor estratégias e habilidades na compreensão textual, que precisam ser ensinadas no ato da leitura como:

- 1- Fazer previsões: ao ativar essa estratégia, ela busca automaticamente a inferência. Em conjunto percorre pelo título, o assunto e a estrutura do texto;
- 2- Pensar em voz alta ou silenciosamente: desenvolve a habilidade de ler em equipe ou mentalmente, mesmo trabalhando em conjunto, dessa forma também estarão atentos ao texto;

- 3- Identificar a estrutura do texto: o tipo e suas formas (gênero textual), facilita nas informações e organização do conteúdo;
- 4- Visualizar o texto: o leitor pode fazer um desenho, uma síntese gráfica ou um quadro das informações inseridas no texto;
- 5- Resumir: descartando os assuntos não relevantes;
- 6- Fazer questões: elaboração de perguntas sobre o texto antes, durante e depois da leitura, e após essa construção, respondê-las.

Schardosim (2015) elaborou uma atividade com dezessete estratégias mostrando os procedimentos do leitor antes, durante e após, como já verificado nos programas das pesquisadoras Sim-Sim (2007) e Viana et al. (2010). Seguem as estratégias utilizadas nessa atividade construída pela autora.

Quadro 2

“Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6.º ano do ensino fundamental”

Antes da leitura do texto	Durante a leitura do texto	Após a leitura do texto
<ul style="list-style-type: none"> •<i>Examina ligeiramente o texto inteiro. (Estratégia de verificação)</i> •<i>Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos, etc. (Estratégia de antecipação)</i> •<i>Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido. (Estratégia de inferência)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Sublinha ideias ou palavras principais. (Estratégia de antecipação)</i> •<i>Toma notas. (Estratégia de verificação)</i> •<i>Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto. (Estratégia de inferência)</i> •<i>Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto. (Estratégia de inferência)</i> •<i>Pensa acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo. (Estratégia de inferência)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Faz uma releitura do texto. (Estratégia de verificação)</i> •<i>Volta ao texto e relê os pontos mais significativos. (Estratégia de seleção)</i> •<i>Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto. (Estratégia de seleção)</i> •<i>Avalia quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro. (Estratégia de verificação)</i> •<i>Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas. (Estratégia de verificação)</i>

	<ul style="list-style-type: none">•<i>Para e reflete se compreende bem ou não o que está lendo. (Estratégia de inferência)</i>•<i>Relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende (Estratégia de verificação)</i>	<ul style="list-style-type: none">•<i>Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida. (Estratégia de antecipação)</i>
--	---	--

Fonte: Schardosim (2015, pp. 84-85)²².

Souza e Garcia (2012) vêm contribuir com esses ensinamentos ao apresentar algumas ideias do que o leitor precisa fazer durante a leitura para compreender o texto de forma resumida, e que este deve utilizar-se de estratégias com o objetivo de ajudar a formar a visão global do texto. Portanto, segundo as ideias das autoras, em seu método, os leitores precisam:

- 1- Ativar as inferências, trazendo seus conhecimentos de mundo;
- 2- Conhecer a estrutura do texto (o tipo ou gênero textual);
- 3- Conhecer o assunto que será abordado através dos temas e títulos;
- 4- Organizar o que vai ler;
- 5- Observar os tópicos dos assuntos apresentados no texto;
- 6- Construir perguntas para interagir com o texto;
- 7- Identificar as ideias relevantes do texto.

Os autores enfatizam que as estratégias de leitura para compreender texto são fundamentais na construção do resumo e, dessa forma, elas contribuem para que o aluno/leitor traga sua visão crítica sobre o texto, mediante as evidências textuais, e assim poder inferir e construir a síntese ao fazer a leitura.

Enfim, com o hábito de ler e a consciência das estratégias nas atividades de leitura, a expectativa é que o aluno/leitor utilize as estratégias não apenas em função operacional momentânea, mas que elas se incorporem naturalmente ao seu hábito de leitura.

²² Adaptação nossa das “Estratégias para a compreensão leitora” com acréscimo das estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação) a serem apresentadas no Quadro 7 deste estudo (Secção 4.3.2).

O Programa das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) do nosso estudo (cf. Quadro 7), através das estratégias de compreensão da leitura do texto, em especial a inferência, a antecipação, a seleção e a verificação, enquadra-se no contexto acima descrito.

II Parte - Estudos Empíricos



O leitor que compreende texto, automaticamente circula pelos níveis da microestrutura, macroestrutura e chega ao modelo de situação através das estratégias.

Adriana Büchler

CAPÍTULO 4. Leitura compreensiva: um estudo empírico

“A aprendizagem para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida com estratégias de leitura”
(Solé, 2009, p. 18).

A leitura do texto para o aluno/leitor pode ser familiar, quando remete ao seu conhecimento prévio, ou desconhecida, quando o impossibilita de fazer inferências. Solé (2009), Festas (1994), Soligo (2000), Sim-Sim (2007), Viana et al. (2010), entre outros, falam sobre o ensinamento de estratégias para a compreensão da leitura do texto. Conhecer meios estratégicos desenvolve habilidades para entender as ideias do texto. Várias pesquisas na área educacional, entretanto, mostram que, apesar de o leitor ser alfabetizado e letrado, pode apresentar dificuldades em compreender textos. Nas reuniões pedagógicas, os professores de Matemática, por exemplo, questionam por que os alunos, muitas vezes, não conseguem entender as perguntas de problemas e questionam os professores de Língua Portuguesa sobre o porquê de tal ocorrência.

Conforme abordado neste estudo, os motivos dessas dificuldades de compreensão dos alunos são vários, quais sejam: a falta de uso de estratégias, de monitorização ou de esquema, entre outros (Calsa, 2002). A elaboração de um Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT), com instruções antes, durante e depois da leitura, está diretamente relacionada com o dia a dia do aluno/leitor que, muitas vezes, revela dificuldades. Portanto, no campo da compreensão de textos, esse Programa é de grande utilidade para o aluno/leitor que será beneficiado com o ensino de estratégias.

Vários autores (Brandão & Spinillo, 1998; Festas, 1994; Kintschi & Van Dijk, 1983; Lencastre, 2003; Veiga Simão, 2002; Zimmerman, 2000; entre outros) enfatizam a importância da compreensão de texto, a qual, segundo eles, caminha pela macroestrutura, microestrutura, superestrutura e modelo de situação. Eles destacam o uso das estratégias a autorregulação e a monitorização para a leitura do texto. Dessa forma, o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) surge para contribuir nessa perspectiva. Um dos elementos fundamentais para a validação e a aplicabilidade do Programa são os participantes, os quais conheceram os procedimentos

do PEECT envolvidos durante a leitura para a compreensão textual, através das ações cognitivas e metacognitivas, como também a linguística inerente ao texto.

A revisão da literatura aponta para a importância dos aspectos que influenciam a compreensão de texto, a qual foi avaliada por meio de pré e pós-testes e praticada através de exercícios com perguntas específicas sobre os textos aplicados nos encontros desse estudo.

No presente estudo, optou-se pelo texto narrativo. Nestes textos, a macroestrutura do texto, apresentando todo o enredo com sequências de ações (Van Dijk, 1997), pode levar o aluno/leitor a usar estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação.

A intervenção neste estudo, de natureza experimental, incidiu em dois grupos (controle e experimental), tendo sido aplicado ao experimental o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de texto (PEECT), enquanto o grupo de controle não teve conhecimento do Programa.

4.1 Objetivos do estudo.

Este estudo tem como finalidade principal investigar a eficácia do ensino de estratégias de compreensão, entre os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, especialmente as que permitem passar do nível da microestrutura para o da macroestrutura até chegar ao modelo de situação, mais precisamente, as de inferência, antecipação, seleção e verificação através do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT).

Mas especificamente, pretendem-se: verificar se o ensino de estratégias facilita a compreensão das variadas formas de textos narrativos, permitindo a obtenção da ideia principal veiculada pelo autor, tanto implícita como explicitamente; elaborar um Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT) que ajude o aluno/leitor a compreender textos; analisar a eficácia do PEECT nos exercícios de compreensão textual, verificando se as dificuldades do aluno/leitor podem ser superadas a partir do uso consciente das estratégias; conhecer a opinião dos alunos e professores sobre a aplicabilidade do PEECT em todas as disciplinas, beneficiando o aluno/leitor com estratégias que lhe deem mais autoconfiança e prazer no ato da leitura do texto.

4.2 Método.

A pesquisa apresentou um caráter comparativo entre os grupos (controle e experimental), seguindo os pressupostos metodológicos de Amado (2009) e o procedimento de Rodrigues (2006), cuja análise procura mostrar diferenças e semelhanças entre dois grupos. Para o tratamento dos dados, utilizou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa, em que, além do controle estatístico dos dados (pré e pós-testes), utiliza-se de considerações sobre os depoimentos dos participantes na entrevista, numa abordagem qualitativa. Seguindo a visão de Amado (2009), a Análise de Conteúdo consiste numa técnica de pesquisa documental através de categorias de análise. A partir dos depoimentos dos participantes, foi feita uma descrição clara, organizada e também quantitativa sobre o conteúdo apresentado. A análise de conteúdo proporciona uma investigação que permite trazer inferências validadas a partir dos dados obtidos com base numa argumentação apresentada. Um dos aspectos importantes desse método utilizado nesta pesquisa é o fato de ela permitir chegar à compreensão das mensagens, sistematizando e verificando as diversas interpretações, mediante as referências teóricas apresentadas pela investigadora.

Conforme se postula na análise de conteúdo, os dados qualitativos foram agrupados em categorias, trazendo as características mais relevantes do assunto, sendo relacionada com a literatura existente. Organizaram-se os conteúdos em grupos por categoria, que enfatizavam as ideias relevantes, para posteriormente serem analisadas para o objetivo desta pesquisa.

4.2.1 Contexto e participantes.

4.2.1.1 Contexto.

O estudo desenvolveu-se em contexto educativo, recorrendo a turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao Ensino Médio²³. A EJA é uma modalidade de ensino cujo propósito é levar o aluno a concluir os estudos em tempo útil, configurando-se assim como um campo promissor de atuação que atende

²³ Ensino Secundário, em Portugal.

aos interesses daqueles que, por motivos variados, se encontram fora de sua faixa etária em relação à escolaridade. Mais sobre a história da EJA pode ser encontrado na Dissertação do Mestrado (Büchler, 2009). Os participantes da pesquisa estudam na rede de ensino privado, no Instituto Serviço Social do Comércio (Sesc) da cidade do Recife-Pernambuco, no Brasil. O Sesc é uma instituição brasileira privada, sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, através de recursos públicos, com atuação em todo o âmbito nacional, voltada prioritariamente para seus empregados e familiares, mas aberta à comunidade em geral, sendo uma de suas áreas a Educação.

Vive-se em uma sociedade que discrimina quem não consegue “terminar seus estudos” no período regular, pois, sem concluir essa etapa, tem-se menos oportunidades para ingressar no mercado de trabalho. Os jovens e adultos, quando retornam à escola, têm o objetivo de buscar novas oportunidades profissionais, ou mudanças sociais, ou melhoria na qualidade de vida, ou apenas realizar o sonho de concluir o Ensino Médio. Os jovens e adultos que procuram essa modalidade de ensino (EJA) normalmente trazem em suas experiências de vida conhecimentos informais adquiridos no seu cotidiano, como relata o texto a seguir:

compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. (DCEs, 2005, p. 33)

Os participantes percebem na EJA a possibilidade de concluir o Ensino Médio em um tempo mais curto (um ano e meio) em relação ao Ensino Regular (três anos). No Brasil, há maior facilidade de se conseguir um emprego melhor se o candidato tiver o Ensino Médio concluído. Dessa forma, os alunos fora de faixa etária querem acelerar o processo para terem oportunidade de conseguir um melhor trabalho, muitos desses alunos estão desempregados em busca de melhores condições profissionais e financeiras. A escola tem o papel de promover a inclusão, mediante o acesso de conhecimentos, potencializando o aluno ao mercado do trabalho (Sesc, 2000). O objetivo principal desses alunos é adquirir novos conhecimentos, conseguir um bom emprego, através dos estudos obtidos no Ensino Médio.

O Sesc oferece aos participantes desta pesquisa um ensino de qualidade com professores (Doutores, Mestres e Especialistas) capacitados nas suas respectivas áreas

de formação. A proposta de ensino envolve um método contextualizado, construtivista, contribuindo para o crescimento da visão crítica do aluno, que beneficia a ampliação do seu conhecimento prévio (social, cultural, pessoal e profissional). A proposta da EJA do Sesc está distribuída com base na interdisciplinaridade. Sobre isso o Sesc se posiciona:

Os alunos Jovens e Adultos, muitas vezes, não têm construção da presença dos conteúdos escolares no seu cotidiano, cabe ao professor contribuir para o desvelamento desses saberes e para a apresentação dos mesmos através da linguagem formal, assim demonstra que acredita nesses alunos e na capacidade de aprendizagem, e por isso mesmo, possibilitando a construção conjunta de conhecimentos que partam dos saberes situados, na busca de uma maior generalização. (Sesc, 2000, p. 23)

Alguns participantes desse estudo, por trabalharem o dia inteiro, perdem oportunidades de fazerem cursos profissionalizantes, mas eles são motivados através de projetos desenvolvidos em sala de aula, com professores trazendo palestrantes de outros órgãos e parcerias para prepararem os alunos para o mundo atual e profissional, contribuindo também na presença de conteúdos e uma melhor linguagem.

Também se ressalta que os alunos da EJA desse estudo vêm de uma sociedade em que, muitas vezes, sofrem com problemas diversos, quais sejam: falta de segurança, transporte, alimentação, saúde, cultura e uma variedade de outros problemas de ordem familiar e pessoal. Por isso é importante pensar e executar propostas pedagógicas para possibilitar a tentativa de ajudar na resolução desses problemas. Nessa realidade, os “níveis” de conhecimento dos alunos apresentam bastante dificuldade no ensino-aprendizagem, tais como: o poder de argumentar, de analisar e construir síntese e de compreender e interpretar textos. Percebe-se a necessidade de uma melhor valorização da linguagem escrita e oral mediante o diálogo e o conhecimento dos alunos. Assim, os professores da EJA trabalham com a rede temática para desenvolver conteúdos necessários ao cotidiano dos alunos, buscando temas, problemáticas e desafios do dia a dia como também buscar meios de propostas curriculares para novos ensinamentos. O Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) desse estudo beneficiou e preparou os participantes que tiveram acesso ao programa, contribuindo para o conhecimento de conteúdo em sala de aula como também para uma melhor formação e preparação futura.

O Sesc, com seu quadro docente, vem incentivando esses alunos a perceberem a importância da aprendizagem em sua vida, oferecendo também certo conforto com

diversos recursos metodológicos, matérias, quadro branco, ar-condicionado, projetos interdisciplinares, aulas de campo, entre outros, para uma melhor qualidade de vida dentro da escola.

Em relação à cultura, os participantes dentro da escola têm acesso gratuito às peças teatrais regionais e nacionais, ampliando mais ainda a importância da nossa cultura ao desenvolver o senso crítico dos alunos como agentes de transformação social, pois fora da escola o acesso dos participantes a esse tipo de manifestação cultural torna-se limitado por alguns motivos, entre eles destacam-se dois: a falta de motivação pela questão financeira, ou mesmo por falta de tempo, uma vez que entendem como um lazer não prioritário. Seguindo essa visão, os professores da EJA desenvolvem propostas abordando a identidade e origem cultural, trazendo o conhecimento do meio social e efetivo do convívio.

O nível avaliativo dos alunos da EJA no processo de ensino-aprendizagem apresenta, muitas vezes, dificuldades de compreensão textual, contextualização e de construção de sentido, as quais podem estar relacionados a diversos fatores de letramento, familiar, social e cultural. Portanto, pela avaliação dos educandos da EJA, se reconhece que eles são sujeitos, participativos do conhecimento, sugerindo mudanças na prática pedagógica para ajudar os participantes na organização de sua aprendizagem. O programa de ensino das estratégias de texto (PEECT) contribui para esse ensinamento.

Os participantes desse estudo, por diversos motivos, pessoais ou profissionais, não conseguiram terminar o Ensino Médio no período regular. O Sesc vem oportunizando essa realização através da EJA, oferecendo já há muitos anos, em todos os Estados do País, essa modalidade de ensino, colaborando com o desenvolvimento e qualificação profissional na educação, lazer, cultura e saúde, bem como crescimento social do país.

A visão da sociedade sobre a EJA vem mudando, nos últimos anos, pois se antes havia certo constrangimento em assumir que se estava atrasado nos estudos, hoje o quadro mudou, pois o principal motivo dos alunos que procuram a EJA é voltar a estudar e concluir os estudos mais rapidamente, é muito procurada nas instituições privadas e públicas. Atualmente, os jovens e adultos estão demonstrando outros perfis como: pessoas de classe média e com uma boa alfabetização e um bom nível de

letramento, que deixaram de estudar por algum motivo, entrando na EJA para, posteriormente, ingressar no Ensino Superior. Esse perfil de alunos encontra-se também entre os participantes desse estudo no Sesc.

4.2.1.2 Participantes (alunos e professores).

a) Alunos

Os alunos que participaram da pesquisa pertencem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sesc, cuja origem é de estratificação socioeconômica baixa e média. A maioria é dependente de familiares, trabalha em comércio ou é simples usuário, uma vez que essa empresa é aberta ao público. São jovens e adultos que trabalham em horário integral, no comércio, de segunda à sexta-feira, e aos sábados apenas seis horas. Outros alunos são filhos ou parentes de dependentes do comércio, os quais apenas estudam sem vínculo empregatício e, por fim, usuários de forma geral nessas mesmas duas situações. Os intervenientes no estudo são tanto do sexo masculino como feminino, na faixa etária entre 18 a 50 anos. Com o fim de atestar a eficácia do PEECT, selecionou-se aleatoriamente dois grupos de 50, totalizando 100 alunos para aplicação de testes, em que a um desses grupos foi ensinado o Programa das estratégias de compreensão de texto (PEECT). Cabe registrar que o critério para a seleção desses grupos foi a voluntariedade, após a solicitação para compor os respectivos grupos para a participação da pesquisa empírica, aos quais nomearam-se grupo de controle e grupo experimental, conforme segue:

1. Um grupo de controle, com 50 alunos que desenvolveram atividades com textos e exercícios de compreensão, sem o conhecimento do PEECT.
2. Um grupo experimental, com 50 alunos que desenvolveram atividades com textos e exercícios de compreensão e seguiram o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT);

Diante do perfil dos alunos apresentados, infere-se que os participantes desse estudo apresentam níveis sociais, culturas e letramento diferentes, tanto no grupo de controle como no experimental, ambos são heterogêneos ao nível de conhecimento, porém ambos se encontram no mesmo nível escolar da modalidade de EJA no Ensino

Médio na empresa Serviço Social do Comércio (Sesc) que, na área de educação, oferece um ensino de qualidade em que muitos dos participantes apresentam interesse de aprender de forma geral, inclusive compreender diferentes textos de várias áreas de ensino.

Para melhor caracterização dos sujeitos da pesquisa, seguem os Quadros 3, 4, 5, 6 e 7 com os perfis dos participantes, com dados informativos de seu percurso escolar, adquiridos por intermédio da secretaria da empresa Serviço Social do Comércio (Sesc), do Recife- Pernambuco/Brasil.

Quadro 3

Participantes da Pesquisa em função do sexo

	<u>Grupo de controle</u>	<u>Grupo experimental</u>
Sexo	N	N
Masculino	20	20
Feminino	30	30
Total	50	50

Quadro 4

Participantes da Pesquisa em função da idade

	<u>Grupo de controle</u>	<u>Grupo experimental</u>
Idade	N	N
Mínima	18	18
Máxima	47	50

Quadro 5

Participantes da Pesquisa em função da categoria escolar

	<u>Grupo de controle</u>	<u>Grupo experimental</u>
Categoria escolar	N	N

Comerciários 9

(sócios do Sesc)	7	
Dependentes		
(sócios do Sesc)	15	14
Usuários		
(não sócios do Sesc)	28	27

Quadro 6

Participantes da Pesquisa em função da % de aprovação equivalente a 1 ano e meio duração do Ensino Médio-EJA anos letivos 2014 a 2016 (por semestre)

	<u>Grupo de controle</u>	<u>Grupo experimental</u>
Aprovação	%	%
1.º semestre	70	65
2.º semestre	72	70
3.º semestre	85	80

Quadro 7

Participantes da Pesquisa em função da % de reprovação equivalente a 1 ano e meio duração do Ensino Médio-EJA anos letivos 2015 a 2016 (por semestre)

	<u>Grupo de controle</u>	<u>Grupo experimental</u>
Aprovação	%	%
1.º semestre	30	35
2.º semestre	28	30
3.º semestre	20	20

b) Professores.

Para compor esse grupo, apresentam-se dez professores do Serviço Social do Comércio (SESC) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduados e pós-graduados (especialistas e mestres) das áreas de Arte, Biologia, Filosofia/Sociologia, Geografia, História, Inglês, Literatura, Matemática/Física, Português e Química. A faixa-etária dos discentes é entre 35 e 55 anos, do sexo masculino e feminino (seis homens e quatro mulheres). Esses professores (docentes de todos os alunos em estudo) acompanharam a totalidade das orientações da investigadora aos grupos de controle e experimental durante as avaliações do pré e pós-testes, bem como os seus resultados. Em seus depoimentos, apresentavam suas avaliações a respeito do nível dos testes e das respostas aos exercícios de compreensão textual, principalmente no que se refere ao uso do PEECT, deixando suas próprias análises sobre a eficácia do Programa. Também afirmaram ter percebido uma diferença negativa em relação aos resultados do grupo de controle, por não terem usado o método, e por fim sugeriram que o PEECT fosse ampliado em qualquer disciplina escolar, para qualquer aluno e na formação do professor.

4.3 Procedimentos.

4.3.1 Coleta de dados, materiais e medidas de avaliação: pré-teste e pós-teste.

O procedimento para a coleta de dados ocorreu em dois momentos de avaliação com os participantes da pesquisa: um antes da implementação da proposta do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT), através de um pré-teste (cf. Apêndice A), com dez questões e três textos, para identificar o nível inicial de compreensão textual dos alunos de ambos os grupos. Recorreu-se a textos narrativos de formas diferentes nos exercícios de compreensão, na modalidade escrita de múltipla escolha, para assinalar apenas a alternativa da ideia principal do autor e não as secundárias. O pré-teste consistiu na leitura do texto narrativo, com exercício de compreensão e/ou de interpretação textual (múltipla escolha), na modalidade escrita, marcando a alternativa com a letra [X]. Os alunos responderam individualmente, em

folha de papel, com a duração de 1h:20min para concluir. Reuniram-se todos os 100 participantes numa sala de auditório para a realização da avaliação. O exame do pré-teste foi construído pela investigadora e adaptado com estratégias de compreensão da leitura, especialmente a inferência, a antecipação, a seleção e a verificação para observar se o aluno/leitor, no início do teste, já apresentou, em suas respostas, algum conhecimento do texto que lê, da microestrutura à macroestrutura, até chegar ao modelo de situação. Os professores avaliaram o pré-teste de acordo com o nível escolar dos alunos (ensino médio-EJA).

O outro momento, após a implementação do Programa, foi através de um pós-teste (cf. Apêndice B), com dez questões e quatro textos, para avaliar se houve uma melhoria do nível de compreensão de texto dos alunos. Pretendeu-se saber se os estudantes do grupo experimental que seguiram o PEECT obtiveram melhores resultados, especialmente se eles passam da microestrutura para a macroestrutura até chegar no nível do modelo de situação. Houve, nessa análise, uma comparação desse grupo com o de controle que não usou o Programa de estratégias citado. Foi feita também a respectiva comparação com o pré-teste. Vale enfatizar que os testes são equivalentes, com o mesmo tempo de realização: aproximadamente 1h:20m, que teve o mesmo grau de dificuldade, a mesma estrutura e o mesmo número de questões, acrescentou-se apenas um texto no pós-teste para mais leitura. O pós-teste consistiu na leitura de textos narrativos com exercício de compreensão e/ou de interpretação textual (múltipla escolha), na modalidade escrita, marcando a alternativa com a letra [X]. O grupo experimental leu os textos e, seguindo as etapas do procedimento do PEECT, com o propósito de assinalar a ideia principal. O grupo de controle também leu os mesmos textos para, em seguida, marcar a alternativa principal do exercício de compreensão textual.

Após os dois testes realizados, a investigadora percebeu a necessidade de conhecer o que os alunos dos dois grupos acharam dos pré e pós-testes. Assim, realizou uma entrevista individual com cada participante em sala de aula, colocando a seguinte questão: “Dê a sua opinião do que achou do pré e pós-teste?” Nesse momento, foi gravado em vídeo o que os alunos declararam e posteriormente transcrito. A investigadora estava sozinha com cada aluno em sala de aula para que eles não repetissem, em suas falas, o que o outro participante do mesmo grupo declarou

anteriormente. Vale salientar que o grupo de controle não falou do PEECT, pois não tinham conhecimento.

Ainda nesse procedimento avaliativo, os dez professores avaliaram os Pré e Pós-testes, de forma qualitativa, numa escala de 1 a 5: excelente, muito bom, bom, razoável e ruim. Eles analisaram o nível das atividades, de acordo com a escolaridade dos alunos do Ensino Médio-EJA, como também os diferentes gêneros textuais, a linguagem e a quantidade de exercícios de compreensão. Em seguida, comentaram os resultados dos exames realizados pelos alunos nos exercícios de compreensão de textos. Seus depoimentos, gravados e transcritos, foram de grande relevância para a validação do PEECT.

Os professores acompanharam todos os procedimentos realizados nos dois grupos (controle e experimental) pela investigadora, mostrando-se passo a passo como foi trabalhado com os alunos. Os discentes visualizaram o pré-teste e o pós-teste, observando as respostas de compreensão textual de cada um. Em seguida, foi apresentado aos professores o PEECT, enfatizando apenas a aplicação no grupo experimental. Após toda essa explicação, os professores, mediante os testes, observações nos textos das seções durante as aulas, as tabelas, os gráficos e o PEECT, avaliaram o desempenho dos alunos e conceituaram a importância do Programa ensinado.

Foram escolhidos textos narrativos de diferentes modalidades para que os alunos pudessem fazer leituras diversificadas.

Objetivos:

- ✓ Identificar o nível inicial e final de compreensão de texto, dos grupos experimental e de controle, mediante a atividade do pré-teste e do pós-teste.
- ✓ Saber se os estudantes do grupo experimental que seguiram o Programa de ensino das estratégias de compreensão de texto obtiveram melhores resultados.
- ✓ Conhecer a opinião dos professores que participaram da pesquisa sobre a atividade construída do pré-teste e pós-teste, como também do PEECT.

Metodologia:

- ✓ Leitura, compreensão e interpretação dos diversos textos na atividade.

- ✓ Aplicação e realização dos exercícios de modo individual pelos alunos nos grupos experimental e de controle com a finalidade de compreender os textos propostos.
- ✓ O exercício, na modalidade escrita, foi de múltipla escolha, assinalando apenas uma resposta para a ideia principal, mediante a leitura do texto.

Quando foram usadas as palavras inferência, antecipação, seleção ou verificação nas perguntas ou nas respostas, o intuito era observar se os alunos do grupo experimental e do grupo de controle, neste teste inicial, apresentaram conhecimento prévio sobre os termos de estratégias de compreensão da leitura do texto, aumentando assim a possibilidade da compreensão.

Em seguida apresentam-se os materiais utilizados nas aulas para o ensino das estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação).

- ✓ Aparelhos para gravação de voz dos comentários dos alunos do grupo experimental, no pós-teste.
- ✓ Aparelhos para gravação de voz dos professores, especialmente sobre a proposta do PEECT, nos resultados dos alunos, os quais receberam os exercícios de compreensão textual dos estudantes em todos os procedimentos realizados e depois fizeram seus comentários.
- ✓ Computadores e *tablets* para a transcrição da fala dos participantes referidos.

4.3.2 Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT).

O Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) é um facilitador da compreensão de textos mediante a leitura, que permite ao aluno/leitor procedimentos de interação textual.

As ações realizadas nos encontros foram constituídas por leitura e, na sequência, por exercícios sobre o texto. O Programa se pauta nestes pressupostos teóricos: as estratégias de leitura são métodos que devem ser ensinados. Portanto, para obter respostas consideradas viáveis pelos que aprenderam os caminhos oferecidos pelo PEECT, de acordo com as palavras do Quadro 8, apontam para o processo cognitivo do aluno/leitor.

Quadro 8

Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT)

1. Observar a informação que o tema/título ou imagem do texto transmite (**Estratégia de inferência**);
2. Sublinhar as palavras ou frases-chave do texto que considere interessantes (**Estratégia de antecipação**);
3. Assinalar o trecho mais importante (**Estratégia de seleção**);
4. Rer o texto, se necessário (**Estratégia de verificação**).

Segue o procedimento a ser aplicado antes, durante e após a leitura, na utilização do PEECT:

1. Antes de fazer a leitura do texto, o aluno/leitor observa o tema/título ou imagem e, em seguida, de maneira oral ou escrita, explana o que entendeu, a partir de seu conhecimento prévio (suas inferências) sobre o assunto. O aluno/leitor pode pensar ou relatar uma ou mais de uma ideia, a depender de sua maneira de interpretar. Durante toda a leitura do texto, esse aluno/leitor percebe qual(is) da(s) ideia(s) se aproximou(ram), e se tem relação com as proposições, ou seja, as ideias conectadas que constituem o texto. Nesse momento, o aluno/leitor possivelmente tem conhecimentos, implícito e explícito, sobre o assunto relacionado ao tema/título ou imagem em estudo.

Instrução de expressão mais simples: *Observe a informação que o tema/título ou imagem do texto passa.*

2. O aluno/leitor inicia e prossegue até o final da leitura e, ao mesmo tempo, destaca (sublinha) as palavras ou frases conhecidas, não necessariamente todas, mas aquelas interessantes no ato da leitura daquele período, que são pistas deixadas pelo autor do texto. Ao terminar, o aluno/leitor lê as palavras e frases que sublinhou, fazendo automaticamente uma síntese, seu resumo. Nesse momento, ele possivelmente tem um conhecimento das ideias (começo, meio e fim) que circulam no texto.

Instrução de expressão mais simples: *Sublinhe as palavras que considere interessantes.*

3. Ao terminar a síntese da leitura, o aluno/leitor seleciona (assinala) a parte do texto que mais lhe chamou a atenção, evocando a ideia principal do autor. Observa-se que não se trata apenas da sua interpretação, mas também do foco da mensagem transmitida. O texto pertence a alguém, o qual deixa mensagens principal(is) e secundária(s) para seu leitor. É nessas mensagens que o aluno/leitor precisa ter o entendimento das proposições que caminham no texto para chegar à ideia global. Nela encontra a compreensão textual com o significado deixado pelo autor.

Instrução de expressão mais simples: *Assinale o trecho do texto que mais lhe chamou a atenção.*

4. Por fim, os participantes releem o texto, mas essa etapa só é realizada caso haja alguma necessidade de fazer uma verificação das informações apresentadas ou caso não tenham entendido, depois do procedimento anterior.

Instrução de expressão mais simples: *Releia o texto, se for necessário.*

Segue o funcionamento, passo a passo, do PEECT dentro do texto, a partir da retomada dos itens elencados dentro do Programa (inferência, antecipação, seleção e verificação). Com isso, o leitor aprofundará seu conhecimento e terá mais habilidade para a utilização das estratégias e, conseqüentemente, maior segurança durante todo procedimento da leitura do texto, como se pode visualizar nos textos a seguir:

Texto A: Paraíso

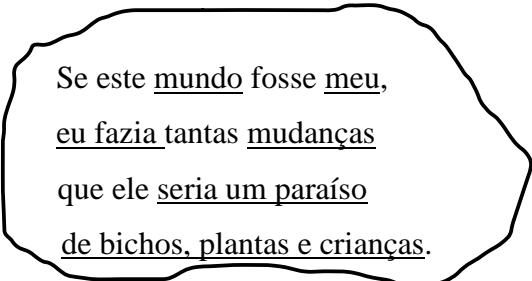
Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóvel matar gente,
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.

Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?

Se esse rio fosse meu,
eu não deixava poluir.

Joguem esgotos noutras partes,
que os peixes moram aqui.



Se este mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças
que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças.

*José Paulo Paes e Luiz Maia (1991, p.24)
Livro: Poemas para Brincar, Editora Ática*

Texto B: Palavras, palavrinhas & palavrões

Era uma vez uma menina que gostava muito de palavras. Estava sempre querendo aprender palavras novas. Prestava atenção toda vez que ouvia uma diferente. Queria reparar como é que se usava, para poder repetir depois. Para ela, todas eram interessantes: as pequenas, as médias e as grandes. As palavrinhas, as palavras e os palavrões. Só que os outros não achavam interessante. E às vezes, nem ela mesma se entendia. Ou entendia os outros. Às vezes, ela ouvia alguém dizer palavras imensas e nem conseguia repetir direito. Como no dia em que um homem falou na rua: -Tem um paralelepípedo solto... Cuidado. PARALELEPÍPEDO? Mesmo com todo o cuidado, falando bem devagar, era difícil repetir. A língua dela se enrolava toda com um palavrão desse tamanho. Mas outras vezes tinha palavras que ela ouvia e repetia sem dificuldade. Nem eram assim tão grandes. Algumas eram até bem pequenas. Mas as pessoas reclamavam:

- Eu sei que hoje em dia muita gente não liga, minha filha, mas eu não acho bonito você ficar dizendo palavrão desse jeito- aconselhava a mãe. - Acho um absurdo você falar palavrão dessa maneira. Ainda se fosse um menino, falando na rua, vá lá. Mas desse jeito, parece um moleque bem mal-educado. Não quero mais saber disso, ou então vamos ter... - ameaçava o pai. - Que horror esta menina! - queixava-se o avô. - Vocês precisam tomar providências, ela anda com um vocabulário abominável. - Que coisa feia, uma mocinha sujando a boca com esses palavrões cabeludos... zangava a avó.

A menina ficava ouvindo aquilo tudo sem entender direito. Como é que podia haver palavrão cabeludo? E ela ficava imaginando então palavrões enormes, maiores que uma baleia, mais compridos que um trem, e bem carecas. Palavras bigodudas. Palavrinhas barbudas.

Ana Maria Machado (2012, p. 45). Trecho do livro Palavras, palavrinhas & Palavrões: Quinteto Editorial.

A estrutura e o modo como são explicados os textos acima, mostram passo a passo o conjunto das estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação) e como deve ser realizado o procedimento ao utilizar o Programa de Ensino das Estratégias de

Compreensão de Texto (PEECT). Ao observar as palavras sublinhadas nos textos, entende-se que o leitor utilizou a estratégia de antecipação, como explícito no PEECT. Outra observação é centrada nos dois trechos circulados, uma vez que o leitor confere destaque da parte que ele selecionou por considerar que nela está concentrada a ideia principal. Vale ressaltar que, a essa altura da prática do Programa, o leitor já utilizou a primeira estratégia a partir do título. Portanto, ao seguir os passos orientados pelo PEECT, o qual torna o texto mais acessível, o leitor deverá compreender o texto de forma global (macroestrutura), além da microestrutura e modelo de situação.

Quanto à aplicação do PEECT com o grupo experimental e com o grupo de controle, utilizando somente os exercícios de compreensão, foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa, que ocorrem duas vezes por semana, no turno da noite, com a duração de duas horas. Foram realizadas 20 sessões, no total de 40 horas. A investigadora utilizou o tempo das aulas de Língua Portuguesa, sem a presença dos professores, a fim de apresentar a proposta do referido Programa com o grupo experimental. Para cada sessão, foram trabalhados cinco diferentes textos narrativos que se encontravam dentro do exercício de compreensão textual, perfazendo o total de 100 textos. Os alunos utilizaram as estratégias em todas as sessões, de forma a que pudessem sempre praticar as estratégias do Programa nos textos. O grupo de controle, tal como o grupo experimental, trabalhou os mesmos cinco textos com a mesma duração e número de sessões, só não utilizou as estratégias ensinadas.

A investigadora iniciou a aula apresentando o texto de maneira segmentada. Foram utilizados cinco diferentes tipos de textos narrativos para cada sessão, durante as explicações no ensino do procedimento das estratégias para o grupo experimental, e os mesmos textos para o grupo de controle, sem essas explicações. Ela usou o recurso do datashow em sala de aula e em seguida apresentou o tema/título ou imagem do primeiro texto do exercício de compreensão para estimular os alunos a acionar seu conhecimento prévio e, assim, poder se expressar. Foram feitos os procedimentos dessa mesma forma com todos os textos da aula.

Primeiro apresentava o texto I, depois o II e assim por diante até chegar no texto V. Nesse momento, estava-se praticando a estratégia de inferência com os alunos do grupo experimental. Com os alunos do grupo de controle, porém, essa estratégia não foi trabalhada, apenas manteve-se diálogo sobre o tema/título ou a imagem apresentada.

Após esse momento, retornava-se aos textos de I a V com as estratégias de antecipação fazendo todo o procedimento ensinado no programa. Para cada texto, o aluno do grupo experimental repetia a estratégia anterior e depois usava a seguinte, enquanto os alunos do grupo de controle liam o texto de forma coletiva ou individual na sala para depois fazerem as discussões. Ao terminar essa etapa, os alunos do grupo experimental voltavam aos textos I a V, lembrando o tema/título ou imagem, e reliam a síntese do texto realizada sob a estratégia de antecipação. Após fazer essa prática, o trecho foi circulado, assinalando-se o que lhe chamava mais atenção segundo o autor. Ao mesmo tempo, os alunos do grupo de controle voltavam sua atenção aos textos I a V e, em grupo ou individualmente, diziam o que entenderam do texto trazendo uma opinião final. Por fim, na estratégia de verificação, os alunos do grupo experimental que tiveram algumas dificuldades repetiam novamente todo o procedimento. Caso contrário, já respondiam aos exercícios de compreensão. Os alunos do grupo de controle, por sua vez, se não tivessem entendido de acordo com seu ponto de vista sobre o texto, poderiam ler novamente os textos e depois responderiam os exercícios da compreensão textual.

A seguir apresentam-se os momentos de treino e como foram trabalhados os exercícios de compreensão de texto durante as aulas para conhecer e praticar o PEECT com o grupo experimental e, mais adiante, como se trabalhou no grupo de controle.

4.3.3 Etapas com o grupo experimental.

i. Primeira Sessão: momento da apresentação.

A investigadora apresenta as estratégias de compreensão da leitura do texto, de inferência, antecipação, seleção e verificação para que os alunos desse grupo pudessem ter conhecimento de suas nomenclaturas e suas significâncias. Em seguida, modela cada uma das estratégias. Ressalte-se que existem diversas estratégias, mas foram comentadas apenas as que estão inseridas na proposta do Programa de Ensino (PEECT). A aula, nesse dia, foi explicativa e reflexiva para estimular a compreensão de cada participante em relação aos textos que foram discutidos.

Em cada uma das sessões abaixo foi utilizado o seguinte método: modelação e prática-guiada. A última sessão foi dedicada a um momento de prática mais autônoma.

ii. **Segunda Sessão: início da prática da estratégia de inferência nos exercícios de compreensão textual.**

Nessa etapa em que foi apresentada e trabalhada essa estratégia, os alunos observaram as informações que o tema/título ou imagem apresentavam. Em seguida, eles deram suas opiniões do que entenderam, antes de ler o texto seguindo todo procedimento ensinado no PEECT. Nesse momento, os participantes tiveram a oportunidade de praticar a estratégia de forma orientada pela investigadora como anteriormente explicado.

iii. **Terceira Sessão: início da prática da estratégia de antecipação nos exercícios de compreensão textual.**

Orientados pela investigadora, os alunos sublinharam as palavras ou frases que conheciam; é claro que não precisavam ser todas, mas aquelas que, para eles, foram interessantes no ato da leitura. Os alunos seguiram todo o procedimento do Programa ensinado. No ato da leitura, eles sublinhavam e, ao terminar, reliam o que tinham sublinhado construindo a síntese. Pode-se dar como exemplos os textos *Paraíso e Palavras, palavrinhas & palavrões*, já apresentados anteriormente, e o texto de Manuel Bandeira, *o Bicho*, retirado do Pós-teste seguindo a orientação. Vi ontem um bicho. Na imundície do pátio catando comida entre os detritos. Quando achava alguma coisa. Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade. O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem.

Ao reler apenas o que foi sublinhado, o texto ficaria da seguinte maneira: *Vi um bicho/Imundície do pátio catando comida/Achava alguma coisa/Não examinava nem cheirava: Engolia/Bicho não era um cão/Não gato/Não rato/O bicho, era um homem.* Portanto, verifica-se que foi feito um resumo e, mesmo retirando algumas palavras ou frases quando necessárias, não alteravam a mensagem que o texto transmitia. Dessa forma, a construção da síntese pela antecipação facilitou o entendimento do texto.

Essa etapa foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa, após a conclusão da sessão anterior, com a mesma duração de tempo de encontro e a mesma quantidade de tipos, ou seja, cinco novos diferentes textos narrativos nos exercícios de compreensão textual. Importante ressaltar que, em cada sessão, repetiam-se as estratégias já ensinadas

para praticá-las; neste momento, repetimos a inferência antes de começar a praticar a estratégia de antecipação.

iv. Quarta Sessão: **início da prática da estratégia de seleção nos exercícios de compreensão textual.**

Sob a orientação da investigadora, os alunos selecionaram e fizeram círculos no trecho que mais lhes chamou a atenção. Nessa parte, eles precisam refletir e chegar à mensagem principal que o autor do texto quis informar. Essas sessões também foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, após a conclusão da sessão anterior, com o mesmo tempo de encontro e a mesma quantidade de cinco novos diferentes textos narrativos nos exercícios. Nessa sessão, também repetimos o procedimento da inferência e da antecipação.

v. Quinta Sessão: **início da prática da estratégia de verificação nos exercícios de compreensão textual.**

O grupo experimental deveria reler o texto, caso necessário, após todo o procedimento anterior. Se os participantes tivessem alguma dificuldade, poderiam repetir a leitura do texto. Os alunos praticaram essa forma orientada pela investigadora. Essas sessões também foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, após a conclusão da sessão anterior, com o mesmo tempo de encontro e a mesma quantidade de cinco novos diferentes textos narrativos nos exercícios. Durante os encontros, os alunos tiveram momentos individuais com o texto para praticarem, à sua maneira, a forma ensinada do Programa e, sem a orientação da investigadora. Entretanto, caso o aluno tivesse alguma dificuldade, a investigadora ainda estava presente e poder-se-ia repetir o procedimento das estratégias de inferência, antecipação e seleção nessa sessão.

vi. Sexta Sessão: **momento prático mais autônomo nos exercícios de compreensão textual.**

Os alunos do grupo experimental, no vigésimo e último encontro, receberam o último exercício de compreensão textual para praticarem e utilizarem todas as estratégias estudadas sozinhos, sem a presença da investigadora. Eles liam cada texto fazendo os procedimentos ensinados e depois respondiam os exercícios de

compreensão, assinalando apenas a ideia principal do texto deixada pelo autor. Os 50 alunos responderam individualmente na aula de Língua Portuguesa. Durante esse momento, os participantes declaravam em sala de aula o quanto esse Programa os ajudou a compreender o texto. A investigadora percebeu que todos os exercícios de cada texto dos alunos estavam sublinhados e circulados, como foi feito durante todo o procedimento ensinado com as estratégias de antecipação e seleção em que apenas uma alternativa era assinalada. Após todos os alunos responderem seus exercícios, a investigadora fez a correção em conjunto com os alunos em sala de aula nesse momento prático mais autônomo. Os alunos declararam que as estratégias facilitaram e ajudaram na organização das ideias que os textos transmitiam.

4.3.4 Etapas com o grupo de controle.

Os 50 alunos do grupo de controle não usaram o Programa de ensino das estratégias da leitura para responder o exercício de compreensão textual, ou seja, não tiveram conhecimento da proposta do PEECT dessa pesquisa.

i. Primeira Sessão: momento da apresentação.

A investigadora explicou a importância de ler um texto com compreensão, sem falar sobre as estratégias. A aula, nesse dia, foi explicativa e reflexiva para estimular a compreensão de cada participante em relação aos textos que foram discutidos.

Ressalta-se que, em cada uma das sessões abaixo, como ocorreu com o grupo experimental foi utilizado o seguinte método: apresentação/modelação e prática-guiada. A última sessão foi dedicada a um momento de prática mais autônoma.

ii. Segunda à Sexta Sessão: exercícios de compreensão textual.

Em cada sessão, foi realizada, com os alunos do grupo de controle, leitura de texto de forma individual e/ou coletiva. Eles liam os exercícios de compreensão que contiam cinco textos. Para cada texto, sob a orientação da investigadora, os alunos discutiam o que entenderam. Dessa forma, colocavam-se participando e interagindo com o texto. Houve 20 encontros com duas horas de aulas, realizadas nas aulas de

Língua Portuguesa. Em cada encontro foram aplicados cinco novos diferentes textos narrativos nos exercícios de compreensão textual para este objetivo. Ressaltando que foram os mesmos textos lidos pelo grupo experimental e no mesmo período de tempo.

No vigésimo encontro das aulas que ocorreram na sexta sessão, os alunos do grupo controle, como ocorreu com o grupo experimental, receberam o último exercício de compreensão textual para lerem e responderem sozinhos. Cada aluno fazia suas leituras da maneira como desejavam. Alguns, de forma silenciosa, e outros liam escutando sua própria voz para não atrapalhar os outros alunos. Após lerem os textos, respondiam os exercícios, assinalando apenas uma alternativa que, para eles, poderia ser a ideia principal do texto de acordo com o autor. Os 50 alunos responderam individualmente na aula de Língua Portuguesa. Percebeu-se que alguns alunos demonstraram dificuldades em alguns vocabulários dentro do texto, mas somente após todos responderem e concluírem. A investigadora iniciou a discussão em conjunto com os alunos em sala de aula desse momento prático mais autônomo.

4.4 Textos e exercícios utilizados.

Seguem os títulos dos exercícios de compreensão textual, que foram aplicados nos encontros, em sala de aula, com os alunos do grupo experimental e de controle, durante a segunda fase da pesquisa em todo o momento prática-guiada e momento prático mais autônomo, em que alguns textos não apresentaram temas/títulos. Nesse caso, os alunos iniciaram o Programa observando a imagem, caso houvesse, ou iniciando com a estratégia de antecipação para depois inserir as suas inferências. Com base nessa observação, o procedimento do PEECT não é apenas de forma sistematizada, mas também reflexiva de acordo com a estrutura do texto.

Os textos trabalhados nesses encontros foram sugestões dos dez professores desta pesquisa, que trabalham com variedades de tipos e formas de textos diferentes nas suas disciplinas em sala de aula, focando diversos aspectos históricos e contemporâneos. Eles indicaram *sites* de referências da internet de diferentes fontes, que trabalham com concursos e sistema avaliativo do programa do Governo Federal do Brasil, que abordam diversos assuntos, e de livros da Língua Portuguesa/Literatura.

Quadro 9

Primeiro Encontro dos Grupos: Controle²⁴ e Experimental

Texto I: Internet e a importância da imprensa (Rocha Cavalcanti)

Texto II: O anjo (Cassimiro de Abreu)

Texto III: Mar Português (Fernando Pessoa)

Texto IV: A vida difícil (Dr. Luiz Alberto)

Texto V: Que país (Ricardo Boechat)

Quadro 10

Segundo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Esperanças (Frei Beto)

Texto II: O solvente (D. Schelp e L. Martins)

Texto III: Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)

Texto IV: Terra (Carlos D. de Andrade)

Texto V: Você (José Maria Furtado)

Quadro 11

Terceiro Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: O negro (Sérgio Buarque)

Texto II: Minha aposentadoria (José Maria Furtado)

Texto III: A ausência de alguém (Gilberto Gil)

Texto IV: Os três pássaros do rei Herodes -lenda (Cláudio Mendes)

Texto V: O velho e o sítio (Chico Buarque)

Quadro 12

Quarto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

²⁴ Os textos e exercícios foram retirados de livros de Língua Portuguesa (Infante & Cipro, 2008; Terra & de Nicola, 2013) e sites da Internet (Prova Brasil, ENEM, Concursos Públicos).

Texto I: O jogador de futebol (Revista Forbes)

Texto II: Tirinha (sem autor)

Texto III: Raça & Classe (Revista Época)

Texto IV: Tirinha (Mafalda)

Texto V: Os eletrônicos “verdes” (Luciana Sgarbi)

Quadro 13

Quinto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: O drama das paixões platônicas na adolescência (Revista Escola)

Texto II: Romeu e Dalila (Angeli, folha de São Paulo)

Texto III: 17 de Junho (Machado de Assis)

Texto IV: Sobre os perigos da leitura (Rubens Alves)

Texto V: Quanto veneno tem nossa comida? (Francine Lima)

Quadro 14

Sexto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: A posta (Luciana M. M. Passos)

Texto II: O desenhista (sitededicas.uol.com.br)

Texto III: Urso é condenado por roubo de mel na macedônia (Esopo)

Texto IV: O galo e a pedra preciosa (www.sitededicas.com.br)

Texto V: Burocratas cegos (FCC/CESPE/ESAF)

Quadro 15

Sétimo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Tirinha (Mafalda)

Texto II: Cargas Rede Social (Ivan Cabral)

Texto III: Adolescentes mais altos, gordos e preguiçosos (Revista Saúde)

Texto IV: Modos de vingar (Carlos Drummond de Andrade)

Texto V: Vida social sem internet? (Livro Aprova Brasil)

Quadro 16

Oitavo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: É preciso parar de aprender (Evandro Lins e Silva)

Texto II: Tirinha (Garfield)

Texto III: As melhores anedotas do mundo (Ziraldo)

Texto IV: A onça doente (Monteiro Lobato)

Texto V: A costureira das fadas (Monteiro Lobato)

Quadro 17

Nono Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Coutinho (Paulo Mendes Campos)

Texto II: O sapo (Rubem Alves)

Texto III: Duas almas (Alceu Wamosy)

Texto IV: Troca (Globinho)

Texto V: visita (Ferreira Gullar)

Quadro 18

Décimo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Por que algumas aves voam em bando formando V? (Jorge B. Nacinovic)

Texto II: Cartum (Duke)

Texto III: Tirinha (Garfield)

Texto IV: O avaro (Esopo: livro das virtudes)

Texto V: O mercúrio onipresente (Jeffrey Kluger)

Quadro 19

Décimo Primeiro Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Primaveras (Casemiro de Abreu)

Texto II: Tirinha (Turma da Mônica)

Texto III: O homem que entrou pelo cano (Ignácio de Loyola Brandão)

Texto IV: Talita (Tatiana Belinky)

Texto V: O outro sapo (Jon Scieszka)

Quadro 20

Décimo Segundo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: O parto e o tapete (Carlos Heitor Cony)

Texto II: Que país é esse? (Ricardo Boechat)

Texto III: O homem e a galinha (Ruth Rocha)

Texto IV: Homem não chora (Frejat)

Texto V: Xenofobia e racismo (O Globo)

Quadro 21

Décimo Terceiro Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: A função da arte (Maria do Rosário e Vitória Wilson)

Texto II: Homem da meia idade (Aurélio Buarque de Holanda)

Texto III: Erro de Português (Carta de Pero Vaz de Caminha)

Texto IV: O drama das paixões platônicas na adolescência (Revista Escola)

Texto V: Saudades (Elza Sallouti)

Quadro 22

Décimo Quarto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Entrevista (Revista Veja)

Texto II: Dicionário de Geografia (Giovannetti, G.)

Texto III: Quando a separação não é um trauma (Revista Época)

Texto IV: Luiz sob a porta (Luiz Vilela)

Texto V: Não se perca na rede (Paulo D’Amaro)

Quadro 23

Décimo Quinto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: A função da arte (Eduardo Galeano)

Texto II: A beleza total (Carlos Drummond Andrade)

Texto III: População mundial a caminho do empate (Léa Franciscone)

Texto IV: Os filhos podem dormir com os pais? (Revista Isto É)

Texto V: O que é ser adotado (George Dolan)

Quadro 24

Décimo Sexto Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Realidade com muita fantasia (Livro para gostar de ler)

Texto II: O ouro da biotecnologia (Revista Veja)

Texto III: As enchentes da minha infância (Rubem Braga)

Texto IV: A antiga Roma ressurge em cada detalhe (Revista Superinteressante)

Texto V: A floresta do contrário (Ricardo da Cunha Lima)

Quadro 25

Décimo Sétimo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: As amazonas (Saldanha, P.)

Texto II: O encontro (Talles, Lygia Fagundes)

Texto III: Seja criativo: fuja das desculpas manjadas (Livro Aprova Brasil)

Texto IV: Minha sombra (Jorge de Lima)

Texto V: Prezado senhor (Aprova Brasil)

Quadro 26

Décimo Oitavo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: “O impeachment” e a ausência de responsabilidade presencial (Paulo Bonavides)

Texto II: O homem e a galinha (Ruth Rocha)

Texto III: O galo e a raposa (Heloisa John)

Texto IV: O pato (Livro Aprova Brasil)

Texto V: Juquinha (Lucas Samuel)

Quadro 27

Décimo Nono Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: O casamento dos trapalhões (Livro Aprova Brasil)

Texto II: O pulo (Francisco Marques)

Texto III: O socorro (Millôr Fernandes)

Texto IV: O sapo e o escorpião (Livro Aprova Brasil)

Texto V: Bolhas (Cecília Meireles)

Quadro 28

Vigésimo Encontro dos Grupos: Controle e Experimental

Texto I: Tarefa difícil (Livro Bem-te-vi)

Texto II: Os dois amigos e o urso (F.M. de Samaniego)

Texto III: A gralha vaidosa (Livro Aprova Brasil)

Texto IV: A incapacidade de ser verdadeiro (Carlos Drummond de Andrade)

Texto V: Boitatá / Curupira (Almanaque Recreio)

Após a conclusão desses encontros com alunos em sala de aula trabalhando vários textos citados acima, encerramos todas as sessões para iniciar a avaliação do Pós-teste. Enfatize-se que, no momento dos exames (pré e pós-teste), os grupos estavam juntos no auditório da escola, cada um respondendo individualmente seu exercício de compreensão que, posteriormente, foram comparados.

4.5 Realização do pós-teste com os alunos do grupo de controle e experimental.

Os alunos dos grupos controle e experimental receberam um exame de exercícios de compreensão textual, do tipo narrativo com diferentes modalidades. O pós-teste contém quatro textos com cinco alternativas de compreensão textual, no total de 10 questões de múltipla escolha para assinalar apenas a alternativa da ideia principal do autor e não as secundárias. Nesse momento, os participantes fizeram o Pós-teste, individualmente, sem a orientação da investigadora. Eles responderam em folha de papel A-4, no período de tempo de 1h:20m para concluir. Todos os 100 participantes – 50 experimental e 50 de controle – estavam reunidos na mesma sala do auditório onde foi realizado o pré-teste.

O grupo de controle respondeu as questões à sua maneira ao ler um texto e entender, ou com a utilização de algum método que aprendeu na sua vida escolar. Enquanto o grupo experimental já estava bem familiarizado com a proposta do PEECT, utilizando-o no ato da leitura.

Após a finalização do Pós-teste por todos os grupos, na mesma semana, eles comentaram, oralmente, o que acharam dos exercícios de compreensão textual do pré e pós-testes. Esse momento, foi gravado pela investigadora a fim de conhecer as opiniões dos participantes, em especial do grupo experimental, que usou o PEECT. Faz-se também importante comparar os resultados dos dois grupos em seus depoimentos, principalmente o grupo experimental, que utilizou as estratégias estudadas. Os relatos reforçaram a importância do uso das estratégias de compreensão de textos nas leituras. Os participantes estavam afastados uns dos outros para que não houvesse repetição da fala do outro.

4.6 Procedimentos com os professores.

A investigadora apresentou a proposta do PEECT aos dez professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de diversas áreas do conhecimento. Ela explicou minuciosamente, de forma oral, todo o procedimento feito com os alunos do grupo experimental, no uso do Programa, como também dos alunos do grupo de

controle. Em seguida, mostrou aos professores os resultados dos exames realizados pelos seus alunos, dos exercícios de compreensão textual, bem como os seus respectivos comentários. A partir desse momento, os depoimentos dos professores foram de grande relevância para a confirmação da proposta do PEECT. Os objetivos da participação dos professores foram qualificar a importância do Programa ensinado e perceber o desempenho dos alunos na compreensão do texto. A investigadora solicitou a cada professor que falasse livremente sem qualquer orientação e desse a sua opinião sobre todo o procedimento realizado com os dois grupos, bem como a utilização do PEECT.

O período da realização da coleta dos dados foi, de acordo com o cronograma deste estudo, de fevereiro a dezembro de 2016, que iniciou no pré-teste até chegar no pós-teste, como também a participação dos professores na entrevista. Ressalta-se que, durante esse período, foi necessário fazer algumas mudanças por causa do calendário escolar, com os feriados e imprevistos de âmbito nacional que surgiram.

Os professores avaliaram os pré e pós-testes de forma qualitativa, assinalando com (X) o nível dos testes. Segue, abaixo, esse Quadro que conceitua a avaliação dos testes ao nível escolar dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 29

Avaliação qualitativa feita pelos professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA do Ensino Médio sobre os modelos elaborados nos pré e pós-testes para os alunos do grupo de controle e experimental

Professores	Avaliação Conceitual do Pré-Teste				
	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
1- Arte	X				
2- Biologia		X			
3- Filosofia / Sociologia	X				
4- Geografia	X				
5- História		X			
6- Inglês / Português		X			

7- Literatura / Português		X			
8- Matemática / Física	X				
9- Português		X			
10- Química		X			
Professores	Avaliação Conceitual do Pós-Teste				
	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
1- Arte	X				
2- Biologia	X				
3- Filosofia e Pedagogia	X				
4- Geografia	X				
5- História		X			
6- Inglês e Português	X				
7- Literatura e Português		X			
8- Matemática / Física	X				
9- Português		X			
10- Química	X				

Conforme se pode verificar nas considerações dos professores dispostas no Quadro 29 , os testes foram bem construídos e bem conceituados com excelente e muito bom, segundo as avaliações dos professores desta pesquisa, tendo em conta o nível de escolaridade frequentado pelos alunos. Os docentes ressaltaram, que o PEECT pode ser aplicado em qualquer formação escolar do aluno/leitor, quer seja infantil, fundamental, médio, EJA e superior, pois ele se adapta aos tipos e formas diferentes de textos para a leitura, bem como nos exercícios, nos testes, nas provas, entre outros. Confirma-se, deste modo, que de fato o método é exequível e bastante eficaz para a compreensão de textos. As respostas dos alunos coadunam-se em termos de sobrelevar o pós-teste, possivelmente pela utilização das estratégias do Programa de forma consciente.

Capítulo 5. Apresentação, Descrição, Análise e Discussão dos Resultados

“A estrutura e o modo como são explicados o passo a passo das diferentes estratégias e procedimentos de ensino torna o texto acessível aos professores em geral” (Lopez & Tapia, 2016, p. 258).

Após estudos de várias literaturas acerca da compreensão de textos, neste Capítulo, faz-se a apresentação dos resultados, a descrição dos quadros e gráficos, a análise dos dados de forma quantitativa e qualitativa e a discussão dos resultados nos grupos, destacando o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT). Verificaram-se, nos grupos de controle e experimental, diferenças nos dois testes (pré e pós). Para a obtenção desses resultados, efetuaram-se os seguintes passos:

- ✓ Obtenção das médias e diferenças, desvios-padrão, notas máximas e mínimas e delta.
- ✓ Registro total, por grupo, dos acertos no pré-teste e pós-teste.
- ✓ Elaboração de gráficos para visualizar as distribuições das notas e comparações obtidas nos grupos.
- ✓ Comparações dos resultados dos grupos de controle e experimental.
- ✓ Obtenção dos resultados da significância entre os grupos nos pré e pós-testes. No que se refere ao tratamento estatístico dos dados, os cálculos. Usou-se o teste de *Student t* (para comparar duas amostras independentes em variáveis dependentes de tipo quantitativo), *degrees of freedom-gl* e valor *p*.
- ✓ Registro dos depoimentos dos grupos individuais nos testes.
- ✓ Registro dos depoimentos dos professores dos participantes relativamente aos desempenhos destes na compreensão do texto. Esses dados relativos às entrevistas realizadas aos alunos e professores participantes foram analisados de forma qualitativa, com base na definição dos pré e pós-testes e o Programa ensinado (PEECT).

Apresentam-se no Quadro 30, as médias, desvio-padrão, as diferenças entre as médias e notas máximas e mínimas dos dois grupos.

Quadro 30

Médias, Desvio-Padrão, notas máximas e mínimas

Aluno	Pré-Teste Grupo Controle	Pós-Teste Grupo Controle	Diferença (Pós-Pré Teste)	Pré-Teste Grupo Experimental	Pós-Teste Grupo Experimental	Diferença (Pós-Pré Teste)
Média	6.04	5.22	-0.82	5.22	7.56	2.34
Desvio padrão	1.80	1.59	1.93	2.30	1.68	1.39
Máximo	10.0	9.0	3.0	9.0	10.0	6.0
Mínimo	2.0	2.0	-5.0	0.0	4.0	0.0

A partir da análise das médias atingidas pelas duas turmas, no pré-teste, pode-se observar que o desempenho de ambos os grupos mostrou uma proximidade entre 6.04 e 5.22, considerando uma moderação no geral, ressaltando-se um bom resultado neste primeiro nível de compreensão.

Ao comparar as médias no pós-teste, observa-se que houve uma mudança substancial nesse cenário, uma vez que o grupo experimental atingiu um resultado médio de 7.56, enquanto no grupo de controle tal valor foi de 5.22. Com base nesses resultados, o Quadro 30 mostra no geral as diferenças nas médias -0.82 e 2.34. Verifica-se que o grupo de controle apresentou um resultado negativo enquanto o experimental demonstrou um crescimento comparado ao outro grupo.

Cabe registrar que, nesse Quadro 30, no grupo de controle, houve nota máxima 10.00 e a mínima 2.0 em ambos os testes, no geral, a diferença das notas apresenta, de forma positiva, de 3.0 e negativa de -5.0. No experimental, a nota máxima foi 10.00 e a mínima 0.0, trazendo um resultado na diferença, de forma positiva, de 6.0 pontos a 0.0. Enquanto no grupo de controle as notas reduziam no pós-teste, no grupo experimental se deu o contrário, as notas eram maiores. Encontra-se no Apêndice C desta pesquisa um quadro de notas individuais dos pré e pós-testes, nos grupos de controle e experimental, que apresenta variações de notas nas avaliações (positivas, negativas e

iguais). Entretanto, no grupo experimental, não houve qualquer nota negativa. Verifica-se, dentro deste grupo, que os alunos que utilizaram o Programa das Estratégias de Compreensão (PEECT) tiveram elevação de suas notas entre 0 a 6 pontos positivos.

Os gráficos 1 a 6, a seguir, mostram claramente essas diferenças de notas. Percebe-se que o grupo de controle, apesar da queda, continua estatisticamente bem em relação ao nível de conhecimento, mas o grupo experimental, no pós-teste, mostrou um crescimento na aprendizagem em relação ao pré-teste. Vale ressaltar que o nível do grupo de controle, no pré-teste, foi superior ao grupo experimental. Cabe informar que, tanto em um grupo como em outro, a presença de bons alunos é uma realidade, entretanto, somente os que utilizaram o Programa conseguiram crescimento no pós-teste, com elevação da nota.

Assim, o PEECT confirmou no pós-teste a qualificação quando o grupo experimental atingiu um nível padrão muito superior ao grupo de controle.

Seguem os Quadros com as médias alcançadas pelos dois grupos, individualmente, no pré e pós-testes. Primeiro segue o Quadro 31, em seguida, dispõem-se os gráficos para melhor visualização dos dados com respectiva análise dos resultados no final.

5.1 Descrição e análise dos dados individuais.

Dispõe-se nesta seção a descrição e análise do grupo de controle e do grupo experimental.

5.1.1 Grupo de controle.

O Quadro 31 apresenta as várias notas possíveis de obter no pré e pós-testes, dentro da regra escolar do Sesc, que vai de 0 a 10 pontos. Ao lado, temos a quantidade de alunos (n) que obtiveram cada uma dessas notas no grupo de controle. Ainda se pode observar, abaixo do quadro, o total de alunos participantes (50+50 ou seja, 100) e a nota da média (6.04 e 5.22), pré-teste e pós-teste respectivamente. Verifique-se que a nota do

grupo de controle no pós-teste foi inferior ao pré-teste, mas, vale destacar, que o referido grupo não aplicou o PEECT.²⁵

Quadro 31

Número de participantes do grupo de controle por resultado possível (0-10) no pré e pós-testes

Nota	Pré-Teste	Pós-Teste
	<i>n</i>	<i>N</i>
0	0	0
1	0	0
2	1	4
3	3	5
4	8	4
5	6	11
6	11	18
7	8	6
8	11	1
9	1	1
10	1	0
Total de alunos	50	50
Nota da Média	6.04	5.22

Para melhor efeito visual dos resultados apresentados nos Quadros, construíram-se os gráficos a seguir, os quais dispõem a distribuição das notas alcançadas pelos

²⁵ Mais adiante, no Quadro 33, verifica-se essa significância.

participantes do grupo de controle no pré e pós-testes, as médias obtidas, como também o comparativo de ambas as avaliações realizadas nesse mesmo grupo.

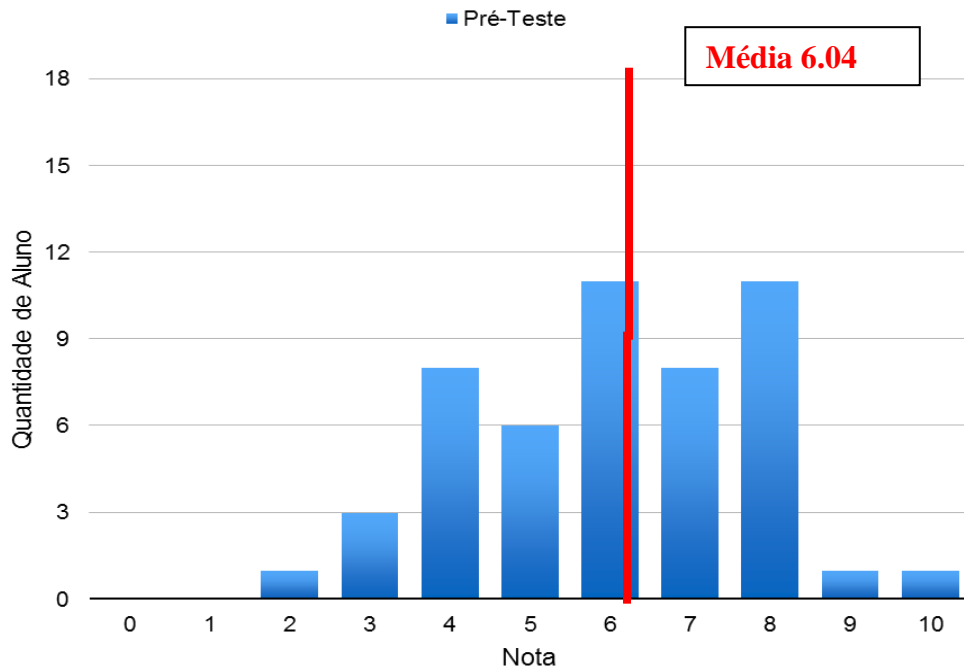


Gráfico 1. Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo de controle no pré-teste

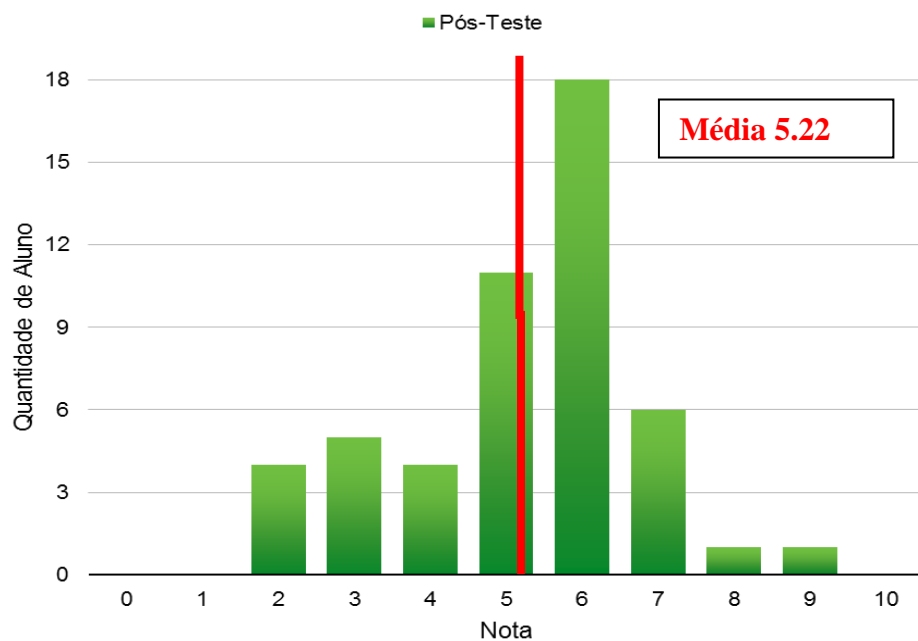


Gráfico 2. Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo de controle no pós-teste

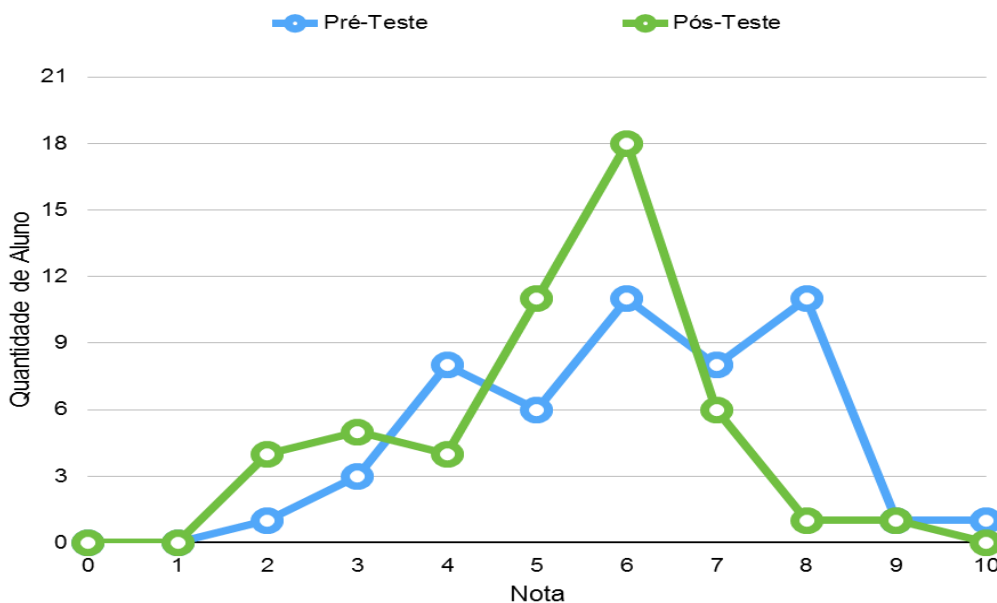


Gráfico 3. Comparativo das notas obtidas nos pré e pós-testes pelo grupo de controle

Conforme visualização dos dados obtidos nos Gráficos 1, 2 e 3 do pré-teste, pelo denominado grupo de controle, observou-se que o escore médio atingido foi na ordem de 6.04. Ao tomar por base a média de aprovação escolar, 6.0, adotada pelo Instituto SESC, onde os sujeitos dessa pesquisa estudam, constatou-se também que 32 dos 50 alunos deste grupo, ou seja, 64.0%, foram aprovados. Confirmando, assim, o razoável nível dos alunos desse grupo.

Os dados obtidos no pós-teste, realizado pelo grupo de controle, indicam que a média atingida foi de 5.22, o que significa uma queda de 13.3% em relação ao pré-teste. O número de alunos que atingiram a média de aprovação no pós-teste foi de 26, 52.0%, representando um decréscimo da ordem de 18.7% em comparação com o pré-teste. Cabe ressaltar, ainda, que no pós-teste, 32 alunos do grupo de controle (64.0%) tiveram uma nota menor que a atingida no pré-teste; seis repetiram a nota (12.0%) e apenas 12 conseguiram melhorar o desempenho (24.0%). Isso significa que, entre os 50 alunos, estavam aqueles considerados de bons níveis, o que justifica o bom resultado nos testes. Por outro lado, se tais alunos tivessem tido acesso ao conhecimento do PEECT, possivelmente elevaria ainda mais suas notas, ou seja, os resultados seriam ainda mais excelentes como ocorreu com o grupo experimental que analisaremos mais adiante.

Segue o Quadro 32 com as médias alcançadas pelo grupo experimental, bem como a distribuição das notas deste grupo nos pré e pós-testes, e em seguida os Gráficos para a sua melhor visualização e, por fim, a respectiva análise desses resultados.

5.1.2 Grupo experimental.

Quadro 32

Número de participantes do grupo experimental por resultado possível (0-10) nos pré e pós-testes

Nota	Pré-Teste	Pós-Teste
	<i>n</i>	<i>N</i>
0	2	0
1	2	0
2	4	0
3	3	0
4	5	2
5	7	3
6	12	11
7	7	7
8	6	10
9	2	10
10	0	7
Total	50	50
Nota Média	5.22	7.56

Conforme explicação apresentada para o Quadro 31, no Quadro 32 as notas também valem de 0 a 10 pontos, em que o quantitativo de participantes estão dispostos

nas segunda e terceira coluna, 50 no pré-teste e 50 no pós-teste, com média geral de 5.22 a 7.56, respectivamente.

Seguem os gráficos relativos aos resultados desse Quadro 32, mostrando a distribuição das notas alcançadas pelos participantes do grupo experimental nos pré e pós-testes, as médias obtidas pelo grupo em cada um dos testes, como também o comparativo de ambas as avaliações realizadas pelo grupo experimental.

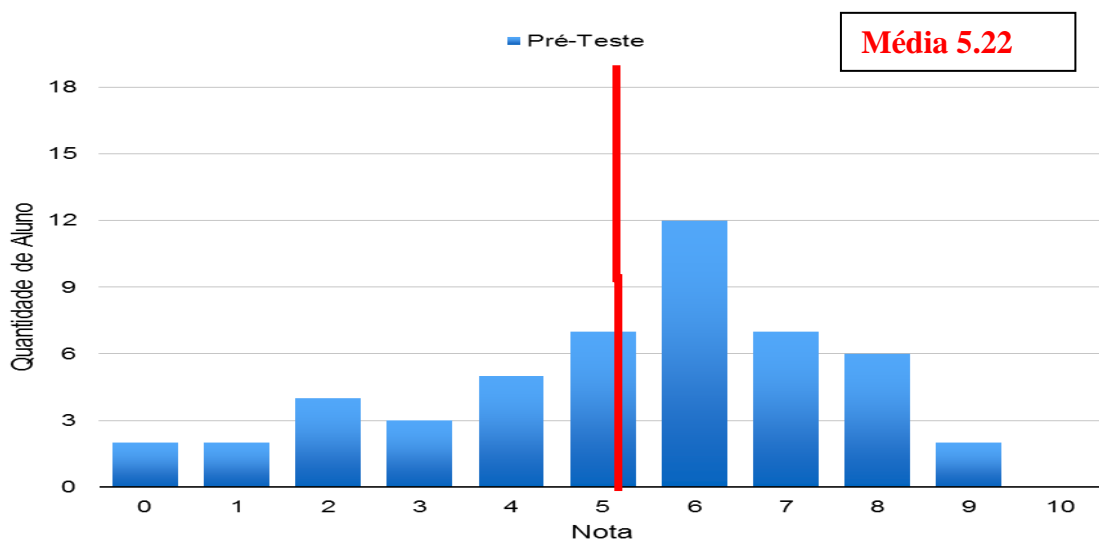


Gráfico 4. Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo experimental no pré-teste

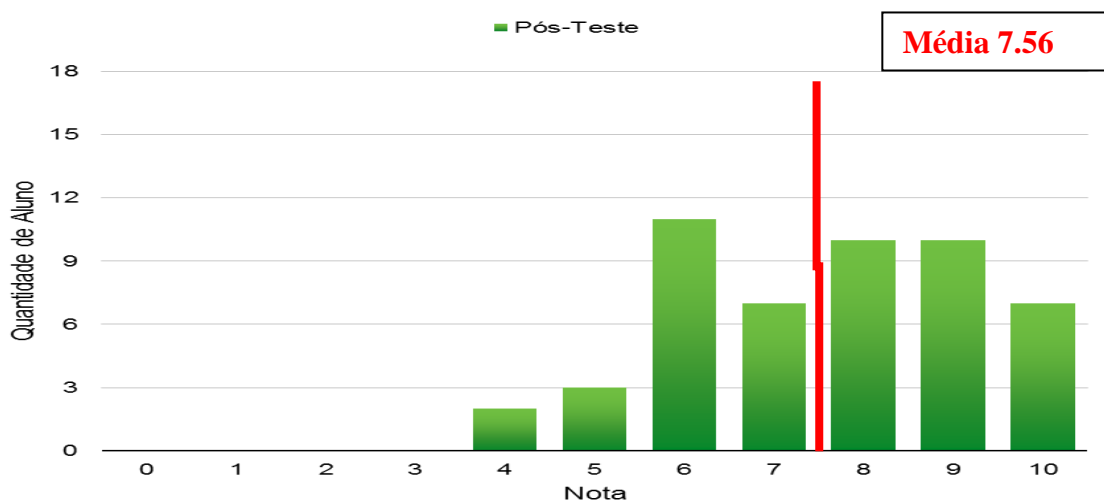


Gráfico 5. Média e distribuição das notas obtidas pelo grupo experimental no pós-teste

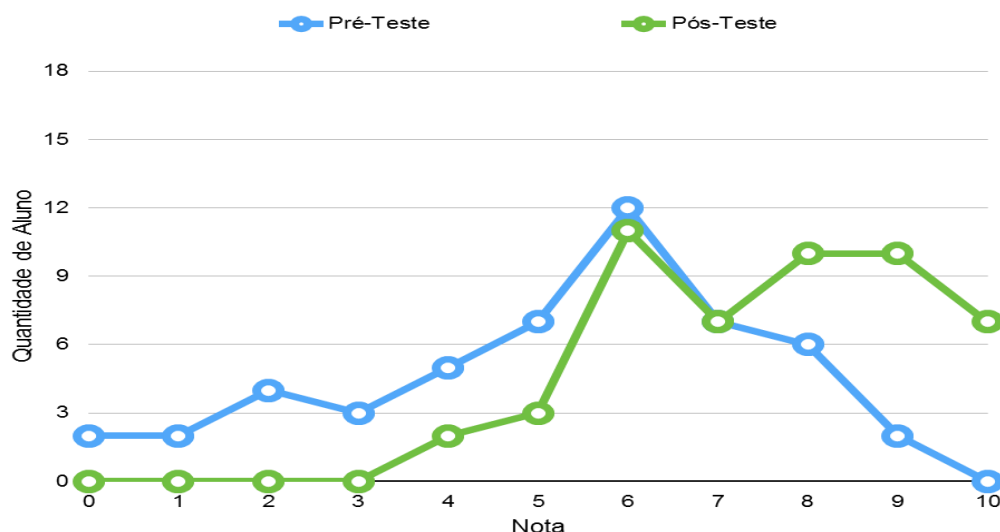


Gráfico 6. Comparativo das notas obtidas nos pré e pós-testes pelo grupo experimental

As Tabelas e os Gráficos anteriormente apresentados mostram que as médias atingidas pelo grupo experimental, no pré-teste, foi de 5.22, com 27 alunos alcançando, no mínimo, a média de aprovação, ou seja, 54.0%. A média atingida no pós-teste foi de 7.56, resultando na evolução do desempenho dos alunos na ordem de 46.0%. Constatou-se, também, que 45 alunos, entre os 50 do grupo experimental, obtiveram, no mínimo, a média para aprovação no pós-teste, o que representa 90.0% da turma. Esses resultados demonstram que possivelmente a utilização efetiva do PEECT foi o grande condicionante do êxito no desempenho de aprendizagem dos alunos, pois com o uso das estratégias de leitura eles conseguiram responder mais acertadamente as questões relacionadas ao texto, demonstrando com isso que apreenderam a ideia principal dos textos lidos, bem como o domínio do texto passando pelas micro e macroestrutura, e o modelo de situação como melhor compreendido nos depoimentos dos alunos.

Cabe destacar que os outros cinco alunos, mesmo não obtendo a média suficiente para aprovação no pós-teste, melhoraram sensivelmente o desempenho. Ao se comparar as notas obtidas pelos alunos, nos dois momentos, observou-se que, no pós-teste, 47 (94.0%) melhoraram a nota e três mantiveram a média em relação ao pré-teste (6.0%), o que significa que o Programa serviu como instrumento de apoio. Foi necessário, na realização da etapa de aprofundamento das análises descritivas, a utilização de testes estatísticos apropriados para verificar se as diferenças encontradas entre os grupos comparados foram meramente casuais ou se foram significativas.

Para dar seguimento a tais investigações, verifica-se os resultados estatisticamente nos grupos.

5.1.3 Comparação dos resultados entre os grupos de controle e experimental.

No Quadro 33, dispõem-se os dados da significância das diferenças entre os grupos com o número de participantes, médias, desvio padrão, notas mínimas e máximas, resultado Teste-*t*, *degrees of freedom-gl* e valor *p*, entre os grupos no pré e pós-testes, que apresenta estatisticamente a significância do Teste-*t* nos resultados finais dos grupos e, posteriormente, o Gráfico 7 e o Gráfico 8, que comparam a diferença entre eles.

Quadro 33.

Probabilidade de significância dos testes empregados na comparação dos dois grupos

Teste-t	t	Gl	Valor - p
Grupo de Controle Pós X Pré	-2,9972	49	0,004
Grupo Experimental Pós X Pré	11,8696	49	0,000
Controle x Experimental Pré X Pré	1,9887	98	0,050
Pós x Pós	-7,1433	98	0,000

A comparação entre pré e pós-teste, no grupo de controle, foi estatisticamente significativa ($t(49) = -2,9972, p = .004$); verifica-se uma diminuição na média entre as duas avaliações. Em termos do tamanho do efeito (estatística *d* de *Cohen*), a diferença entre as duas médias é moderada ($d = .48$).

A comparação das médias entre pré e pós-teste, para o grupo experimental, é estatisticamente significativa ($t(49) = 11,8696, p = .000$) e, como se vê, a média aumentou no pós-teste comparativamente ao pré-teste. Em termos do tamanho trata-se de um efeito grande ($d = 1.18$).

Relativamente às comparações das médias intergrupos (controle x experimental), em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste), na primeira comparação (grupo de controle vs. experimental no pré-teste), a diferença também foi significativa ($t(98) = 1.9887, p = .05$), sendo a média do grupo controle superior à do grupo experimental. O tamanho do efeito para esta comparação ($d = .40$) indicia um efeito moderado. Já na condição de pós-teste a diferença é igualmente significativa ($t(98) = -7.1433, p = .000$); neste caso a média é maior no grupo experimental do que no grupo de controle (como, aliás, era previsto teoricamente) e o tamanho do efeito pode considerar-se grande, de acordo com o esquema de *Cohen* ($d = 1.43$).

Seguindo a interpretação de Cohen (1988) e do seu esquema, que explica estatisticamente a importância do tamanho do efeito das diferenças entre duas médias, pode-se visualizar essa comparação entre as médias do pré e pós-teste de acordo com o Quadro do autor (cf. Anexo B) ao comparar com a amostra dos resultados do grupo de controle ($d = .48$), do grupo experimental ($d = 1.18$) e do grupo de controle x experimental ($d = 1.43$), mostrando a grande significância.

Através da leitura desses resultados, pode-se afirmar que os alunos do grupo de controle não se sentiram suficientemente estimulados pela metodologia adotada durante as aulas, refletindo nas notas do pós-teste. Já o nível de compreensão de texto pelos alunos do grupo experimental, os quais utilizaram o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT), evoluiu consideravelmente. Isso se justifica porque fizeram uso das estratégias adotadas alcançando o êxito desejado.

A análise estatística dos dados pela abordagem quantitativa, como mostra o Quadro 33, apresentou uma distância significativa entre os resultados do primeiro e segundo grupo. Análise essa comprovada também pela abordagem qualitativa (cf. Quadro 34 e 35) em que se pode aferir os resultados pelos depoimentos dos próprios alunos. No comparativo final dos grupos, confirmou-se que houve um diferencial qualitativo e quantitativo, após aplicação do Programa das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT). Portanto, confirma-se o que ensina a teoria, através dos autores que afirmam: “se as estratégias de leitura são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos” (Solé, 2009, p. 70) e “as dificuldades podem ser ultrapassadas com um ensino adequado de estratégias de compreensão” (Festas, 1998, p. 95). Dessa forma se verifica a

pertinência do Programa ao Ensinar as Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT) como fundamental para o crescimento do aluno/leitor, uma vez que contribui para melhorar sua capacidade e habilidade em compreender textos. Portanto, o PEECT proposto neste estudo, presta-se ao interesse dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, porque trabalham com variedades de textos, como constante de seus planos de aula.

Segue a demonstração dos comparativos dos grupos (de controle e experimental) para melhor visualização dos dados. O Gráfico 7 apresenta o resultado em porcentagem do desenvolvimento dos alunos. Percebe-se que o grupo de controle, no pré-teste, foi melhor do que no pós-teste e no grupo experimental foi o contrário. Confirmou-se que o grupo experimental, ao usar o PEECT, cresceu no desempenho da aprendizagem em relação ao grupo de controle. Verifica-se abaixo, no Gráfico 8, esse comparativo.

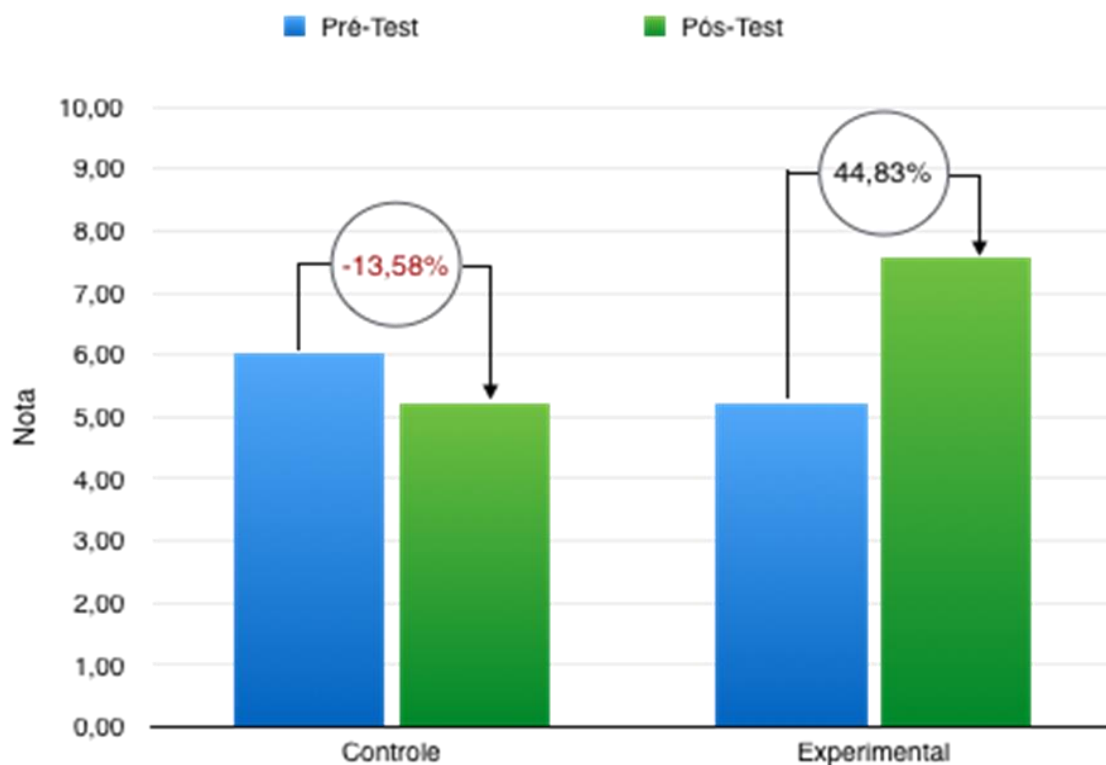


Gráfico 7. Comparativos dos grupos de controle e experimental nos resultados finais dos pré e pós-testes

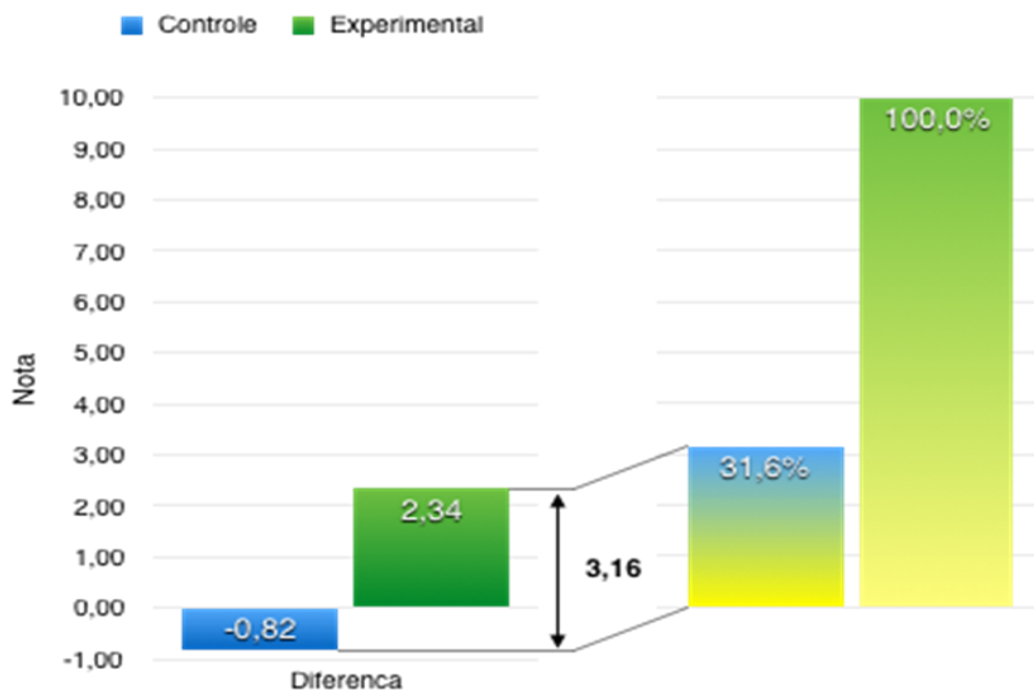


Gráfico 8. Comparativos dos resultados finais com a diferença entre grupos de controle e experimental

Conforme visualizado nesse Gráfico 8, a diferença dos resultados dos dois grupos foi bastante significativa. De um modo geral, verificou-se que:

- ✓ Os alunos do grupo experimental usaram o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) no pós-teste, enquanto o grupo de controle não.
- O grupo experimental obteve melhores resultados em relação ao grupo de controle no pós-teste ao usar o PEECT.
- O grupo experimental teve facilidade de compreender os textos ao utilizar o PEECT no pós-teste e o grupo de controle declarou algumas dificuldades em seus depoimentos.
- Os dois grupos trouxeram seus conhecimentos prévios relacionados aos textos no uso da estratégia de inferência na contextualização dos testes.
- O grupo experimental construiu síntese no ato da leitura ao utilizar a estratégia de antecipação, enquanto no grupo de controle não foi declarado isso, por não ter conhecimento da estratégia.

- O grupo experimental fez a seleção da ideia principal na atividade de compreensão do texto, conforme declarado nos depoimentos, enquanto o grupo de controle não informou essa possibilidade.
- O grupo experimental desenvolveu maior clareza na leitura do texto através das estratégias e o grupo de controle apresentou algumas dificuldades.
- O grupo experimental ficou mais interessado na leitura ao conhecer o PEECT; o grupo de controle não teve conhecimento do Programa.

Esses resultados foram confirmados através dos depoimentos dos alunos ao falarem da avaliação no pós-teste comparativamente ao pré-teste (cf. Quadro 35). A expectativa foi de que ocorresse a validação do Programa mediante o exercício do pós-teste dos alunos do grupo experimental e de controle, comparado ao seu pré-teste:

- ✓ Que fosse reconhecida a importância de ensinar ao grupo de controle o Programa de Estratégias da Compreensão de Texto (PEECT).
- ✓ Que houvesse comparação da compreensão do texto dos grupos realizados no pré-teste e pós-teste.

Com base nesses resultados verificados acima, cabe esclarecer ainda uma possibilidade da queda do grupo de controle em relação às avaliações (pré-teste e pós-teste), apesar das semelhanças entre os testes aplicados. Deve-se levar em consideração que, no Brasil, existe um problema com boa parte dos jovens em relação à leitura, o que pode ser confirmado nas experiências de sala de aula, quando o professor solicita a leitura de um texto maior, com mais páginas, o aluno logo demonstra desinteresse de ler, diferente de quando o texto tem um tamanho menor. É possível que este grupo de controle que apresentou um bom resultado no pré-teste, ao realizar o pós-teste, sem ter conhecimento do Programa ensinado, não teve a mesma motivação, e, no ato da leitura de textos maiores, houve a dificuldade na compreensão como também outros motivos que possam ter ocorrido. Ainda se pode lembrar que, durante o processo de ensino, ambos os grupos tiveram a mesma durabilidade de aulas e variedades de textos curtos e longos; eles estavam acompanhados da professora no processo da leitura, com diálogos, reflexões sobre os textos, aulas de Língua Portuguesa com exercícios de compreensão textual. A única diferença foi que a um grupo estava sendo ensinado o Programa e ao outro, não. No ato da realização do pós-teste, os alunos o realizaram sozinhos, e é possível que essa queda do grupo de controle possa estar também relacionada ao

tamanho do texto. Provavelmente não tiveram uma boa organização e/ou ausência de estratégias na compreensão textual, ou também por algum motivo de ordem pessoal. Na continuidade dessa análise, observam-se os depoimentos dos alunos esclarecendo os motivos. Assim, confirmam-se, através dos seus discursos, as razões sobre as diferenças nas médias.

Conclui-se, com base nos resultados apresentados, que o grupo experimental apresentou significativamente um melhor desempenho na aprendizagem de compreensão textual ao utilizar o PEECT em suas práticas de leitura após os procedimentos de intervenção, quando comparado com o grupo de controle, que apresentou um menor rendimento textual na ausência do Programa. Esse resultado atesta a hipótese apresentada.

Uma vez esclarecida a abordagem quantitativa, passa-se à abordagem qualitativa nas seções a seguir, em que se considera o olhar da pesquisadora, conforme os pressupostos metodológicos de André (2005), sobre os dados recolhidos através dos relatos orais dos alunos.

5.2 Depoimento do grupo de controle: análise e discussão (pré-teste e pós-teste).

Esta seção apresenta a análise das observações do grupo controle sobre a opinião dos alunos acerca do pré e pós-testes, conforme a entrevista realizada.

Os depoimentos dos alunos, devidamente coletados pela investigadora, foram de grande relevância, pois ajudou a entender melhor o resultado quando as notas eram inferiores, iguais e superiores no pré e pós-teste. A partir desses depoimentos, foi feita uma análise de conteúdo das respostas que se dividiu em oito categorias, mostrando a quantidade de alunos que se referiram a essas ideias.

Seguem alguns recortes, elencados por tema geral, de depoimentos dos 50 participantes do grupo de controle (distribuídos em categorias) sobre as avaliações feitas no pré-teste e no pós-teste (cf. Apêndice D todos os depoimentos na íntegra). Os alunos desse grupo justificaram os resultados de suas leituras de diferentes maneiras, ou seja, apresentaram as razões para o modo como leram os textos dos pré e pós-testes:

a) Diferentes maneiras de ler;

- b) Conhecimento prévio dos textos;
- c) Prática de leitura contínua;
- d) Estrutura e tamanho do texto (pequeno, médio e grande);
- e) Dificuldades na leitura;
- f) Falta de interesse na leitura;
- g) Não gostar de ler;
- h) Presença de “cascas de banana” (expressão popular).

Ao analisar esses tipos de declarações desse grupo, separaram-se os alunos que destacaram como predominância cada categoria apresentada. Verificou-se então que alguns alunos (A1, A3, A4, A5, A6, A18 e A20) relataram sobre suas *diferentes maneiras de ler* (a). Já outros alunos (A9, A10, A12, A14, A16, A17, A19, A21, A23, A24, A25, A33, A35, A39, A40 e A48) destacaram o *conhecimento prévio dos textos* (b). Apenas o aluno 13 declarou em seu depoimento a *prática de leitura contínua* (c) na sua vida. Enquanto os alunos A2, A7 e A37 relataram sobre *a estrutura e o tamanho do texto - pequeno, médio e grande* (d). Os alunos A15, A22, A26, A28, A30, A31, A32, A34, A38, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A50 demonstraram em seus depoimentos *as dificuldades na leitura* (e) no ato de ler para compreender o texto. Já os alunos A27, A29, A47 e A49 enfatizaram *a falta de interesse na leitura* (f). Enquanto o aluno A8 foi o único que declarou que *não gosta de ler* (g). Os alunos A11 e A36, em seus discursos, usaram a *expressão popular “cascas de banana”* (h), referindo-se à presença no texto de algo que poderia ser e não é.

Desse modo, construiu-se o Quadro 34, em que se dispõem alguns depoimentos desses 50 alunos do grupo de controle sobre como responderam ao exercício de compreensão dos textos inseridos nos referidos testes. Os relatos dos alunos foram categorizados conforme o método de análise de conteúdo proposto por Amado (2009) em *Introdução à Investigação Qualitativa na Educação*.

Quadro 34

Declarações do grupo de controle mediante os pré e pós-testes - categorias, unidades de registo e total de alunos para cada categoria

Categorias	Unidades de Registo (exemplos)	Total de Alunos
a) As diferentes maneiras de ler	<p>“toda vez que eu leio um texto, leio no pensamento, porque eu gosto e consigo me concentrar melhor” (A1); “eu também gosto de marcar as palavras [...] e eu volto novamente à leitura, escutando minha voz” (A1); “sempre que eu estou lendo, eu presto atenção, e fico imaginando aquilo que eu estou lendo” (A3); “[...] repito novamente e tento prestar atenção nas ideias” (A4); “eu gosto de marcar as palavras, ou o trecho, principalmente quando gosto do assunto” (A5); “quando eu quero entender normalmente, leio escutando minha voz, pois facilita. Presto atenção e, quando não entendo, repito e depois lembro de algo” (A6); “repeti algumas vezes a leitura e respondi” (A18); “eu li e reli quando tinha dificuldade de responder” (A20).</p>	7
b) Conhecimento prévio dos textos, familiaridade do cotidiano	<p>“[...] deu para responder algumas questões dos textos porque eram histórias reais” (A9); “eu tive melhor facilidade de resolução (...) em que o texto, por seu sentido, faz parte do nosso dia a dia, menos fictício e mais real” (A10); “eu refletir e tentar compreender a questão dos textos que me faz lembrar de algo parecido” (A12); “sempre é bom ler as histórias porque fazem lembrar de outras” (A14); “[...] foram mais fáceis, porque já eram textos que a gente tinha um conhecimento prévio” (A16); “havia conteúdos que eu já conhecia, sobressai justamente pelo fato de eu conhecer um texto já envolvido” (A17); “tinha palavras interessantes que me fizeram lembrar de um acontecimento” (A19); “eu achei fácil porque eu conhecia os textos” (A21); “[...] pois teve textos conhecidos” (A23); “apesar de já conhecer os textos” (A24); “não tive muita dificuldade pra fazer. Gostei! Deve ser porque eu lembrei de um texto que conhecia” (A25); “na história do texto da Palavrinha, lembrei da minha família que fazia a mesma coisa” (A33); “tinham textos mais conhecidos” (A35); “[...] porque eu lembrei de alguns acontecimentos” (A39); “eu achei o texto mais fácil de entender e de fazer também porque tinha uma história que lembrou da minha infância” (A40); “[...]tinham histórias reais do dia a dia” (A48).</p>	16

c) Prática de leitura	<p>“uma boa leitura dá para relacionar entre um e outro, eu já li vários livros e até hoje leio, porque eu aprendi a gostar graças à minha família, que me motivou desde criança” (A13).</p>	1
d) Estrutura e tamanho do texto (pequeno, médio e grande)	<p>“tamanho do texto, se for pequeno é melhor porque se torna mais fácil de entender; se for grande, pode atrapalhar (A2)”; “Se o texto for pequeno, eu leio mais devagar, se for grande, eu leio rápido para não perder tempo” (A7); “a história em quadrinhos, as imagens ajudam no texto” (A37).</p>	3
e) Dificuldade no ato da leitura do texto	<p>“eu não conhecia os textos, até a interpretação eu achei mais difícil” (A15); “eu tive dificuldade de entender, interpretação textual é meu ponto fraco” (A22); “eu fiquei um pouco perdida” (A26); “Tudo para mim foi complicado, eu tenho há muito tempo dificuldade de interpretar textos. É por isso que não passo nos concursos públicos!” (A28); “compreender texto não é fácil, tem que ser realmente muito bom, algumas coisas estavam boas e outras mais complicadas (A30)”; “achei mais difícil, os vocabulários dos textos estavam mais complicados” (A31); “Eu tenho dificuldade de compreender textos no meu dia a dia, mesmo lembrando de alguma coisa do texto” (A32); “como eu não conhecia o texto, ficou difícil” (A34); “título dessa forma: Palavra, palavrinha, palavrão. Fica mais complicado de interpretar, aí se tornou mais difícil de ler, não entendo” (A38); “os textos eram diferentes” (A41); “as duas provas estavam mais ou menos” (A42); A gente compreender um texto, tem que saber mesmo” (A43); “[...] estava mais complicado e difícil de entender” (A44); “eu tive que reler, reler, reler, mas eu não entendia e tive dificuldade também de ler, entender e responder; eu acho que tenho problema na leitura” (A45); “a senhora poderia fazer mais fácil” (A46); “Tive um pouquinho só de dificuldade” (A50).</p>	16
f) Falta de interesse na leitura	<p>“os textos, no meu ponto de vista, eram mais chatos, talvez seja por causa dos temas que não me chamaram a atenção e uma parte desses textos, na primeira avaliação, lembrou-me um fato desagradável” (A27); “eu não gostei dos textos” (A29); “eu tenho muita preguiça de ler, minha mãe sempre reclamou isso. Eu achei muita coisa pra ler e responder e marquei as questões sem ler bem. Marquei para não deixar em branco, minha leitura é</p>	4

muito feia [...]” (A47); “[...] eu não estava bem. Estava muito cansado do dia de trabalho e fiquei com preguiça de ler todos os textos” (A49).

- | | | |
|---|--|----------|
| g) Não gostar de ler | “se eu gostasse de ler, talvez fosse melhor” (A8). | 1 |
| h) As “cascas de banana” (expressão popular) | “às vezes, a gente acha fácil e não é, porque tem as <i>cascas de banana</i> ” (A11); “eu tive mais dificuldades e as respostas eram muito próximas e confundia, uma <i>casca de banana</i> , mas se prestar atenção, você percebe a diferença e os vocabulários conhecidos ajudam a entender” (A 36). | 2 |
-

De acordo com o Quadro 34, segue a análise de conteúdo com os dados das categorias elencadas a partir do depoimento dos alunos.

a) Verifica-se que os participantes A1, A3, A4, A5, A6, A18, e A20 relataram sobre suas *diferentes maneiras de ler*, ou seja, leitura silenciosa ou em voz alta, em que o aluno escuta a própria voz; leitura individual; leitura em grupo; atenção às palavras dos textos e seus significados, marcação dos vocabulários por algum motivo de relevância (palavras desconhecidas, palavras-chave); repetição da leitura quando não entendia ou para entender melhor.

Nessa categoria, esses alunos descrevem seus hábitos ao lerem o texto, demonstrando ser a leitura uma prática cotidiana que facilita sua compreensão. Dessa forma, entende-se que eles conseguem se concentrar em seus pensamentos, na repetição da leitura (quando apresentaram problemas de compreensão), na marcação dos vocábulos e dos trechos, quando gostam do assunto, trazendo suas inferências para interagir com o texto.

Eles são considerados bons leitores, conforme os pressupostos teóricos de Vaz (2010), quando avaliam e apreendem o sentido do texto, afinal o aluno precisa ter uma boa leitura e ter atenção para entender. Enfatiza-se que esses alunos do grupo de controle (A1, A3, A4, A5, A6, A18 e A20), em seus hábitos no ato de ler, sem o conhecimento das estratégias de compreensão de texto, não têm consciência de que uma

boa leitura requer o uso dessas estratégias, ainda que essa prática inconsciente seja resultante dos seus hábitos na leitura dos textos.

Sobre o uso inconsciente das estratégias, pode-se remeter aos postulados de algumas autoras (Kleimen, 2013; Koch, 2015; Oliveira et al., 2009; Silveira, 2005; Sim-Sim, 2007; Soligo, 2000; entre outros) quanto às estratégias cognitivas, pois, como se verificou nos depoimentos dos alunos, estes utilizaram as estratégias de antecipação, inferência e verificação sem essa consciência, fazendo seu uso de forma automática. Dessa forma, ao usar as estratégias na leitura, o aluno consegue interagir com o texto passando pela microestrutura, macroestrutura, chegando no modelo de situação e assim alcança a compreensão do texto.

Ao analisar os depoimentos, também se conclui pela predominância da estratégia de inferência durante a leitura, quando os alunos se reportam aos próprios conhecimentos, ou seja, aos recursos inferenciais para compreender o texto, da forma como conceitua Marcusch (1996) quando afirma que a inferência é a ação cognitiva que se realiza a partir de conhecimentos prévios para melhor compreender as novas informações.

b) Outros alunos (A9, A10, A12, A14, A16, A17, A19, A21, A23, A24, A25, A33, A35, A39, A40 e A48) tiveram facilidade de compreensão, sendo inseridos na categoria *conhecimentos prévios*, pois quanto mais familiarizados estão com os assuntos, pelas inferências, eles tornam-se também mais acessíveis. Esses alunos também usaram a estratégia de inferência, mesmo de forma inconsciente. Automaticamente traziam seu conhecimento prévio para o texto, fazendo assim uma relação do que está sendo posto como novo com o que já fora lido, ou mesmo vivenciado, como amplamente disseminado por alguns autores (Carbonari & Silva, 2002; Kintsch & Van Dijk, 1983; Koch & Elias, 2014; Solé, 2009; Soligo, 2000; Spinillo & Hodges, 2012; Vaz, 2010; entre outros); esse é um modelo de situação que encaminha o leitor a inserir seus conhecimentos prévios sobre outros textos semelhantes, ampliando assim novos horizontes.

Esses alunos expressam sua facilidade no entendimento de alguns textos por causa da familiaridade com situações de seu cotidiano, fazendo assim uso da inferência para interagir com o texto. O conhecimento prévio, portanto, dá significância a partir das informações ativadas da memória de curto e longo prazo para chegar à

compreensão. Assim, esses alunos se posicionaram, quanto à estratégia de inferência, como fundamental para a compreensão. Pode-se, deste modo, constatar que o conhecimento prévio auxilia na interação com o texto, contribuindo durante a leitura na construção de sentido.

c) A categoria *prática de leitura* foi extraída do depoimento de um aluno (A13), o qual declarou que já é habituado à leitura pelo incentivo da própria família. Esse processo de aprendizagem desde a infância se estende até a fase adulta, tornando a leitura algo prazeroso. Ele tem uma prática de leitura no seu dia a dia que remete à sua infância, influenciada pela família, que contribui para a sua aprendizagem. O mesmo declarou ler vários livros ao dia e essa prática leva o aluno a ampliar seu conhecimento de mundo como também desenvolver uma boa habilidade na escrita e oralização, pois os diversos assuntos dentro de um texto aumentam o conhecimento de mundo do aluno/leitor. A leitura proporciona ao leitor condições de lembrar histórias ao seu redor. É importante perceber, no entanto, que o prazer de gostar de ler é um dos recursos motivador. É o que se observa em um bom leitor, o qual, conforme Soares (2003), tem um bom nível de letramento e de alfabetização. Portanto, fazer uso de inferências na leitura do texto vai ampliar seus conhecimentos e dessa forma o aluno/leitor irá se relacionar com o texto para compreendê-lo.

d) Os alunos A2, A7 e A37, por sua vez, enfatizaram nas suas falas que *a estrutura e o tamanho do texto (pequeno, médio e grande)*, podem dificultar ou facilitar a compreensão. Nessa categoria, ao refletirem sobre isso, estão alinhados com os pressupostos teóricos que consideram o formato e o tamanho do texto um condicionante de influência em relação ao uso das estratégias de compreensão.

É possível que a dificuldade a que se referem esses alunos esteja relacionada com o tamanho do texto, principalmente quando é muito grande. O texto longo vai requerer mais leitura, o que se pode tornar um obstáculo para a compreensão textual, levando à perda de interesse.

Como foi observado nas falas dos alunos desta categoria, o tamanho dos textos pode dificultar o seu entendimento, pois se for longo demais vai requerer maior monitorização. Sabe-se que a falta de monitorização no ato da leitura constitui-se um empecilho ao leitor para alcançar o sentido do texto, pois é importante que ele controle a sua leitura por autorregulação, para descobrir as possíveis incoerências tanto de uma

leitura equivocada sua quanto de um problema de representação do próprio autor do texto. Quando o aluno aponta que “se for grande, pode atrapalhar”, infere-se que o problema a que se refere esteja relacionado com a dificuldade de fazer a monitorização, ou seja, o controle da leitura. Por outro lado, vale destacar que quanto maior o texto, maior a probabilidade de encontrar muito mais vocabulário conhecido, porém, é preciso que haja concentração para que a autorregulação aconteça mais naturalmente.

Portanto, no entendimento de que o tamanho do texto pode, ou não, ser um obstáculo para a compreensão do texto durante sua leitura, a depender da postura do aluno diante da atividade, percebeu-se que isso pode ter influenciado o desempenho desses alunos, nos dois testes desta pesquisa, causando possivelmente desmotivação, que levou a maiores dificuldades ou até mesmo a falta de atenção. Cabe ressaltar que eles não conheciam o PEECT, o qual, por ser uma ferramenta pertinente para auxiliá-los na monitorização de suas leituras, conduziria certamente a resultados bem diferentes, com elevação de suas notas.

Quanto à estrutura (formas diferentes de texto como: histórias em quadrinhos, fábulas, contos, músicas, receitas, entre outras), ela pode facilitar a interação com o texto, pois traz mais informação ao leitor, além de instigar a motivação e o interesse do aluno. As tirinhas apresentadas nos testes desta pesquisa, por exemplo, apresentam imagens que ajudaram o aluno/leitor a dialogar com o texto escrito.

e) A categoria dificuldades na leitura foi extraída dos seguintes alunos: A15, A22, A26, A28, A30, A31, A32, A34, A38, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A50, os quais demonstraram, em seus depoimentos, problemas de compreensão textual. Quando a leitura não flui ou não se percebe as ideias do texto, é preciso fazer a monitorização, ou seja, recorrer à autorregulação, pois sempre se poderão superar as dificuldades. Com uma orientação adequada, como no caso do ensino das estratégias de leitura pelo professor, essa situação será facilmente solucionada, pois se estes alunos tivessem sido apresentados ao PEECT, tais queixas, possivelmente, seriam menos frequentes. Vale ressaltar também que um dos obstáculos na compreensão do texto remete aos aspectos relacionados com o aluno, no caso em questão, ao seu nível de letramento/literacia, conforme amplamente referenciado na literatura (Giroto & Souza, 2010; Kleiman, 2013; Marcuschi, 2005; Soares, 2009; Spinillo & Mahon, 2007; entre outros), pois o

aluno precisa ter um bom nível de letramento e alfabetização para participar de maneira significativa nas atividades escolares, bem como na compreensão do texto.

Nesse entendimento, percebe-se, através dos depoimentos desses alunos, que as dificuldades foram provenientes do desconhecimento temático, uma vez que, dessa forma, não puderam ativar seus conhecimentos prévios para interagir com os textos e emitir opinião sobre o assunto. Sabe-se que o conhecimento de mundo auxilia o leitor a formar o seu ponto de vista sobre o texto, o que não foi o caso desses alunos, porque demonstraram, assim, dificuldades em compreendê-lo.

Também foi verificado que esses referidos alunos se autoavaliaram, afirmando suas dificuldades para compreender o texto. Alguns deles reconheceram (ou tomaram para si) a responsabilidade por não alcançarem o sentido dos textos. Segundo eles, seria preciso serem melhores alunos para compreender as informações intencionadas pelo autor do texto lido. Era necessário conhecer os vocábulos e não somente isso, teriam que ter maior poder de concentração, pois, caso contrário, a compreensão do texto fica comprometida. Assim, entende-se, corroborando Kleiman (2013), Soares (2009), Spinillo (2013), entre outros, que as dificuldades apresentadas na compreensão do texto, no ato da leitura, estão relacionadas com o seu nível de letramento ou de alfabetização, pois o aluno/leitor quando tem falhas na alfabetização e baixo nível de letramento apresenta dificuldades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, terá problemas na compreensão de texto.

Esses alunos demonstraram várias dificuldades de compreensão dos textos, não conseguindo fazer a relação entre as ideias conectadas no texto, contrapondo-se aos pressupostos de Kato (1985), segundo a qual entender o texto é ter uma aprendizagem na leitura de forma organizada, com estratégias, argumentos, esquemas para se chegar à compreensão textual. Nessa linha de pensamento, esses participantes não tiveram uma leitura organizada no seu cotidiano, apresentando vários obstáculos na compreensão dos textos, não atingindo a ideia global. Logo, a ausência de estratégias de compreensão de textos impede a interação texto–autor. Afinal, como afirmam autores de referência (Festas, 1998; Gomes, 2008; Solé, 2009; Oliveira et al., 2012; Viana, 2009; entre outros), é possível superar as dificuldades de leitura mediante o conhecimento das estratégias de compreensão, a exemplo do uso das inferências, em que as informações são retiradas da leitura de um texto pelo conhecimento prévio. Portanto, quando o aluno

não consegue fazer as ligações das ideias por não entender, conseqüentemente não fará as microproposições pelo uso das estratégias; ele terá dificuldade em apreender as novas informações do texto durante a leitura.

Esses alunos tiveram ainda dificuldades ao responder aos exercícios de compreensão textual, possivelmente por falha no processo de alfabetização, pois a má decodificação interfere na compreensão do texto. Assim sendo, é preciso que o leitor consiga ler e escrever de forma competente para que possa dialogar com o texto. O que falta a esses alunos é planejamento, construção e estratégias. Enfim, usar estratégias na leitura do texto, que é condição necessária para chegar à compreensão. Por isso se confere eficácia ao PEECT, que se configura um profícuo instrumento para organização da leitura.

Se as dificuldades foram notórias em alunos que, mesmo de forma inconsciente, utilizaram estratégias de compreensão, ainda maiores dificuldades apresentaram aqueles que não as usaram em suas leituras. Os que fizeram uso delas, mas não o suficiente para organizar a sua leitura, também demonstram problemas na compreensão textual. Em outras palavras, se esse grupo de alunos que tiveram dificuldades em compreender o texto, mesmo com outras dificuldades, usassem as estratégias, percebendo a importância delas ou até mesmo de as substituir por outras, possivelmente o desempenho na aprendizagem de compreensão do texto seria alcançado.

Conclui-se pela importância da estratégia de antecipação, a qual está relacionada com as pistas deixadas pelo autor e que permite antecipar os conhecimentos, possibilitando as inferências ou até mesmo o uso da estratégia de seleção, em que o aluno foca a parte do seu interesse. Com base nisso, corroboram-se as autoras de referência (Kato, 1989; Koch, 2013; Solé, 2009; entre outros) quando consideram as estratégias facilitadoras da construção de sentido, acionando o dispositivo para detectar problemas de compreensão, auxiliando o aluno a retroceder, se autocorrigindo ou, pelo menos, a parar para reler e melhor decodificar a leitura. Trata-se de ativar no aluno sua metacognição a fim de buscar a compreensão do texto.

f) Outra categoria apresentada por alguns alunos (A27, A29, A47 e A49) foi a *falta de interesse* que pode estar relacionada, principalmente, com alguns fatores mencionados: falta de motivação, preguiça, quantitativo dos textos, lembrança desagradáveis, cansaço do dia a dia, do trabalho, entre outros, que interfiram na relação

com o texto. Um aluno afirmou que o texto trouxe-lhe recordações desagradáveis. Outro declarou que os textos eram longos. Dessa forma, percebe-se que esses fatores externos configuram obstáculos na compreensão, causando desmotivação e conseqüente desinteresse, que os levaram a rejeitar a leitura. Diante dessa postura dos alunos, é natural que os assuntos não tenham chamado a sua atenção, uma vez que não se dispuseram a ler com dedicação os textos por motivos pessoais, o que ficou demonstrado nos resultados de suas avaliações nos pré e pós-testes. Nesse caso, entende-se que o PEECT pode ser um diferencial, pois a dinâmica do seu uso, pode facilitar a leitura, levando os alunos a superarem as dificuldades mencionadas.

Essa rejeição pelo texto impede o monitoramento na leitura, mostrando a ausência de estratégias e, portanto, a necessidade de uma orientação e de um acompanhamento do professor no ensino das estratégias para que, em suas atividades de compreensão textual, tenham condições de fazer suas autoavaliações. Afinal, como diz Coll (1998), o leitor precisa construir metas em busca da resolução do problema.

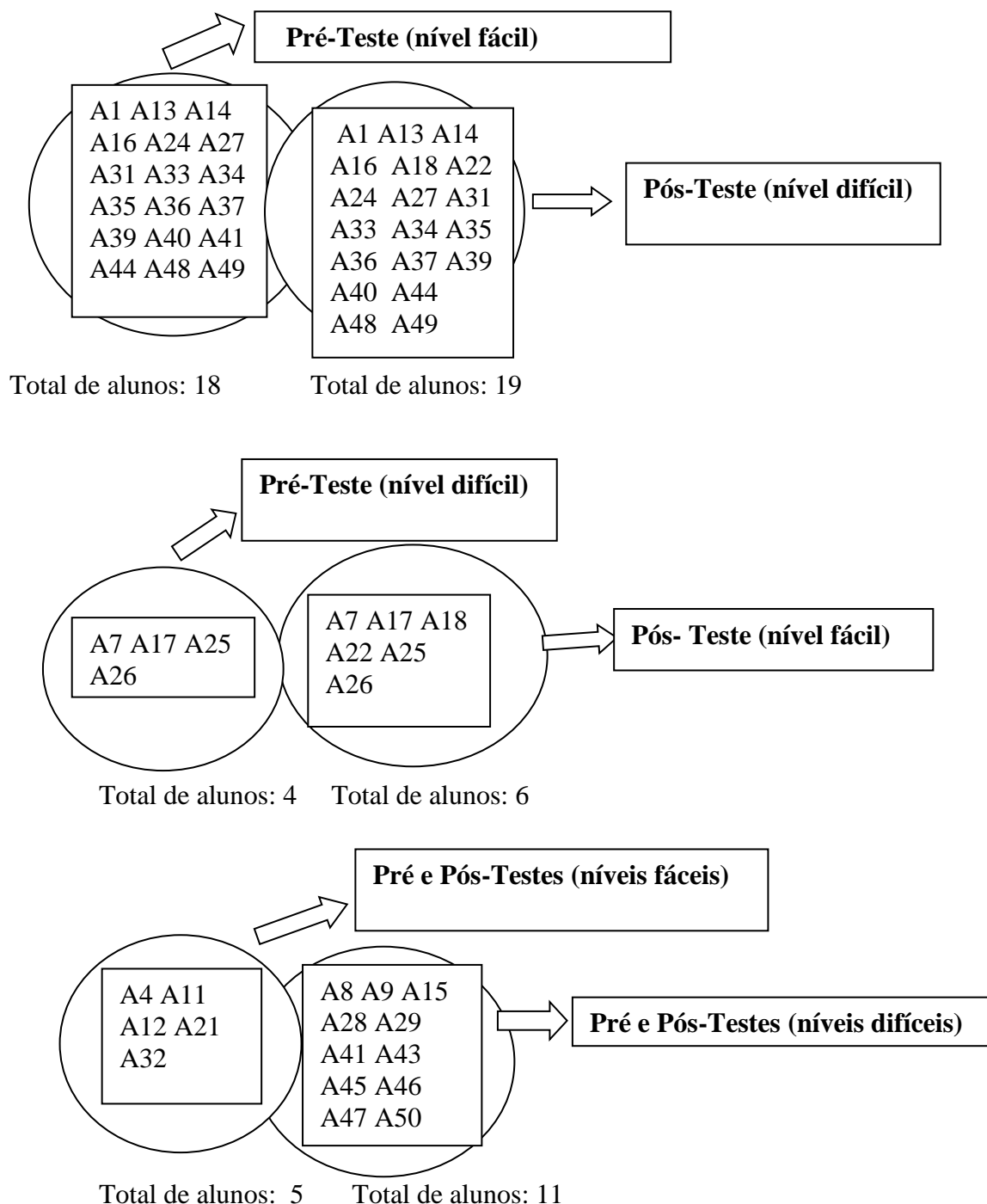
g) O aluno 8 foi o único que declarou *não gostar de ler*. Essa categoria leva ao entendimento de que a leitura é fundamental na vida do aluno, pois ela proporciona condições de aumentar os conhecimentos sobre os acontecimentos do mundo. Um bom repertório de conhecimento pela leitura capacita o leitor a dar significado às palavras, frases e textos, tornando-se um leitor crítico, que compreende, pois, como afirma Solé (2009), a interação entre o leitor e o texto satisfaz o propósito do aluno, que é compreender o que lê. Portanto, essa interação precisa existir na vida do aluno/leitor em suas leituras de forma prática e contínua. Se, porém, o aluno já declara não gostar ler e que se gostasse seria melhor, certamente isso se confiraria um dos obstáculos no processo de compreensão do texto, pois a leitura dá condições de trazer inferências e, a partir disso, antecipar seus conhecimentos em diversos textos. Além disso, auxilia também a selecionar os mais interessantes assuntos, pois uma leitura fluente desenvolve no aluno/leitor o uso de várias estratégias e aumenta seu nível de letramento, mas quando não se gosta de ler, a falta de informações contidas nas leituras que ocorrem antes, durante e depois impedirá a interação com o texto.

Ler caminha para um novo conhecimento e sem a leitura o aluno terá limitações de forma geral, quer seja na educação, na cultura, na política, no social, entre outras limitações, pois o aluno/leitor não terá conhecimento amplo por ausência de leitura e

isso pode prejudicar também na escrita, tornando o leitor limitado em sua aprendizagem e, conseqüentemente, haverá obstáculos na compreensão do texto, os quais não permitirão ao aluno/leitor fazer as ligações de seu conhecimento prévio com as ideias do texto, prejudicando, assim, sua leitura na compreensão textual.

h) A categoria *expressão popular* foi extraída dos depoimentos dos alunos A11 e A36, quando, em seus discursos, entenderam algumas questões como “cascas de banana” (expressão popular para se referir a algo que poderia ser e não é). Percebe-se que esses alunos, durante a leitura dos diversos textos apresentados na pesquisa, atrapalharam-se e tiveram dúvidas ao ler os textos. Eles usaram, em seus depoimentos, a expressão “casca de banana” para se referirem a uma ideia, cuja proximidade com outra, os conduzia ao erro, ou seja, podem achar o texto fácil a princípio, mas depois percebem que não é exatamente o que pensavam, e sim um significado diverso. A chamada “casca de banana” requer muita atenção e conhecimento, constituindo-se um elemento que dificulta o entendimento do texto. Também foi relatado, nesse depoimento, que, se prestar atenção, o aluno consegue perceber essa diferença e, dessa forma, confirma e tem consciência da importância de ter atenção no ato da leitura, evitando assim ter dúvidas ou se confundir nas questões. Sabe-se que compreensão constrói ligações entre o novo e o conhecido, portanto, ao ler os textos é necessário ter uma boa atenção na leitura para se relacionar bem com as palavras no texto, e assim, mesmo que existam “cascas de banana”, elas não prejudicarão a ideia global do texto. Importante também destacar que quando há dificuldade linguística ou o aluno/leitor não entende o vocabulário de seu conhecimento prévio, isso pode interferir nas ideias conectadas, ficando apenas na microestrutura do texto. Então, nesse caso, isso pode levar o aluno/leitor a se confundir nas “cascas de banana”. Portanto, é preciso fazer as conexões para que haja a compreensão global (Johnson, 1989; Marquesi, 1995). Afinal, o vocabulário contribui para o esclarecimento do texto, pois as palavras funcionam como pistas que devem ser reconhecidas pelo leitor. É importante, por conseguinte, que o aluno conheça a maioria das palavras do texto para evitar a obscuridade das expressões conotativas. Nesse caso, uma das estratégias do PEECT (antecipação) serviria de auxílio na seleção das palavras conhecidas, encaminhando o aluno para apreender o significado global do texto.

Identificou-se também, neste estudo, os depoimentos dos alunos sobre o que eles acharam dos testes (pré e pós), indicando o mais fácil ou mais difícil ou até mesmo os dois testes como fáceis e como difíceis. Para melhor visualizar o posicionamento dos alunos em relação à facilidade e dificuldade com os testes, construiu-se o Gráfico 9, em que se pode verificar os resultados da autoavaliação dos 50 alunos do grupo de controle.



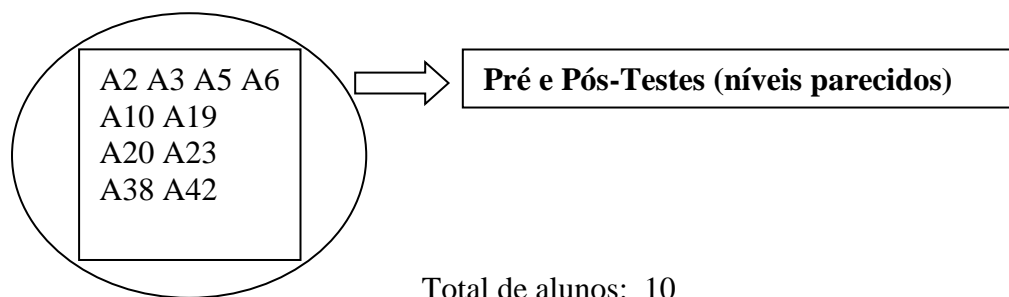


Gráfico 9. Grupo de controle: declarações dos níveis do pré e pós-testes – categorias e total de alunos.

Como verificado no Gráfico 9, os alunos A1, A13, A14, A16, A24, A27, A31, A33, A34, A35, A36, A37, A39, A40, A41, A44, A48 e A49 do grupo de controle, em seus depoimentos, informaram que o pré-teste tinha um nível de compreensão mais fácil. Acredita-se que as inferências que fizeram no ato da leitura dos textos contribuíram para esta facilidade, independentemente da forma como foram elaboradas as perguntas. A interação com o texto, ao fazerem as conexões com as ideias que circulavam e inferirem no conhecimento de mundo, como também as diferentes maneiras de ler, ajudaram nas ideias secundárias e principal, levando-os à compreensão de texto. Esses alunos obtiveram a nota de aprovação escolar nesse pré-teste e usaram as estratégias de inferência, antecipação e/ou seleção de forma inconsciente para compreender o texto, com exceção dos alunos A34 e A41, que foram retidos em nota escolar nesse pré-teste e não se percebeu em sua fala o uso de estratégias.

Já no pós-teste, esses mesmos alunos (A1, A13, A14, A16, A18, A22, A24, A27, A31, A33, A34, A35, A36, A37, A39, A40, A44, A48 e A49) acharam os textos mais difíceis, pois apresentaram mais dificuldade de entender. A maioria não conseguiu trazer para a leitura suas interpretações com base nos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida.

Conforme observado na base teórica deste estudo (Cruz, 2012; Marcuschi, 1996; Van Dijk, 1997), é importante conhecer as informações com as quais um leitor interage ao ler um texto, pois esse conhecimento possibilita construir o sentido do texto. Além do mais, os alunos/leitores precisam buscar estratégias durante a leitura para se aproximarem das informações contidas no texto. Alguns desses alunos, porém, rementem ao desconhecimento de muitos vocábulos, o que comprometeu a compreensão do texto.

Os alunos A7, A17, A25 e A26 relataram que o pré-teste foi mais difícil, declarando que tiveram dificuldades de entender o texto, ficando perdidos no assunto. Referiram que acharam os textos mais complicados e por não os conhecerem se tornaram mais difíceis, sem ter ideia do que estavam lendo e não conseguindo fazer as conexões entre as ideias. Esses alunos obtiveram a nota de retenção escolar nesse pré-teste e não se percebe em sua fala o uso de estratégias de compreender o texto, com exceção do aluno A17, que obteve a aprovação em nota escolar nesse pré-teste. Os alunos A7, A17, A18, A22, A25 e A26, também compartilharam da mesma opinião que os anteriormente mencionados, porém afirmando, em posição contrária, que o pós-teste foi mais fácil. Possivelmente, livres do impacto inicial do primeiro teste, eles conseguiram, no segundo, usar as estratégias de inferência, antecipação e verificação, ou pelo menos uma delas, trazendo seus conhecimentos de mundo, seu ponto de vista para tentar entender o texto.

Por outro lado, os alunos A4, A11, A12, A21 e A32 afirmaram que os pré e pós-testes foram igualmente fáceis, interagindo com os textos e mostrando um bom resultado no final das leituras, alcançando a compreensão, pois nesse momento eles usaram seus conhecimentos prévios lembrando de algo que já aconteceu, fazendo assim uma contextualização que favoreceu a compreensão dos textos. Todos usaram, nos dois testes, as estratégias de inferência, antecipação e verificação de forma automática e inconsciente. Esses alunos obtiveram a aprovação escolar, com exceção do aluno A32 que não alcançou a nota de aprovação no pós-teste, possivelmente por falta de atenção no ato da leitura, uma vez que também considerou fácil. O que justifica esse posicionamento dos alunos, bem como o resultado positivo de sua avaliação, está relacionado com o nível de letramento que esses alunos apresentaram.

Cabe informar que a escolha dos alunos foi aleatória, a fim de garantir a confiabilidade da pesquisa, pois esse tipo de amostra não privilegia nenhum participante individual, mas cada um representa o universo de alunos leitores.

Houve casos de alunos (A8, A9, A15, A28, A29, A41, A43, A45, A46, A47 e A50) que acharam os pré e pós-testes difíceis de entender, como também que os textos eram chatos, as palavras difíceis, enquanto um deles justificou que apenas estava sem paciência nesse dia. Esses motivos interferiram na relação com o texto desmotivando-os na interação da leitura dos textos e nos exercícios do pós-teste, dificultando e

prejudicando na compreensão. Esses alunos, em sua maioria (A28, A29, A41, A43, A45, A46, A47 e A50) obtiveram a retenção escolar nesses dois testes e não se percebeu, através dos seus depoimentos, uso de estratégias. Por outro lado, os alunos A8 e A9 receberam apenas a retenção escolar no pré-teste e tiveram aprovação no pós-teste, usando as estratégias de inferência e antecipação de maneira inconsciente. Já o aluno A15, apesar de declarar suas dificuldades, persistiu na leitura até conseguir responder aos exercícios de compreensão da sua maneira. Segundo Spinillo (2008) explica, quando um texto é interpretativo, o aluno/leitor traz seu conhecimento de mundo, seu ponto de vista para tentar compreender o texto. Esse aluno (A15) usou a estratégia de inferência de maneira automática e inconsciente.

Ao fazer todos esses comparativos relativamente aos alunos do grupo de controle, averiguou-se que ambos os testes tinham suas qualidades e um certo grau de dificuldade para a verificação do nível de conhecimento. Com base nas observações dos depoimentos dos alunos, verificou-se estatisticamente, nos resultados gerais apresentados nas tabelas e gráficos de toda a pesquisa, que ocorreram diferenças nos testes aplicados. Poucos alunos conseguiram progredir mostrando através das notas melhoras na compreensão do texto. Vale salientar que todos os alunos desse grupo que usaram estratégias fizeram-no de forma automática e inconsciente, com base em seu dia a dia, pois esse contexto é definido para um bom ou um mau leitor.

Diante de vários depoimentos dos alunos desse grupo de controle, percebe-se que a estrutura do texto (formato, tamanho) é também facilitadora de sua compreensão, tornando-o, assim, mais acessível. A forma diferente de ler também foi apontada nos depoimentos. Observou-se a importância das estratégias de antecipação, das pistas deixadas pelo autor, bem como das estratégias de seleção e verificação. Os alunos descreveram o que fizeram, sem saber que estão usando estratégias de compreensão de leitura que os direcionam à ideia global do texto. Assim, pode-se remeter a Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), os quais relatam o papel da superestrutura, que organiza os elementos contidos no texto e da microestrutura, que circula com as ideias. Percebe-se isso no momento em que alguns alunos explicam o que entenderam no texto através das mensagens nele contidas. Os que marcaram as alternativas corretas dos exercícios dos pré e pós-testes, como ideia global (principal), chegaram à macroestrutura.

Verificaram-se, nos argumentos dos participantes, algumas dificuldades para entender e responder, de forma correta, às perguntas relacionadas com os textos dos pré e pós-testes. Conforme relato desses alunos, havia confusão de significação quando não entendiam os vocábulos. Segundo eles, eram textos muito longos, dificultaram a compreensão. Também destacaram as “cascas de banana”, ou seja, a maneira de o professor induzir o aluno ao erro se não prestar bem atenção. Cabe ressaltar que tal proposta do pré e pós-teste não ocorrera de fato, mas apenas na interpretação do aluno. Possivelmente esse problema de interpretar textos dificultou a sua compreensão. De acordo com os argumentos apresentados, os alunos que declararam tal dificuldade foram exatamente aqueles que também apresentaram algum problema de leitura. Pode-se inferir que esteja relacionado com o processo de sua alfabetização e nível de letramento (literacia).

Dessa forma, no grupo de controle foi percebido que os alunos que apresentaram compreensão do texto nos dois testes foram exatamente os que usaram as estratégias de maneira automática e inconsciente, por terem um hábito de leitura cotidiana, além de um bom nível de letramento, trazendo seus conhecimentos prévios, suas inferências, interagindo com o texto e ativando assim a memória de curto e longo prazo, bem como também, possivelmente, uma boa alfabetização no decorrer dos anos escolares e a participação da família nesse processo de ensino-aprendizagem. Os alunos que tiveram dificuldades na compreensão de texto apresentaram ausência de estratégias ou falhas no uso de algumas delas, prejudicando a organização, a monitorização, os esquemas que facilitam na compreensão do texto. Alguns desses alunos caminharam pela microestrutura, mas não chegaram à macroestrutura do texto, como também não atingiram o modelo de situação, pela dificuldade que tiveram ao interagir com o texto. Isso significa que os resultados caminharam de maneira diversa entre os alunos do grupo de controle que usaram e não usaram as estratégias de compreensão do texto, favorecendo os primeiros.

5.3 Depoimento do grupo experimental: análise e discussão (pré-teste e pós-teste).

Esta seção apresenta a análise das observações dos alunos do grupo experimental sobre o pré e pós-teste. Tal qual o procedimento do grupo de controle, a investigadora também esteve sozinha com cada aluno, o que foi necessário para garantir que não compartilhassem as respostas com os colegas, principalmente sobre o PEECT. Esses depoimentos foram de grande relevância para descobrir o que levou alguns alunos a obterem notas inferiores no pré-teste, enquanto no pós-teste ocorreram notas iguais e superiores. A partir desses depoimentos, foi feita uma análise de conteúdo, conforme proposto por Amado (2009). As respostas foram divididas em cinco categorias, mostrando a quantidade de alunos que se referiram a essas ideias.

O que parece ter provocado uma diferença de opinião do grupo experimental sobre os dois testes, considerando os seus depoimentos, foi o uso do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) no pós-teste, pois os alunos perceberam a facilidade com que responderam às questões, ficando mais produtivos durante a leitura. O grupo de controle não teve essa experiência, fato que justifica sua maior dificuldade mesmo no pós-teste, quando já estavam mais familiarizados com o tipo de atividade.

Entende-se, portanto, que o PEECT torna-se fundamental à medida que o aluno avança no processo da leitura, antes, durante e depois, proporcionando-lhe o entendimento da microestrutura, macroestrutura, até chegar ao modelo de situação, ao interagir com as ideias conectadas no texto. Dessa forma, os alunos responderam com mais segurança aos exercícios de compreensão textual (específica e global) do pós-teste. Já no pré-teste, quando ainda não tinham o conhecimento do PEECT, não houve a mesma interação com os textos, conforme depoimento de alguns alunos sobre as dificuldades na leitura, como também, a falta de interesse, a preguiça, entre outros. Isso ratifica a ideia de que o Programa fez o diferencial na compreensão do texto.

Os alunos (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B20, B22, B26, B28, B30, B32, B35, B42, B43, B44 e B45) apresentaram notas acima da média dos conceitos avaliativos escolares nos dois testes. Pode-se justificar esse resultado positivo também no pré-teste pelo bom nível de letramento e

alfabetização desses alunos, os quais são conceituados na escola como bons alunos, ou seja, esse perfil de aluno, corroborando Marcuschi (2005) e Vaz (2010), participa expressivamente nas atividades escolares, em especial nas leituras e compreensão dos textos, por conseguinte, realiza sua própria monitorização, apreende o sentido do texto, demonstrando portanto maior potencial para obter melhores resultados. O importante é que, mesmo entre esses bons alunos, houve um crescimento significativo na aprendizagem nos pós-testes, após terem conhecimento do PEECT, melhorando mais ainda seus desempenhos na compreensão de textos. Apenas três dos bons alunos (B9, B32 e B35) mantiveram a mesma nota nos dois testes, possivelmente devido à sua experiência prévia com leitura. Percebe-se, no entanto, que realizaram o segundo teste com entusiasmo, organização e praticidade, conforme seus depoimentos. Infere-se portanto, que apesar de tal equilíbrio nos resultados, o uso do PEECT foi reconhecido como positivo por esses alunos, que atribuíram a ele seu desempenho. Comprova-se assim a eficácia do Programa, dado que os alunos mantiveram sua competência na leitura, participando e contextualizando com o que aprenderam.

Quanto aos alunos que obtiveram nota inferior ao conceito de aprovação escolar no pré-teste e aprovação no pós-teste (B7, B8, B21, B23, B24, B25, B27, B29, B31, B33, B34, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B46, B47, B48, B49 e B50), foi observado que sua melhoria ocorreu após o uso do PEECT no pós-teste. Assim, entende-se que houve um crescimento significativo na leitura e na compreensão dos textos, melhorando os seus desempenhos ao usarem o PEECT. Dessa forma, confirma-se, mais uma vez, a importância desse Programa na leitura dos textos dos alunos. Nesse mesmo grupo, apenas os alunos B25, B39, B40 e B50 continuaram abaixo da nota escolar, entretanto, eles conseguiram uma melhor compreensão, progredindo na leitura do texto quando usaram o PEECT, demonstrando assim a sua eficácia (cf. Apêndice C).

Como no grupo de controle, seguem alguns recortes, elencados por tema, de depoimentos dos 50 participantes do grupo experimental sobre as avaliações feitas no pré-teste e no pós-teste (cf. Apêndice E) para todos os depoimentos na íntegra. A partir desses depoimentos, foi feita uma análise de conteúdo das respostas, que foram distribuídas em cinco categorias:

- a) Pré-teste mais difícil sem o PEECT;

- b) Pós-teste mais fácil com o PEECT;
- c) Percepção da diferença entre o pré e pós-teste ao usar o PEECT;
- d) Pré e pós-testes sem dificuldades, independentemente do PEECT;
- e) Pré e pós-testes difíceis, mas o PEECT ajudou.

Ao analisar essas categorias, verifica-se, no Quadro 35, alguns depoimentos desses 50 alunos do grupo experimental, que consideram primordial o uso do PEECT no pós-teste, na interação com o texto, para a sua compreensão. Observa-se ainda, mais adiante, que alguns alunos perceberam o quanto o pré-teste fora mais difícil sem o uso do PEECT, ao contrário do pós-teste, que se tornou mais fácil com o uso do Programa. Os alunos também compararam os dois testes, mostrando essas diferenças ao usar o PEECT na leitura e nos exercícios textuais. Por fim, identificaram-se, em alguns discursos desses alunos, que os pré e pós-testes não apresentaram nenhuma dificuldade, como também, em outros discursos, os dois foram difíceis e o PEECT contribuiu ajudando na compreensão dos textos.

Quadro 35

Declarações do grupo experimental mediante os pré e pós-testes - categorias, unidades de registo e total de alunos para cada categoria

Categorias	Unidades de Registo (exemplos)	Total de Alunos
Pré-teste mais difícil sem o PEECT	<p>“a primeira avaliação achei um pouco difícil, acho que me atrapalhei um pouco, também a senhora não ensinou o PEECT na primeira avaliação e a segunda foi mais tranquila. Eu gostei muito do Programa das Estratégias, deixou mais claro, mais rápido, essa técnica facilitou a entender o texto (...)” (B11); “a primeira prova foi muito difícil, mas a segunda foi melhor, apesar de que em alguns textos eu precisei reler, usando o método novamente para ficar mais claro e conseguir responder” (B15); “<i>Teacher</i>, eu chutei quase todas as questões da primeira avaliação porque eu não estava a fim de fazer e também estava difícil, mas fiz por obrigação, desculpa. A segunda atividade foi mais interessante porque a senhora praticou muito com a turma. Quem não aprendeu o PEECT é porque realmente deve ter alguma dificuldade ou é «burro» mesmo, (risos!)” (B33); “eu não li a primeira prova, marquei tudo no chute, além de difícil, nesse dia era o jogo do Santa Cruz com Sport, o clássico, né?(...) Mas na segunda avaliação, não tinha jogo, (risos)... eu li e gostei. Os textos eram claros de entender. Eu observei os títulos com a dica que a senhora deu, então eu fiz uma relação com o assunto (...)” (B34); “Eu queria fazer de novo a primeira prova porque eu não li todos os textos, por causa do jogo, se tornou difícil. Eu saí antes de terminar por causa da hora. Já na segunda prova, com as aulas que a senhora praticou ensinando as estratégias com a gente e com vários textos, motivou bastante (...)” (B36); “professora, eu tentei filar (copiar) da outra colega (...). Já o segundo teste, eu fiz sozinha. Também a senhora praticou tanto com a gente, que seria impossível não tentar fazer sozinha” (B40); “primeira prova? Me lembra qual foi, professora? Foi aquela do dia do jogo? Eu lembro somente da segunda, que eu respondi. Foi boa e difícil também. Mas eu fiz como a senhora mandou, usando as estratégias, eu segui o seu ensinamento e foi massa! Só não foi melhor porque, a senhora me conhece, às vezes tenho preguiça” (B41); “a primeira avaliação eu achei complicada (...) A segunda foi melhor porque a senhora antes praticou com a gente como responder exercícios com textos, usando aquele método das estratégias, eu só consegui responder por isso” (B49).</p>	7
Pós-teste mais fácil com o PEECT	<p>“Com base nas aulas que tive, o segundo teste foi bem mais fácil porque eu pude utilizar os métodos que foram ensinados, como: observar o texto, o tema, e acompanhar as</p>	20

palavras mais importantes e circular a parte que eu gostei. [...] tornou mais fácil e organizado com as estratégias” (B1); “Fazer aquele processo na leitura foi muito “arretado” (muito legal). Eu segui todas as orientações, observei o título ou imagem, depois os vocabulários importantes para mim, depois construí um resumo, marquei as partes que eu gostei e só reli um pequeno trecho para tirar a dúvida. Se na primeira avaliação eu tivesse conhecimento do PEECT, eu tenho certeza que seria diferente” (B8); “eu adoro ler, desde criança que tenho essa prática. (...) para aperfeiçoar o meu entendimento nos textos, sempre que eu puder, irei usar a proposta das estratégias de leitura que, realmente, na prática, ajudou demais, principalmente na organização” (B9); “Eu tive muito interesse no PEECT das estratégias que a senhora ensinou.(...) a segunda avaliação se tornou mais motivante. A partir de agora sempre que eu ler o texto, irei usar as estratégias dessa mesma forma porque eu gostei muito. (...) o que mais me chamou atenção foi a praticidade de construir o resumo” (B10); “as estratégias de texto ajudaram muito a compreender os textos da segunda avaliação, que se tornaram mais fáceis e mais prático e rápido para ler. Ajudou a organizar as ideias... muito legal a proposta... quero usar no meu dia a dia” (B13); “A proposta que a senhora, professora, ensinou para mim foi fantástico! Eu percebi claramente a diferença quando eu estava lendo os textos. Agora é praticar e melhorar mais ainda na leitura” (B16); “na segunda avaliação, eu usei o método em todos os textos e percebi que se tornou mais fácil ainda, principalmente nos textos maiores, eu achei que ficou mais rápido a leitura. Eu também pratiquei muito, *teacher*” (B17); “a segunda avaliação foi bem melhor de compreender. E o método foi perfeito, ajudou na leitura, depois eu usei os esquemas das estratégias e fiz um resumo, ficou fácil de entender o texto” (B18); “o PEECT que a senhora ensinou para ler os textos e responder com mais segurança, eu gostei muito. Eu acredito que respondi melhor a segunda avaliação ao usar o método, realmente me deixou mais segura ao responder as perguntas que entendi.[...]” (B19); “[...] a segunda prova estava mais fácil depois de todo treinamento que tivemos nas aulas com as estratégias. A parte que eu mais gostei foi na construção da síntese com a estratégia antecipação, muito boa!” (B20); “a segunda avaliação se tornou mais fácil porque eu utilizei os métodos que eu tinha aprendido nas aulas: observar os textos e grifar as palavras. Isso me ajudou muito,[...]. E se tornou muito mais fácil compreender e responder às questões” (B22); “[...]realmente as estratégias ajudam na organização quando está lendo o texto” (B23); “[...] apesar de que são muitos anos que eu não vou à escola e, ao voltar,

eu me deparei com este método de ensino das estratégias e para mim ajudou bastante!” (B24); “Eu já me sentia mais seguro quando eu estava usando o PEECT que a professora ensinou das estratégias” (B26); “eu segui todas as etapas ensinadas e o que mais me chamou atenção foi no resumo. Gostei muito, irei continuar usando o PEECT” (B27); “O PEECT que a senhora praticou com a gente foi bom para a minha prática, facilitou muito, mas eu acho que preciso praticar mais, isso com certeza irei fazer porque eu percebi a diferença. Eu fiquei mais motivado” (B32); “a segunda, eu lembro, eu gostei de responder, e observei o tema, como a senhora ensinou. Reli novamente alguns textos porque também gostei” (B37); “eu achei mais fácil a segunda. Acho que as estratégias que a senhora ensinou, ajudaram nos textos. Apesar de algumas dificuldades que eu tenho” (B39); “[...] O PEECT condicionou a essa segurança. Eu conseguia ver a possível resposta das questões usando o procedimento ensinado” (B43); “[...] o que eu leio hoje, eu uso o mesmo PEECT que foi ensinado, se eu leio um livro, um texto.[...] tornou um hábito na minha vida [...]” (B45).

**Percepção da
diferença entre
o pré e pós-teste
ao usar o
PEECT**

“Professora, a primeira avaliação foi boa, mas eu percebi que a forma de ler, de entender se tornou diferente quando li a segunda avaliação, quando passei a utilizar o PEECT, me senti mais seguro para responder o que o texto pedia nas perguntas” (B2); “A única diferença é que na segunda avaliação eu usei o PEECT e achei melhor até mesmo para entender, ficou mais organizado e bem compreensível no total, desde o começo, o meio e o final da minha leitura” (B3); “Na primeira avaliação eu tive algumas dificuldades em três questões relacionadas ao texto. Realmente, para mim estava difícil encontrar qual seria a resposta, porque fiquei na dúvida entre algumas alternativas.(...) a segunda avaliação, eu achei mais fácil. Como eu sou observadora, eu percebi que a avaliação era parecida com a primeira, claro, textos diferentes, mas tinham os mesmos gêneros como “tirinha” e outros.(...) Os textos se tornaram compreensíveis e a forma de ler o texto, como foi ensinado, ajudou bastante, eu gostei do PEECT” (B5); “Apliquei o PEECT em todos os textos, e respondi bem, eu percebi a diferença, ao usar as estratégias, de como ficou mais fácil. Na primeira atividade, eu não sabia desse método e respondi do mesmo jeito que sempre faço porque eu gosto de ler muito. (...) a segunda avaliação foi com certeza bem melhor de compreender” (B6); “na primeira avaliação, professora, eu estava com dor de cabeça, e acho que não fiz uma boa prova. Na segunda avaliação, eu observei o tema, sublinhei as palavras e circulei a parte que

8

chamou mais atenção no texto, eu segui todo o procedimento do PEECT. Fiz tudo isso em todos os textos e gostei. Ficava mais claro entender o texto!” (B7); “eu percebi a diferença da primeira com o segundo teste, não tem comparação. Realmente esse PEECT deu-me segurança durante a leitura e como também responder as questões com mais certeza, pois os assuntos ficaram claros. A partir de agora sempre irei usar essa técnica na minha vida” (B12); “eu li o primeiro teste, alguns textos eram bons de entender, outros não. O segundo teste também era parecido, mas como eu estou praticando o PEECT que a professora ensinou, me sinto melhor ao ler o texto [...]” (B30); “vou confessar, eu li os textos uma vez só e não entendi bem. A segunda foi o contrário, o método que ensinou abriu meus olhos, ficou tudo mais organizado na minha cabeça, acho que me concentrou melhor” (B38).

Pré e pós-testes sem dificuldades, independentemente do PEECT

“as duas avaliações para mim foram boas. Eu respondi sem dificuldades. Eu gosto de ler com atenção e acredito que facilita compreender.(...) ao usar o PEECT que a senhora ensinou nos textos, ajudou a entender melhor as partes do texto e depois ter um resumo geral” (B4); “a primeira avaliação estava fácil, porém eu recebi uma ligação da família, lembra, professora? E precisei sair mais cedo da escola. Então eu li muito rápido e provavelmente não prestei tanta atenção. Na segunda avaliação não tive nenhum problema, usei a forma que a senhora ensinou na leitura dos textos e achei que facilitou a compreender, obrigada por ensinar o PEECT” (B14); “[...] achei que tanto a primeira como a segunda foram boas [...] a segunda avaliação foi melhor e a forma de fazer com as estratégias ajudou bastante, se eu soubesse antes desse método acho que compreendia melhor os textos, esse tempo todo de estudos” (B28); “tanto a primeira como a segunda foram boas. Eu conhecia alguns textos e os assuntos. Eu gostei de responder! As estratégias ajudaram muito mais na segunda avaliação” (B35); “Primeira prova estava difícil (...) a segunda foi boa e difícil também. Mas eu fiz como a senhora mandou, usando as estratégias, eu segui o seu ensinamento e foi massa” (B42); “tanto a primeira prova como a segunda, para mim, foram sem problemas. Achei fácil e não tive dificuldades de responder. Foi muito bom a gente aprender o PEECT para usar no dia a dia. O que me chamou atenção foi a diferença do antes e depois ao usar seu Programa das Estratégias, eu compreendi com mais rapidez” (B44).

7

Pré e pós-testes difíceis, mas o PEECT ajudou

“eu entendi mais ou menos a primeira e a segunda também, infelizmente, eu tenho algumas dificuldades, mas acho que acertei algumas. Observar o tema do Programa ajudou a

8

pensar” (B21); “para mim foram muito difíceis, as duas avaliações, porque eu tenho algumas dificuldades de ler e também não gosto, mas eu gostei das informações que a senhora ensinou, principalmente observar o título, pois já ajuda a entender e marcar as palavras também” (B25); “A primeira avaliação para mim foi mais difícil. A segunda também não estava tão fácil, mas a prática que a senhora fez com a gente foi «massa!» Eu entendi mais” (B29); “Professora, eu tive muita dificuldade na primeira avaliação, na hora de responder as perguntas eu ficava com dúvidas. E também eu fiquei com preguiça de responder, eu leio devagar. Na segunda avaliação, foi bem mais rápido de responder. O PEECT, com as estratégias que a senhora ensinou, ajudou muito nos textos, mas também tinha outros textos muito difíceis de entender e o PEECT me ajudou muito, a sensação que eu tive era que eu estava entendendo bem” (B31); “[...] eu acho que é dificuldade minha, mesmo. Tenho consciência de que preciso estudar mais [...]. A segunda atividade, eu respondi da forma que a senhora ensinou, mas não fiz em todos os textos(...)” (B46); “as duas avaliações estavam difíceis, eu não sou muito boa em texto, tenho limitação, confesso! Mas eu respondi e também observei o tema para entender o assunto quando terminava de ler, eu gostei do PEECT, muito bom! Eu irei praticar mais nos textos da disciplina de história e geografia” (B47); O primeiro e o segundo estavam difíceis, mas eu tentei responder como a senhora ensinou, usando o PEECT, achei que melhorou minha leitura, mas eu tenho dificuldade de interpretação textual há muito tempo” (B48); “Tanto o primeiro exercício avaliativo como o segundo foram difíceis (...) vou tentar usar no meu cotidiano o que a senhora ensinou com as estratégias, achei melhor quando estava lendo o texto” (B50).

De acordo com o Quadro 35, segue a análise de conteúdo com os dados das categorias elencadas a partir do depoimento dos alunos.

a) A categoria *Pré-teste mais difícil sem o uso do PEECT*, de alguns alunos elencados nessa categoria (B11, B15, B33, B34, B36, B40, B41e B49), demonstra a dificuldade dos participantes durante as leituras dos textos, contudo, pode ter havido interferência de outros fatores, como desinteresse pela leitura e preguiça. Essa constatação encontra respaldo em alguns autores (Leffa, 2012; Soares, 2005; Soligo,

2000), para os quais, um dos obstáculos na compreensão de texto pode estar relacionado com dificuldades de leitura e falta de interesse. Esse pensamento se confirma com a justificativa dada por alguns alunos (B34, B36 e B41) desse mesmo grupo quanto à falta de interesse, os quais argumentaram que, nesse dia, após a aula, houve um jogo de futebol do seu time preferido, e estavam ansiosos para assisti-lo, por isso não tiveram paciência nem condições de ler os textos e responder os exercícios do pré-teste com atenção, e, dessa forma, tornou-se difícil a compreensão dos textos.

Já no pós-teste, estes alunos (B11, B15, B33, B34, B36, B40, B41e B49), ao usarem as estratégias do PEECT, declararam que a leitura se tornou mais dinâmica e prazerosa, ajudando-os a melhorar na compreensão. Além disso, enfatizaram que a presença das estratégias no Programa os levou a usar procedimentos e, quando apresentavam algumas dificuldades durante as leituras dos textos, repetiam, seguindo as instruções do PEECT ensinado, atingindo, assim, um melhor resultado. Tal fato é compreensível, pois se reconhece, com base em alguns autores (Corso et al., 2012; Lindsay, 2000; Norte, 2009; Paiva, 1998), a importância dessas estratégias de compreensão textual para uma leitura rápida ou detalhada, auxiliando na identificação da ideia global através dos elementos contidos no texto.

Diante de observações desses mesmos alunos, que melhoraram seu desempenho após o uso do PEECT, apontando que tiveram dificuldade na primeira leitura, tendo que repeti-la para melhor compreensão, entende-se que usaram estratégia de verificação, seguindo a orientação do PEECT. Corrobora-se, então, Festas (1998), entendendo que o conhecimento desse aluno é ampliado quando ele avança na leitura, pois o modelo inicial torna-se mais elaborado, levando-o a compreender melhor pela microestrutura, macroestrutura e o modelo de situação.

Portanto, entende-se que o ensino do PEECT para esses alunos, no pós-teste, fez a diferença na compreensão, com relação ao pré-teste, que acharam mais difícil, e conseguiram melhorar sua nota no desempenho escolar em relação à compreensão dos textos no pós-teste.

b) Na categoria *Pós-teste mais fácil com o PEECT* também foi observado, pelos depoimentos de outros alunos (B1, B8, B9, B10, B13, B16, B17, B18, B19, B20, B22, B23, B24, B26, B27, B32, B37, B39, B43 e B45), a percepção de que a facilidade da leitura aumentou após o uso do PEECT. Os alunos afirmaram em seus relatos que

durante a leitura, ao usar as estratégias, demonstraram muita segurança e tranquilidade. Essa opinião dos alunos leva ao entendimento de que o PEECT é um procedimento passivo de ensino, como afirmam alguns autores (Lopez & Tapia, 2016; Schardosim, 2015; Sim-Sim, 2007; Solé, 2009; Souza & Garcia, 2012; Viana et al, 2010; entre outros) sobre as estratégias de leitura que são procedimentos para a compreensão de texto, pois essa é a pertinência do Programa, o qual foi construído para esse fim, e os alunos reconheceram isso ao explicar como utilizaram o PEECT, de forma intensa e sistemática, conforme se recomenda (Cruz, 2012; Zimmerman, 2013) em relação ao uso de estratégias e esquemas.

Um bom exemplo dessa categoria foi o depoimento do aluno B10 desse grupo, que demonstrou o quanto gostou de usar as estratégias, destacando a estratégia de seleção, que o ajudara a construir uma síntese. Segundo Silveira (2005), a estratégia de seleção leva o leitor a construir um resumo, proporcionando a compreensão do texto.

Outra observação de validade do PEECT foram as palavras comprobatórias da totalidade de alunos (B1, B8, B9, B10, B13, B16, B17, B18, B19, B20, B22, B23, B24, B26, B27, B32, B37, B39, B43 e B45), quando o responsabilizaram pela melhoria de sua leitura. Ao fazerem a autorregulação da compreensão de leitura, considerando a organização das ideias globais da macroestrutura, como apontado por Veiga e Flores (2007) e Simão (2013), que recomendam o uso dessa estratégia de forma contínua, os alunos demonstraram entusiasmo, pois essa estratégia os ajudou a clarear as ideias do texto, dando maior dinamicidade à leitura. Esses alunos elogiaram o PEECT como um diferencial no ato da leitura, afirmando que, à medida que avançarem na prática dessas estratégias, vão melhorar ainda mais. Eles, de fato, sentiram-se mais seguros com o uso do Programa, encontrando informações, fazendo previsões, utilizando o conhecimento prévio durante a leitura, como recomendam os autores de referência (Sim-Sim & Micaelo, 2007; Oliveira et al., 2012; Viana et al., 2010; entre outros) quando tratam dessas estratégias antes, durante e após a leitura do texto para se chegar a uma compreensão. Os depoimentos dos alunos, por conseguinte, coadunam-se à linha de raciocínio dessas autoras, ao considerarem o PEECT uma forma de aprendizagem mais significativa e mais tranquila no que diz respeito à compreensão do texto, pois seu uso facilita a obtenção de novos conhecimentos ao usar as estratégias durante toda a leitura.

Diante das revelações de entusiasmos sobre o PEECT, verifica-se a sua contribuição à medida que proporciona ampliação do conhecimento de mundo, com base nas informações contidas no texto, de forma implícita ou explícita. Além de confirmarem a importância do Programa, os alunos prometeram continuar praticando para desenvolver esta habilidade e assim interagir com o texto durante a leitura. Esses alunos também confirmaram que o PEECT condicionou a compreensão do texto, respondendo corretamente às perguntas dos exercícios, tornou-se um hábito no ato de suas leituras, facilitando o entendimento com o texto. É por isso que as estratégias inseridas no Programa devem ser ensinadas de forma significativa para que sejam utilizadas pelo leitor de forma contínua na leitura do texto.

c) A categoria *percepção da diferença entre o pré e pós-teste ao usar o PEECT*, foi formulada a partir do depoimento de alguns alunos (B2, B3, B5, B6, B7, B12, B30 e B38) que se sentiram mais confiantes ao ler os textos e utilizar as estratégias no pós-teste. Ao lerem e responderem ao pré-teste, fizeram-no como habitualmente, porém, no pós-teste, surpreenderam-se com a facilidade com que executaram a leitura, percebendo, então, a diferença entre eles: o uso do PEECT.²⁶ Eles o avaliaram positivamente, considerando-o prático: “a partir de agora, irei usar essa técnica na minha vida”; “o método que ensinou abriu meus olhos, ficou tudo mais organizado na minha cabeça, acho que me concentrei melhor”.

Todos esses alunos compreenderam a diferença entre os testes, ainda que tivessem a mesma estrutura. Consideraram que a facilidade da realização do segundo foi do uso do PEECT, o qual interferiu até na forma de ler, pois ensinou procedimentos que os alunos não conheciam e não praticavam, a exemplo da observação do tema/título/imagem, a partir do que podem realizar inferências, buscando seus conhecimentos prévios para relacionar com o texto. Consideraram também que é muito importante contextualizar, lembrando algo que já passou, perceber o agora e o que ainda irá acontecer. Outro procedimento que aprenderam foi sublinhar as palavras interessantes, dentro do entendimento do texto e desenvolveram o poder de construir sínteses, com um começo, meio e fim. Em seguida a esse procedimento, são conduzidos

²⁶ A diferença entre as categorias b e c está na percepção da diferença explicitada pelos alunos na categoria c, enquanto que na categoria anterior não se identifica, na fala desses participantes, a referência ao pré-teste. Isso justifica a criação de duas categorias (b e c).

a circular os aspectos que chamaram mais atenção no texto, direcionou os alunos ao foco da leitura e a refazer uma nova leitura, se necessário. Esses alunos afirmaram que seguir todos esses procedimentos ensinados no PEECT deixaram mais clara e organizada a leitura, dando mais possibilidade de realizar uma melhor compreensão, compartilhando com as ideias dentro dos textos, enquanto o pré-teste não teve esse direcionamento, levando o aluno/leitor a ler de qualquer maneira.

Dessa forma, o procedimento do PEECT levou os alunos a usarem estratégias que ajudaram a dar significado durante a leitura, fazendo com que eles compartilhassem as mensagens que o autor proporcionou dentro do texto, ampliando o conhecimento.

Esses mesmos alunos (B2, B3, B5, B6, B7, B12, B30 e B38) ficaram impressionados com as estratégias do PEECT. Eles ainda fizeram suas próprias autorregulações, sendo capaz de compreender os conteúdos com muita facilidade ao usar as estratégias que são fundamentais para monitorar, de forma organizada, a sua aprendizagem. Para os alunos deste grupo, o PEECT condicionou uma melhora durante a leitura, com mais firmeza, dinamismo, segurança no ato de responder às questões, praticidade, organização e entendimento das partes e do todo. Verifica-se nos depoimentos uma unanimidade quanto à melhor organização das ideias de maneira global, pois esses alunos adquiriram o conhecimento e sistematizaram suas informações nessa aprendizagem através das estratégias metacognitivas, ao que se pode remeter a Lancaster (2003) e Zimmerman (2013).

d) Na categoria *Pré e pós-testes sem dificuldades, independentemente do PEECT*, todos os alunos do grupo (B4, B14, B28, B35, B42 e B44) acharam fáceis ambos os testes, afirmando que as duas avaliações foram boas e consideradas parecidas, respondendo sem grandes problemas. Em seus depoimentos destacaram a contribuição do PEECT no pós-teste: “o que me chamou atenção foi a diferença do antes e depois ao usar seu Programa das Estratégias. Eu compreendi com mais rapidez”.

Mediante esse relato, essa maneira diferente de ler os textos proporcionou um entendimento mais rápido. Embora tenham considerado os dois testes fáceis, ao observar as notas que esses alunos tiraram (Apêndice C), percebe-se uma elevação no segundo teste, com exceção de apenas um aluno que obteve a mesma nota. Esse resultado leva ao entendimento de que o uso do PEECT foi a causa desse melhoramento, pois não houve nenhum caso de declínio de nota.

A leitura com atenção é fundamental para essa facilidade, e o uso do PEECT no pós-teste ajudou a entenderem melhor os textos. Com base em Kintsch e Van Dijk (1983), pode-se dizer que esses alunos fizeram a conexão das ideias em busca da estrutura global. Mesmo sem nenhuma dificuldade para realizar o pré-teste, eles indicaram que o pós-teste foi ainda melhor, e que a forma de ler com o uso das estratégias de forma consciente contribuiu bastante, relatando ainda que, se o PEECT fosse ensinado no pré-teste, o nível de respostas nos exercícios seria melhor ainda. Em seus comentários, fazem apologia às estratégias aperfeiçoadas com o PEECT que facilitaram a leitura do texto e que o uso consciente delas ajudaria nas suas vidas pessoais e profissionais. Dessa forma, entende-se como fundamental o uso de estratégias no dia a dia, ao ler diversos textos, para que haja uma participação contextualizada na compreensão.

Esses mesmos alunos (B4, B14, B28, B35, B42 e B44) destacaram a qualidade dos dois testes, como já citado anteriormente, mas, ao mesmo tempo, chamaram a atenção para a prevenção de equívocos, pois é preciso ter precauções ao ler uma diversidade de textos, até porque essa quantidade de leitura poderia deixá-los confusos, mas o PEECT proporcionou a organização cognitiva que lhes deu mais confiança, de tal maneira que não sentiram a necessidade de pedir ajuda aos colegas.

Portanto, o PEECT vem a corroborar a importância das estratégias em todo procedimento da leitura para compreender o texto, e os depoimentos desses alunos, como também os demais, já apresentados nesse grupo experimental, vêm contribuindo para essa confirmação. Entende-se que o uso do Programa das Estratégias de Compreensão de Texto proporciona um crescimento na aprendizagem e na compreensão de texto, conforme amplamente verificado nos depoimentos dos alunos.

e) Os depoimentos dos alunos B21, B25, B29, B31, B46, B47, B48 e B50, por sua vez, foram categorizados como *pré e pós-testes difíceis, mas o PEECT ajudou*. Os referidos alunos, diferentemente dos que qualificaram como fáceis os dois testes, consideraram os pré e pós-testes difíceis. Em sua declaração, apesar de suas dificuldades na leitura dos textos dos testes, consideraram o PEECT importante para refletir, levando-os a compreender melhor. Com base em Spinillo e Mahon (2007), pode-se inferir que as dificuldades desses alunos estão relacionadas com um problema de nível de letramento, pois conforme autoanalisaram, eles têm problemas com as habilidades

linguísticas (decodificação, nível semântico, sintático e lexical) e cognitivas (monitoramento, inferências e memória de trabalho): “tenho dificuldade de ler e também não gosto”; “eu fiquei com preguiça, porque eu leio devagar”; “eu acho que é dificuldade minha mesmo, eu tenho consciência de que preciso estudar mais”; “eu não sou muito boa em texto, tenho limitações, confesso”; “eu tenho dificuldade de interpretação textual há muito tempo”.

A falta dessas habilidades pode interferir na compreensão. Os alunos destacaram vários motivos que se configuraram como obstáculo na leitura do texto: não gostar de ler, preguiça, problema de alfabetização e letramento. Todos reconheceram, no entanto, que depois de usar o PEECT e seguir os procedimentos passo a passo de cada estratégia, essas dificuldades de compreensão foram reduzidas. Embora a maioria desses alunos não tenha alcançado a média de aprovação escolar, importante é que elevaram suas notas, significando com isso um crescimento na aprendizagem a partir da leitura e, conseqüentemente, pode-se conferir validade ao PEECT.

Portanto, apesar das limitações desses alunos (B21, B25, B29, B31, B46, B47, B48 e B50) na leitura de textos, o PEECT os motivou, instigando seu interesse de fazer o procedimento do Programa para outras disciplinas também.

O fato de os alunos expressarem sua dificuldade de interpretar textos, tendo plena consciência de sua limitação, não significa que eles não tenham entendido absolutamente nada do texto, pois ao exporem seu ponto de vista sobre o assunto, já trazem a microestrutura e, assim, já estão caminhando pelo texto. Quando não conseguem chegar à macroestrutura, devido a essas limitações, precisam da orientação do professor para os auxiliar na autorregulação. Fundamentados por uma gama de autores (Rohwer, 1984; Veiga Simão, 2013), percebe-se que a autorregulação é muito pertinente, pois os alunos poderiam controlar suas próprias emoções e se autoavaliarem, fazendo a monitorização necessária.

Nessa linha de raciocínio, entende-se que o uso contínuo do PEECT permite ajudá-los a superarem os problemas que ocorrem durante a leitura. O professor é o orientador no processo de ensino que precisa dar mais atenção a esses alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, que podem estar relacionadas com vários problemas no decorrer de sua vida.

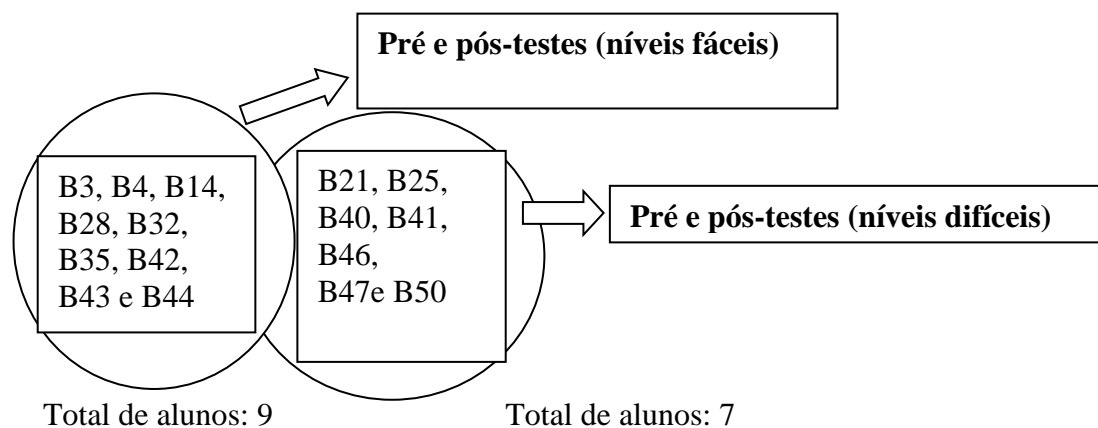
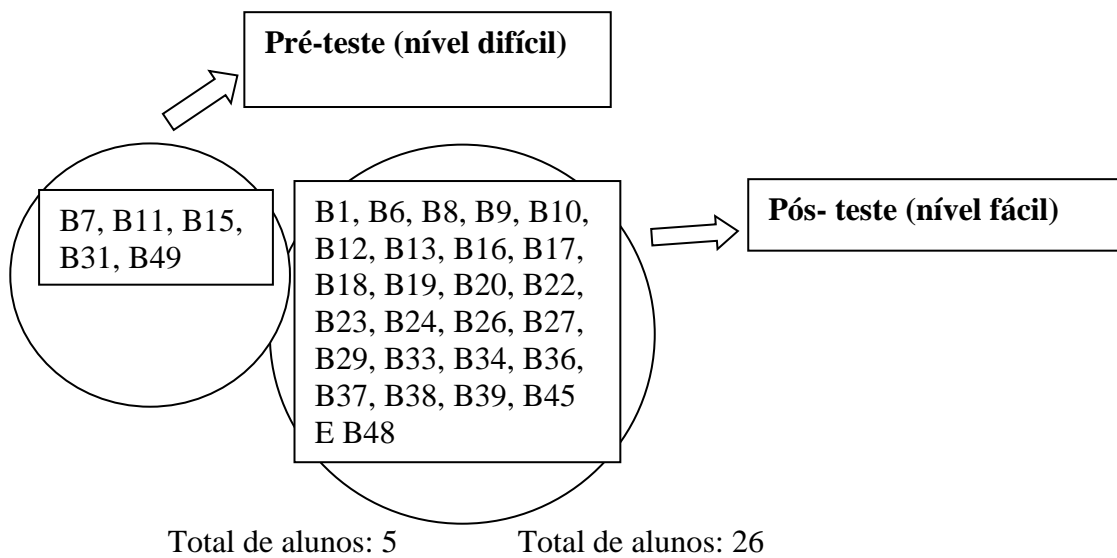
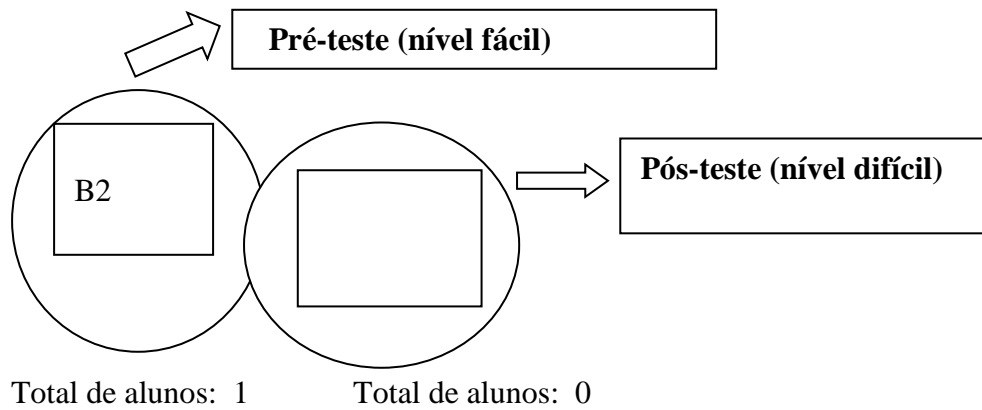
Diante dos depoimentos sintetizados nas categorias elencadas, em que todos os alunos do grupo experimental descreveram suas opiniões sobre os testes (pré e pós-testes), ficou claro que todos aprovaram o Programa das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT) quando aprenderam a usá-lo (Seções 4.3.2 e 4.3.3) e fizeram o pós-teste, conforme enfatizaram ao dizer que, se o método tivesse sido ensinado no primeiro teste, seu desempenho teria sido melhor.

Cabe destacar, a partir do que afirmam alguns autores (Koch, 2003; Soligo, 2000; Basso & Abrahão, 2017), que os alunos seguiram com atenção o ensinamento do uso das estratégias apresentadas pelo PEECT ao observarem o título/tema/imagem, circularem/sublinharem as palavras/frases que são interessantes para eles, além de selecionarem e relerem. A partir dessa orientação do Programa, eles realizam a metacognição e alcançam a macroestrutura textual.

Dessa forma, verifica-se que o PEECT os ajudou a compreender (de maneira global ou parcial), a interagir, a organizar a leitura do texto, passando assim, uma sensação de segurança. Para atestar a aprovação do PEECT pelos alunos, é bastante observar suas expressões positivas proferidas com entusiasmo (Apêndice E): “ótimo”, “fantástico”, “muito massa”, “muito legal”, “muito claro”, “boa oportunidade para aprender textos”, “ajudou bastante”, “eu gostei!”. Outro ponto comprobatório da expectativa positiva dos alunos sobre o Programa foi a declaração de que passariam a utilizá-lo em suas práticas de leituras diárias. Com essas declarações, percebe-se que as estratégias, em especial as inferências, antecipação, seleção e verificação, as quais estão inseridas no PEECT, estão sendo aplicadas de forma consciente pelos alunos/leitores deste grupo.

Conforme apresentado até então, após todas as análises descritas pelos alunos neste grupo experimental, as estratégias de compreensão são fundamentais na execução de uma leitura eficiente, garantindo, assim, um bom desempenho dos alunos na compreensão textual. Verificou-se o poder de percepção dos alunos sobre os níveis dos testes à medida que os classificavam pelo grau de dificuldade de cada um, fazendo comparação entre ambos.

Para melhor visualização da opinião dos alunos sobre os testes e a aplicabilidade do PEECT, verifica-se nos gráficos abaixo os 50 alunos que se identificaram dentro desses critérios.



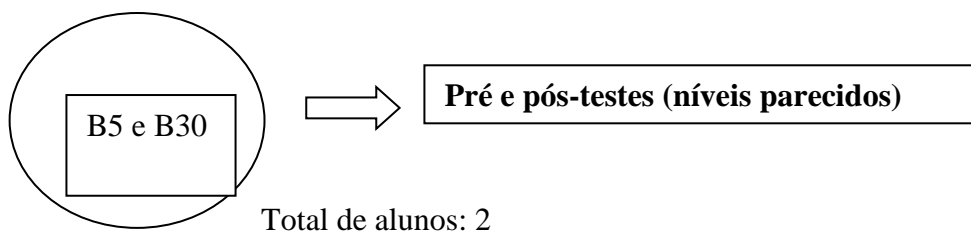


Gráfico 10. Grupo experimental: declarações dos níveis dos pré e pós-testes – categorias e total de alunos.

Ao fazer uma análise comparativa dos depoimentos dos alunos, quanto ao grau de facilidade, dificuldade ou igualdade de ambos os testes, chega-se ao resultado de que o pós-teste foi de mais fácil execução. Isso significa que o resultado positivo na realização do pós-teste está diretamente ligado à utilização do PEECT, uma vez que ambos os testes tinham o mesmo nível de dificuldade. Vale ressaltar, ainda em relação à dificuldade em responder aos exercícios inerentes aos textos disponibilizados, que as limitações dos próprios alunos (mesmo entre os que utilizaram o Programa) quanto à alfabetização, ao letramento, ou até mesmo outro tipo de situação, foram as condicionantes do resultado negativo em termos de retenção escolar (não aprovação). Vale salientar, no entanto, que eles apresentaram um crescimento de desempenho do primeiro para o segundo teste, quando então aplicaram o Programa.

Em relação aos alunos que obtiveram nota zero no pré-teste (cf. Apêndice C), os quais alegaram falta de interesse, o que chamou a atenção foi a surpreendente evolução no pós-teste, após o procedimento com o uso do PEECT. Embora não tenham alcançado a média de aprovação, seu desempenho melhorado comprova a aplicabilidade exequível do Programa o qual dá aos alunos mais segurança, interferindo até na própria forma de ler, o que justifica essa diferença evolutiva, independente do resultado de retenção escolar dos alunos.

Com base nessas opiniões declaradas, podem-se sintetizar os resultados pelo Gráfico 10. Observa-se que apenas um aluno (B2) achou o nível do pré-teste fácil, enquanto nenhum aluno declarou o pós-teste difícil. Acredita-se que isso se deve ao PEECT que contribui para essa facilidade. Verificou-se também que os alunos B7, B11, B15, B31, B49 disseram que o pré-teste foi difícil e os alunos B1, B6, B8, B9, B10, B12, B13, B16, B17, B18, B19, B20, B22, B23, B24, B26, B27, B29, B33, B34, B36, B37, B38, B39, B45 e B48 afirmaram o quanto o pós-teste foi fácil. Percebe-se a grande

diferença entre esses dois níveis, o que confirma que o uso do PEECT no pós-teste elevou o envolvimento dos alunos na leitura e nos exercícios. Já outros alunos (B3, B4, B14, B28, B32, B35, B42, B43 e B44) acharam que os pré e pós-testes foram fáceis, pois além de o Programa estar presente na segunda avaliação, percebe-se que nesse grupo havia alunos com um bom nível de letramento e alfabetização. Pelo contrário, os alunos B21, B25, B40, B41, B46, B47 e B50 acharam os pré e pós-testes difíceis, declarando suas dificuldades de leitura e outros tipos de dificuldades nos seus depoimentos.

Portanto, confirma-se que o uso das estratégias dentro do PEECT foi fundamental para essa aprendizagem de leitura com compreensão. Conclui-se então que os alunos (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B20, B22, B26, B28, B30, B32, B35, B42, B43, B44 e B45) obtiveram a nota de aprovação escolar nos dois testes e usaram as estratégias de inferência, antecipação, seleção e verificação dentro do PEECT. Já os alunos (B21, B39, B40 e B50), ao contrário, foram retidos nos dois testes, não atingindo a nota de aprovação, mas ainda assim, mesmo com algumas limitações, todos aumentaram as suas notas ao usarem o PEECT. Verifica-se também que os alunos (B7, B8, B23, B24, B27, B29, B31, B33, B34, B36, B37, B38, B41, B46, B47, B48 e B49) obtiveram a aprovação escolar somente no pós-teste, o que reafirma a presença do PEECT na aprendizagem. Vale ressaltar que todos os alunos desse grupo experimental, no pós-teste, usaram as estratégias de compreensão de texto de forma consciente, mostrando, assim, um melhor desempenho.

Ainda se destaca que os alunos do grupo experimental, em seus depoimentos, não comentaram tanto sobre o pré-teste quanto o pós-teste, senão o que acharam mais fácil ou difícil. Nos seus argumentos, ressaltaram a importância do PEECT na realização do pós-teste, achando-o fundamental nos seus resultados. Verificou-se então que todos os alunos desse grupo aprenderam os procedimentos da leitura como ficou claro em seus elogios, confirmando assim o que alguns autores propõem sobre o Programa das Estratégias (Sim- Sim, 2007; Viana et al 2010), procuraram inserir atividades que permitem ensinar os alunos em todos os procedimentos da leitura (antes, durante e após) para entender o texto.

Portanto, os resultados obtidos pelos alunos deste grupo apontaram para uma melhor compreensão textual no pós-teste, com a utilização do PEECT no ato da leitura, em relação ao pré-teste. Isso significa que o Programa proporcionou aos participantes, independente do seu nível de conhecimento, uma melhor organização na leitura dos textos ao usarem as estratégias, de forma consciente, partindo da microestrutura para a macroestrutura, chegando no modelo de situação conforme proposto por Kintsch e Van Dijk (1978, 1983).

5.4 Comparação dos depoimentos do grupo de controle e experimental: análise geral (pré e pós-testes).

Os estudantes do grupo de controle e experimental, ao se referirem aos pré e pós-testes, utilizaram expressões como: “avaliação”, “prova”, “atividade”, “exercícios” ou “teste”. Ao analisar seus discursos, verificou-se inicialmente, em relação ao pré-teste, variação no entendimento textual. Alguns demonstraram dificuldades em compreender os textos, cada um com as suas limitações na aprendizagem. Também houve alunos que demonstraram facilidade ao responder ao pré-teste, quando utilizaram seus conhecimentos prévios, relacionando-os ao texto e proporcionando ligações da microestrutura para a macroestrutura textual.

No resultado geral, o grupo de controle, por sua vez, apresentou variantes positivas, negativas e iguais entre pré e pós-teste, como indicado nas tabelas e gráficos deste estudo, o grupo experimental mostrou um resultado geral surpreendente e significativo em relação à aprendizagem textual, sem nenhuma variante negativa após o uso do Programa das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT).

Vale ressaltar que, nos dois grupos, foram identificados também estudantes classificados de bons leitores, os quais pode-se dizer que, com base nos autores de referência na temática (Spinillo, 2013; Vaz, 2010; entre outros), estão nesse nível porque utilizam o conhecimento prévio no ato da leitura, o que favorece uma melhor compreensão do texto. Essa é uma estratégia inconsciente, mas que facilita o ato da leitura. Nesse entendimento, pode-se justificar os resultados positivos de alguns alunos que não conheceram o PEECT.

Quanto aos alunos considerados maus leitores, por apresentarem dificuldades na leitura, ausência do conhecimento prévio, falta de interesse e compromisso na atividade avaliativa, pode-se refletir que todos esses obstáculos interferem na compreensão dos textos, e, conseqüentemente, no baixo nível de rendimento. Além desses, também se verificou, nos grupos, a existência de alunos com nível de compreensão razoável que, em sua maneira de interpretar, percorriam a microestrutura do texto. Com base na literatura (Viana et al., 2010), entende-se que maus leitores ou leitores que ainda não adquiriram o hábito de leitura são, no geral, leitores não estratégicos. Faz-se necessário, portanto, ensinar a compreensão de texto pela leitura a partir do desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

O grupo de controle apresentou algumas dificuldades, ao demonstrar ausência de estratégias, sem conseguir, assim, alcançar a macroestrutura no entendimento global do texto. Alguns alunos do grupo experimental acharam os textos do pré-teste difíceis, porém, mesmo com dificuldades relacionada com o seu processo de alfabetização ou letramento (literacia), esses alunos progrediram no pós-teste ao usar o PEECT. Não houve resultados negativos, de acordo com o Quadro 28 apresentado neste estudo, mas um crescimento significativo na aprendizagem, comparativamente ao que eles apresentaram como base de conhecimento. Comprova-se que o PEECT trouxe aos participantes melhorias na leitura para o entendimento do texto e nos exercícios de compreensão textual. Em ambos os grupos houve aprovação e retenção, porém, vale salientar que havia entre eles bons e maus leitores. Apesar da retenção observada também entre os alunos do grupo experimental, pode-se constatar a evolução com o uso do PEECT. Neste grupo, houve alunos que não deram importância ao pré-teste, argumentando que só o fizeram por obrigação, mas ao conhecerem e praticarem o Programa, ao responder ao pós-teste, apresentaram mudanças de comportamento e interesse nos exercícios. Pode-se comprovar com isso a eficácia do Programa para a Compreensão Textual e que os alunos afirmaram ter mais interesse no conteúdo do seu estudo após o ensino das estratégias, o que não se observou no grupo de controle, cujos alunos não fizeram essas afirmações.

Conclui-se que, independente dos níveis de conhecimento dos alunos, é importante que as estratégias possam ser ensinadas, conforme enfatiza Solé (1998) sobre a importância do ensino das estratégias, como procedimento de conteúdo nas

disciplinas, em especial, pode-se inferir, na Língua Portuguesa, uma vez que é a disciplina que ensina leitura, compreensão e produção de textos.

Conforme os autores que fundamentaram este estudo quanto à relevância das estratégias de compreensão de textos (Coll, 1998; Festas, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1985; Marcuschi, 2005; Sim-Sim, 2007; Solé, 2009; Soligo, 2000; Vaz, 2010; Veiga Simão, 2013; Viana et al., 2010; entre outros), pode-se confirmar pela prática dos alunos, nos exercícios de compreensão textual e nas leituras de diversos gêneros, o quanto o PEECT é um facilitador. Ao ser ensinado e aplicado ao grupo experimental, os alunos saíram satisfeitos em aprender nas aulas de Língua Portuguesa como usar as estratégias de compreensão de texto, passando a usá-las de forma consciente.

Verifica-se, no Quadro 36 a seguir, a quantidade de alunos do grupo de controle e do experimental que utilizaram as estratégias de forma inconsciente e consciente.

Quadro 36

Demonstrativo quantitativo dos grupos de controle e experimental relativamente ao uso das estratégias: inferência, antecipação, seleção e verificação, de forma consciente e sem ter conhecimento das estratégias

Grupo de Controle (uso sem ter conhecimento das estratégias)	Grupo Experimental (uso consciente das estratégias no PEECT)
<p>Inferência: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A32, A33, A35, A37, A39, A40, A44, A48.</p> <p>Total de alunos: 32</p>	<p>PEECT (Inferência, Antecipação, Seleção e Verificação): B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43, B44, B45, B46, B47, B48, B49, B50.</p> <p>Total de alunos: 50</p>

Antecipação:

A1, A2, A4, A5, A6, A8, A16, A18, -----
A19, A20, A36, A37, A50.

Total de alunos: 13

Ausência de Estratégias:

Total de alunos: 0

Seleção:

Total de alunos: 0

Verificação:

A1, A18, A31 e A49.

Total de alunos: 4

Ausência de Estratégias:

A15, A28, A29, A30, A34, A38, A41,
A42, A43, A45, A46, A47.

Total de alunos: 12

Conforme se pode visualizar nos dados desse Quadro 36, no grupo de controle, muitos alunos não usaram estratégias de compreensão, e os que usaram fizeram-no sem ter conhecimento dessas estratégias, apenas por já estarem habituados a terem uma prática de leitura e por serem bons leitores, sendo que as estratégias aparecem automaticamente sem estes saberem a importância do seu uso.

O grupo experimental, ao qual foi ensinado o PEECT, usou as estratégias conscientemente e, após essa prática, passaram a usá-las automaticamente, tornando-se também inconscientes no seu cotidiano.

5.5 Análise dos depoimentos dos professores dos alunos do grupo de controle e experimental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio.

Tendo em vista todos os depoimentos dos alunos do grupo de controle que leram e responderam às questões dos textos, justificando suas diferentes razões no que respeita aos pré e pós-testes, verificou-se que estes explicaram suas desigualdades na leitura através do conhecimento prévio, forma contínua de ler o texto, a estrutura do texto (forma e tamanho), suas dificuldades, a falta de interesse por ler, o não gostar e as expressões populares de sua regionalidade. O grupo experimental relatou nos seus depoimentos a diferença do pré e pós-teste ao usar o Programa das Estratégias de Compreensão de Texto, declarando que o pré-teste se tornou mais difícil sem o PEECT e o pós-teste mais fácil com ele. Os relatos revelam também que não houve dificuldades com o PEECT, pois o Programa contribuiu para essa compreensão do texto.

A partir dos resultados dos grupos apresentados anteriormente, a investigadora mostrou aos dez professores dos alunos participantes (grupos de controle e experimental) as estratégias de compreensão de texto, inferência, antecipação, seleção e verificação dentro do Programa ensinado, o PEECT, explicando também como o utilizou e como foi realizado com os alunos. A investigadora mostrou aos professores o pré-teste, e para que serviu inicialmente, e o pós-teste, realizado com o grupo de controle, que consistiu em 20 encontros com exercícios de compreensão de texto para praticar a leitura dos textos de forma individual ou coletiva, prática que ocorre continuamente em sala de aula. Explicou também que o grupo experimental teve os mesmos encontros, mas utilizando o PEECT para praticar e se familiarizar com o Programa, deixando-se claro para os docentes que o grupo de controle não teve conhecimento do PEECT. A investigadora também mostrou aos professores os resultados, em notas, em Quadros e Gráficos. Nesse momento, eles estavam na sala de aula com a investigadora e após esta ter explicado todos esses procedimentos, gravou em vídeo seus depoimentos individuais para posteriormente serem transcritos. Os dez professores dos alunos participantes contribuíram com seus depoimentos, que foram avaliados de forma qualitativa.

Verifica-se, no Quadro 37, alguns dos depoimentos desses professores, (cf. Apêndice F todos na íntegra), que destacaram três pontos relevantes dessa pesquisa, o que nos levou a criar três categorias distintas para facilitar a análise dos seus relatos:

- 1-Reconhecimento da importância do PEECT no grupo experimental;
- 2- Ausência do PEECT interferindo negativamente os resultados do grupo de controle;
- 3- Proposta do PEECT dever ser aplicada em qualquer disciplina escolar como também na formação de professores.

Quadro 37

Declarações dos professores mediante os pré e pós-testes e o uso do PEECT

Categorias	Unidades de Registro (exemplos)	Total de Alunos
Reconhecimento da importância do PEECT no grupo experimental	“(…) eu pude verificar neste Programa que, por coincidência, eu costumo utilizar algumas técnicas dessas, principalmente na questão de grafar as palavras é muito importante (...). Ter as partes importantes do texto sublinhadas, como o PEECT ensina, facilita a compreensão (...) eu pude perceber, de acordo com as estatísticas da pesquisa, que houve um crescimento dos alunos que utilizaram o Programa com essas estratégias do PEECT” (P1); “(...) acredito que os alunos não vão sentir tanta dificuldade em resolver as situações, sublinhando as palavras-chave, relendo os textos”(P2); “ a gente viu que, no grupo experimental, os dados foram absolutamente positivos e que mostraram que vale a pena ser colocado em prática, ser estudado e dever ser utilizado” (P3); “avaliando aqui o que a investigadora me mostrou, realmente é um método fantástico porque, no grupo experimental, fez o aluno ter a capacidade de fazer inferências sobre o texto, e nem sempre é possível colocar o aluno dentro de um	7

contexto histórico (...).” (P4); “acredito que essa sequência de atividades para apreensão da informação vai enriquecer bastante as produções textuais dos alunos” (P5); “(...) verifiquei como é importante e como é prático o ensino dessas estratégias. Como também sou professora de Português, Literatura e Produção de Textos na EJA, vejo a dificuldade que os alunos têm de ler, e se for um texto grande é pior, porque eles olham o tamanho e ficam com preguiça de ler. Porém, através dessas estratégias, na prática dos alunos experimental, o PEECT ajudará nesses grandes textos, motivando a leitura e o interesse (...)” (P6); “os alunos do grupo experimental que tiveram acesso ao texto ficou muito claro na pesquisa. Na estatística final, o nível de compreensão deles foi excelente, tanto é que não tiveram nenhuma faixa negativa (...) então é muito importante essa técnica. Eu dou como positiva essa avaliação, e assim, gostei do método” (P7);

Ausência do PEECT interferindo negativamente os resultados do grupo de controle

“(...) trazendo como exemplo, alguns alunos do grupo de controle sem o apoio do PEECT apresentaram mais dificuldades” (P8); “(...) muito boa a questão do PEECT porque estabelece as técnicas que são envolvidas e que fundamentam e capacitam o aluno na compreensão do texto. Muito interessante que existe a comparação de alunos que não tiveram a oportunidade de serem colocados com o PEECT, (...) esses alunos do grupo de controle não sabiam de nada da técnica do texto, não tiveram tanto sucesso, e outro grupo que sabia (...), estatisticamente, está aprovado a evolução que eles fizeram (...)” (P7); “(...) eu acompanhei esse estudo de pesquisa da professora sobre a proposta de compreensão da leitura e suas estratégias e pude observar que existem dois grupos: o grupo de controle, que não

4

conheceu o PEECT e o grupo experimental, que conheceu as estratégias (...), o grupo de controle que, de fato, não conhecia esse Programa, mas fez as atividades, sendo que não obteve bons resultados (...). Com essa implantação do PEECT, vai ajudar os alunos a terem um melhor conhecimento, dar sentido ao conteúdo, dar um significado ao analisar o texto, e quais são as possibilidades de compreensão (...)" (P9); "(...) Então a gente observou que o grupo experimental, tanto no pré-teste como no pós-teste, apresentou parâmetros bem superiores ao grupo que não teve acesso aos indicadores do Programa de como realizar uma melhor compreensão textual (...). Enquanto no grupo de controle, no pré-teste e pós-teste, os alunos não se apropriaram dessas estratégias do PEECT, (...) eles tiveram uma alternância estatística muito grande entre notas avaliadas com acréscimo, ora com decréscimo, e outros casos de alunos que não evoluíram e não tiveram regressão em suas notas. Então a gente observa que, quem não se apropriou dessa metodologia, não conseguiu evoluir em relação à compreensão textual. Teve uma variação muito grande em um grupo muito heterogêneo, do qual não se espera no avanço na escola dos alunos, ou seja, houve índices indesejáveis dos alunos que não se apropriaram desse Programa de compreensão textual" (P10).

Proposta do PEECT deve ser aplicada em qualquer disciplina escolar como também na formação de professores

"(...) acho bastante eficaz ensinar, passo a passo, a compreender. Porque essa compreensão e interpretação não é somente para a matéria de português, mas para qualquer disciplina, como matemática, arte, história e outras, como também no dia a dia para a evolução na carreira do aluno (...)" (P1); "Com essas estratégias, eu achei muito interessante para que todos os alunos possam e consigam

9

entender textos” (P2); “(...) eu acho que essa pesquisa não tem que ser utilizada apenas com alunos, mas para a formação de professores que não a utilizam. Essa técnica de estratégias no PEECT também pode melhorar seu desenvolvimento em sala de aula até nas leituras também” (...) (P3); “outros pontos são fanstásticos. Por exemplo, não temos este cuidado de selecionar as palavras-chave e eu, por exemplo, (risos) já tiro daqui uma ideia para abordar com eles, fazer uma abordagem de determinados textos (...), mas posso dizer que, depois de me aprofundar mais neste projeto de Tese, quero ter a oportunidade de utilizar com meus alunos, trabalhando mais interpretação do que apenas a apresentação de um texto histórico de conceitos. Eu achei muito interessante!” (P4); “(...) acredito que, se esse PEECT de ensino for disseminado nas escolas, aqui no Brasil nós teremos um avanço muito grande na capacidade de leitura e apreensão dos nossos alunos e de nós, professores” (P5); “e ainda acrescento para qualquer área de estudo, pois vai facilitar muito os alunos lerem e compreenderem o sentido do texto, tanto o tema, como os objetivos explícitos ou implícitos (...)” (P6); “(...) acho ideal trabalhar com as estratégias do PEECT, até porque os alunos sentem muitas dificuldades na questão de leitura e interpretação (...). As estratégias de leitura permitem que eles tenham realmente um direcionamento no texto e sigam até pegar realmente o que o texto quer abordar, os alunos do grupo experimental tiveram essa experiência, também acredito que se o professor, de forma geral, tiver conhecimento do PEECT, as aulas com textos serão mais dinâmicas (...)” (P8); “eu acredito que este PEECT vai ajudar tanto os educadores quanto os alunos e que ele realmente contribuirá para a compreensão textual” (P9); “ o Programa deve ser usado em

várias disciplinas (...)” (P10).

a) Na categoria *reconhecimento da importância do PEECT no grupo experimental*, mediante os relatos feitos pelos professores P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, percebe-se o reconhecimento da importância PEECT no grupo experimental, que proporcionou no aluno um crescimento na leitura dos textos com compreensão. Conforme seus relatos, cada procedimento ensinado foi bastante eficaz e usar as estratégias durante a leitura nos textos melhorou o desempenho dos alunos mediante os seus resultados.

b) Na categoria *ausência do PEECT interferindo negativamente nos resultados do grupo de controle*, os professores P7, P8, P9 e P10 ressaltaram, inclusive, que a falta do PEECT produziu resultados piores. Nessa linha de observação, afirmam que se esse grupo de alunos tivesse utilizado o Programa poderia ter ocorrido um melhor resultado, pois a dinâmica do método direciona um caminho de organização, monitorização entre outros na leitura do texto.

c) Na categoria *proposta do PEECT dever ser aplicado em qualquer disciplina escolar, como também na formação de professores, os docentes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10*, por sua vez, consideraram que o PEECT deve ser ampliado e aplicado em qualquer área de ensino quer seja Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina e que deve ser disseminado nas escolas do Brasil como também na formação dos professores. Ocorrendo isso, trará, certamente, um avanço muito grande na capacidade de leitura e apreensão dos alunos no que diz respeito à compreensão textual.

A partir dos depoimentos dos professores, percebeu-se o quanto o Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT) foi de grande importância no cotidiano dos alunos em sala de aula, considerando que as piores notas estão relacionadas à ausência do PEECT. Além disso, perceberam que o Programa vem agregar conhecimento, dar significado, organizar o processo de leitura, proporcionando, assim, um sentido global na compreensão textual. As estratégias (inferência, antecipação, seleção e verificação) devem estar presentes no cotidiano do aluno/leitor no processo de leitura do texto. Ressalta-se que tais estratégias são as mesmas do PEECT, cuja aplicabilidade é reconhecida pelos professores: “verifiquei como é

importante e como é prático o ensino dessas estratégias; “o PEECT estabelece técnicas que são desenvolvidas e fundamenta e capacita o aluno na compreensão do texto”. Esses depoimentos atestam, por conseguinte, a validade do PEECT.

Todos os professores tiveram conhecimento, passo a passo, de como foi aplicada a metodologia com os alunos dos grupos de controle e experimental, desde o pré-teste ao pós-teste. Consideraram que o trabalho da compreensão textual não é apenas obrigação da disciplina de Língua Portuguesa, mas de todas as matérias escolares, em especial no Ensino Médio, pois uma grande parte dos alunos estão se preparando para ingressar na universidade ou até em concursos públicos. Ao observar as explicações e conhecer todo o processo do Programa desta pesquisa, os professores puderam perceber o avanço dos alunos em seus desempenhos nas atividades de compreensão textual. Ao usarem o PEECT, os alunos do grupo experimental trabalharam com as estratégias, durante a leitura do texto, de forma consciente, conforme o conceito de metacognição (Leffa, 1996), pois realizaram as avaliações reconhecendo as possíveis falhas dos textos e fazendo autorregulação, monitorizando o processo de leitura para alcançar a compreensão.

Ao considerar os resultados nas notas e na estatística dos alunos, em que se observou a satisfação dos professores pelos conhecimentos que eles (alunos) adquiriram ao usar o PEECT, e com base nos autores referidos na fundamentação teórica deste estudo, verificaram-se que as estratégias de compreensão, de fato, caminham pela microestrutura, macroestrutura, superestrutura, chegando ao modelo de situação. Assim, entende-se que o Programa proporcionou ao leitor realizar a sua própria autorregulação, comprovando a eficácia do Programa e, conseqüentemente, a pertinência do ensino em utilizar estratégias para compreender quaisquer textos nas suas diferentes formas.

Os dez professores puderam verificar o desempenho dos alunos em cada atividade que foi aplicada, no decorrer das aulas, e nas avaliações do pré-teste e pós-teste. Consideraram gratificante conhecer todo o procedimento realizado durante essas pesquisas e os resultados obtidos nos desempenhos de seus alunos. Eles também observaram que os alunos do grupo de controle não tiveram acesso ao Programa, apresentando resultados negativos, conforme apresentado na estatística, enquanto no grupo experimental não houve nenhum desses resultados. Esse resultado se justifica pela falta de conhecimento do PEECT, que dificultou aos alunos esquematizar e

monitorizar sua leitura, pois para trabalhar com vários textos é necessário usar as estratégias de compreensão. Conforme observado por todos os professores, o PEECT oportunizou essa aprendizagem aos alunos. Eles ressaltaram ainda a pertinência de expandir sua utilização nas escolas para que haja mais avanços nos resultados educacionais com foco na compreensão do texto, pois o consideram uma prática fundamental na formação dos alunos, norteando-os para uma melhor compreensão textual.

Nesse entendimento, os professores reforçam a eficácia do Programa ao declarar que os alunos não sentirão maiores dificuldades de compreensão se utilizarem as estratégias. O método ensinado, vale ratificar, é de fácil compreensão e praticidade. Ainda, segundo relato da professora P6, existem dificuldades dos alunos entenderem os textos quando estes são longos, pois acabam lendo mal e têm preguiça de lê-los até ao final. Essa observação feita mostra uma realidade de vários alunos. A referida professora acredita que essas estratégias de compreensão de texto levam os alunos a um direcionamento que facilita muito a leitura e compreensão das mensagens explícitas e a maioria das que estão implícitas no texto. Portanto, ficou claro para os dez professores que o grupo experimental obteve um resultado melhor do que o outro grupo. Para eles, este estudo com as informações sobre o Programa mostra a importância de ser implantado e validado nos conteúdos das disciplinas, em especial Língua Portuguesa. Os professores P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10 declararam que o PEECT é útil tanto para alunos das diferentes disciplinas, como também para os professores, podendo, dessa forma, expandir-se para qualquer leitor que desenvolve a prática da leitura.

Considerações Finais

“O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos nas suas aprendizagens” (Veiga Simão & Frison, 2013, p.6).

A leitura com compreensão é uma das ferramentas fundamentais na vida do ser humano. Ela precisa ser ensinada e praticada durante toda escolaridade do aluno/leitor. No entanto, muitas vezes ocorrem alguns obstáculos para concretizar essa aprendizagem, que estão relacionados com diversos fatores apontados ao longo do estudo, mediante as dificuldades de compreender o texto. Portanto, um fator importante para que o aluno/leitor seja capaz de monitorizar, de elaborar esquemas, de fazer sua própria autorregulação é usar estratégias na leitura para prevenir possíveis falhas de compreensão textual, de acordo com diversos autores (Basso & Abrahão, 2017; Dionísio, 2010; Festas, 1998; Silveira, 2005; Solé, 2009; Vaz, 2010; Veiga Simão, 2013; Zimmerman, 2013; entre outros).

Este estudo apresentou um Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Textos (PEECT) construído para o aluno/leitor com o olhar avaliativo dos professores, que o conceituaram de forma positiva. O objetivo desse Programa é ajudar o leitor a obter as informações mais importantes de textos narrativos (ideia principal, destacando-a das ideias secundárias). Seu propósito é oferecer um conjunto de estratégias e métodos para cooperar nessa aprendizagem de compreensão textual do aluno/leitor. O modo e a estrutura de como são explicados o passo a passo das diferentes estratégias e procedimentos de ensino tornam os diversos tipos e gêneros textuais acessíveis aos alunos e aos professores.

A partir da literatura abordada neste estudo, que ressalta a compreensão textual, especificamente a importância de serem ensinadas estratégias, verificaram-se alguns fatos importantes que proporcionaram ao aluno/leitor melhoria da aprendizagem na leitura para compreensão de texto, através do PEECT, que foi validado empiricamente com uma amostra de 50 alunos no grupo experimental e apresentado a 10 professores desses participantes. A partir dessa validação, pode-se comprovar que o Programa é uma ferramenta útil para obter um melhor rendimento escolar na aprendizagem de

compreensão de texto dos alunos. Além disso, o depoimento positivo dos professores serviu para indicar o conhecimento do Programa para a formação docente, a ser utilizado como estratégia metodológica de compreensão de texto, como ficou comprovado pelos alunos do grupo experimental depois do PEECT, apresentaram a compreensão global/principal do texto (macroestrutura) e das partes secundárias que circulam dentro do texto (microestrutura).

O uso por esses alunos da estratégia de inferência, remetendo à memória de curto e longo prazo, levou ao modelo de situação. Eles também identificaram as pistas deixadas pelo autor através das frases, palavras, forma do texto, que proporcionaram a uma construção de síntese/resumo mediante a estratégia de antecipação. Esses alunos tiveram facilidade em perceber a parte que se destacou dentro do texto ao usarem a estratégia de seleção e praticaram dinamicamente a releitura quando era necessário, usando a estratégia de verificação ao empregar o PEECT em todos esses procedimentos.

O grupo experimental confirmou que o PEECT deixou mais claro e rápido o entendimento do texto. A prática do Programa fez os mesmos a lerem com segurança o texto sem ter que copiar as ideias dos colegas. O PEECT deixou a leitura mais organizada e de fácil entendimento desenvolvendo uma prática antes, durante e depois de usarem o Programa e, assim, tiveram mais segurança ao responder às questões relacionadas com o texto, deixando-os mais concentrados na leitura. E por fim, esses alunos reafirmaram que utilizarão o PEECT no seu cotidiano, em suas práticas de leituras e, se houver alguma dificuldade, o Programa ajuda no procedimento de monitorização para compreender o texto. Dessa forma, a pesquisa assumiu, de certa forma, um caráter inovador. Além do mais, foi fundamentada por autores de referência que ensinam estratégias para a compreensão de texto (e.g., Gomes, 2008; Koch & Elias, 2014; Lopes & Tapia, 2016; Schardosim, 2015; Sim-Sim & Colaboradores, 2007; Solé, 2009; Soligo, 2000; Souza & Garcia, 2012; Viana et al., 2010; entre outros) e que realçam a importância do ensino de estratégias na leitura de texto.

A pesquisa científica revelou que a ausência do PEECT no pré-teste, no grupo experimental, antes de conhecer o Programa, resultou na presença de algumas dificuldades parecidas às dos alunos do grupo de controle no pré e pós-teste, tais quais: dificuldade de compreender alguns textos; a maneira individual de como sempre lê; o uso do conhecimento prévio de curto e longo prazo por parte de alguns alunos; o

tamanho do texto (pequeno ou grande) pode ajudar ou atrapalhar no entendimento; complicação durante a leitura; a confirmação pelo aluno/leitor de que compreender o texto não é fácil; vocabulário no texto difícil de compreender e interpretar; problemas antes, durante e depois da leitura; achar os textos chatos e também ter preguiça de fazer a leitura; confirmação do aluno/leitor de que não gosta de ler;

Com base nesses comparativos, entendeu-se o quanto foi relevante o ensino do PEECT durante todos os momentos da leitura (antes, durante e depois) para a compreensão de textos, pois levou o aluno/leitor a entender as partes principais e secundárias. Chegou-se à conclusão de que o Programa de compreensão de textos, devidamente testado com alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio do grupo experimental, está em consonância com os postulados teóricos pontuados para fundamentar o estudo, uma vez que proporcionou ao aluno/leitor realizar uma aprendizagem compreensiva e funcional, ou seja, ele tornou-se capaz de atribuir significado ao procedimento apreendido pelo PEECT, sendo, portanto, aplicado com efetividade; considerado eficiente por ter obtido resultados com sucesso, e, por fim, eficaz por cumprir seu propósito de levar o aluno a uma melhor compreensão de textos.

Um dos aspectos a ser considerado no estudo foi a eficácia do PEECT, sobre o qual se pode remeter a alguns autores (Catelão & Calsa, 2003; Coll, 1998) para os quais é importante a discussão de metodologias de ensino a serem aplicadas na escola. Segundo os autores, o desempenho escolar vem mediante os conhecimentos avaliativos conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais. Esses conhecimentos relevam a capacidade do aluno/leitor de agir e construir uma determinada situação de forma eficiente e eficaz, e sua aprendizagem se torna significativa por aplicar os procedimentos sugeridos pelos supracitados autores que destacam essa importância de saber fazer, usar, aplicar corretamente de forma eficaz, a partir dos conhecimentos adquiridos. Assim, também se verificou, nesta pesquisa, que é importante o ensino de estratégias de compreensão da leitura de texto em contexto escolar dado a eficácia do PEECT. Dessa forma, os professores, em suas disciplinas, na leitura de diversos textos, terão mais facilidade de compartilhar as informações dos seus conteúdos, dado que o aluno consegue compreender o texto. As aulas se tornam mais dinâmicas, motivadoras e progressivas ao conhecimento, pois o aluno/leitor mostrará interesse e participação.

Os professores destacaram a pertinência da divulgação do PEECT nas escolas, como instrumento necessário ao aluno e ao professor na compreensão textual.

Mediante essas percepções sobre os resultados dos alunos, através dos pré e pós-testes, os depoimentos dos professores foram considerados de grande relevância para esta investigação, com suas observações e sugestões, validando o Programa.

Durante a aplicação dos testes, que os alunos que fizeram uso do PEECT elevaram seus conhecimentos respondendo as questões com domínio e segurança. Esse Programa trouxe a esses alunos melhorias na leitura para compreender as variedades de textos. Também se constatou que as dificuldades dos alunos, ao usarem o PEECT no pós-teste, foram superadas em relação ao pré-teste, enquanto o grupo de controle manteve as mesmas dificuldades de compreender alguns textos.

A cientificidade da qualificação do PEECT encontrou embasamento teórico em autores de referência que explicam a importância do ensino das estratégias de compreensão textual, como também vem atualizar outros programas/ modelos/ técnicas devidamente referenciados neste estudo, que trabalham com a compreensão textual na leitura, pois o PEECT une a teoria à prática, uma vez que, ao utilizá-lo, o aluno tem resultados imediatos. O Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto (PEECT), devidamente testado, está em consonância com os postulados teóricos pontuados para fundamentar o presente estudo (Giroto & Souza, 2010; Soares, 2009; Spinillo & Mahon, 2007; Val & Marcuschi, 2005; entre outros) que apresentam as estratégias como maneira de se chegar à compreensão do texto. Todos os alunos, de alguma forma, apresentaram seu entendimento assimilado pelo ato da leitura mediante os seus níveis de letramento e alfabetização.

Diante do quadro revelador dos entraves da compreensão de textos pelos leitores, apresentou-se o PEECT como resultado de respostas ao uso de estratégias de forma consciente e, dessa forma, em suas práticas os alunos as usarão automaticamente para entender o texto. Segundo autores de referência (Kato, 1985; Kleiman, 2013; Koch, 2015; Lins et al., 2011; Mussalin & Bentes, 2007; Oliveira et al., 2009; entre outros), a prática do uso de estratégia leva se uso automático e inconsciente por parte do leitor proporcionando, assim, a compreensão textual, de maneira a caminhar da microestrutura à macroestrutura, chegando ao modelo de situação. Assim, tais estratégias usadas pelos alunos do grupo experimental da EJA mostraram que, de fato, podem levar à

compreensão do texto e que as estratégias apresentadas no PEECT, como por exemplo a inferência e a antecipação, são básicas para a leitura, pois estão intimamente ligadas à realidade cotidiana do aluno/leitor.

Após a análise da aplicação dos testes, os alunos que fizeram uso do PEECT demonstraram compreensão textual, pois utilizaram várias estratégias de compreensão da leitura, elevando seus conhecimentos, respondendo as questões com domínio e segurança. Esse Programa trouxe a esses alunos melhorias na leitura para compreender as variedades de textos. Com base nesse resultado da aplicação do Programa, comprovou-se que ensinar estratégias motiva o leitor a interagir com o texto independente do seu tamanho e estruturação, conforme verificou-se pelos depoimentos realizados.

Ao mesmo tempo, o PEECT revelou algumas limitações, mediante algumas dificuldades de compreensão do texto por parte de alguns alunos dos grupos, que podem estar relacionadas com o seu nível de letramento e também alfabetização. Ressalta-se que o meio social, a influência familiar, a metodologia do professor e o interesse do aluno são fundamentais para que haja aprendizagem em diversas áreas, especialmente na compreensão do texto. Percebeu-se também que o grupo de controle que não utilizou o PEECT, comparativamente ao grupo experimental, foi inferior na compreensão. Portanto, para futuras investigações, pretende-se também fazer novas comparações com diversos grupos e níveis diferentes escolares, ou seja, infantil, fundamental e superior na utilização do PEECT.

Diante desse resultado, conclui-se que o PEECT, apresentado nesse estudo conforme proposto inicialmente nos objetivos, tem base para ser incluído nos planejamentos dos professores, em especial de Língua Portuguesa, e ensinado aos alunos no decorrer das aulas para proporcionar e levar o público escolar (alunos, professores, coordenadores, gestores) bem como o leitor de forma geral – envolvendo, assim, um trabalho social (comunidade, família e amigos) – à compreensão de diversos textos.

Esta pesquisa científica pode contribuir para a aprendizagem dos alunos/leitores, diante das exigências impostas pelo mundo, da necessidade de ler um texto com compreensão em sua totalidade, estabelecendo um diálogo entre o leitor e o texto. É a partir dessa interação que o aluno/leitor poderá compreender, trazendo suas inferências,

antecipar seus conhecimentos, selecionar leituras do seu interesse e verificar as informações apresentadas pelo texto. O PEECT vem reforçar essas ideias, oferecendo aos leitores segurança e praticidade em suas leituras, proporcionando novos conhecimentos em diversos textos relacionados com várias disciplinas. Dessa forma, a proposta do Programa de Ensino das Estratégias de Compreensão de Texto contribui para uma prática pedagógica significativa nas leituras de diversos textos, a fim de formar leitores conscientes e críticos em suas aprendizagens.

A proposta do PEECT solidifica o conhecimento sócio-histórico e cultural da comunidade científica, como também para preparar estudantes em seus trabalhos acadêmicos e leitores em geral para concorrer nos concursos públicos e privados, entre outras seleções. Espera-se que futuramente o PEECT possa ser implantado como base pedagógica nos planos de aula para o Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como da Educação Básica e Infantil, de maneira prática e motivadora, nas leituras de diversos tipos de textos.

Referências

A

Adam, J. M. (1985). *Le text: narratif*. Paris: Mathan.

Adam, M. A. (2011) *Linguística textual: introdução à linguística textual dos discursos* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Amazonas, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003).

Arranjos familiares de crianças de camadas populares. Psicologia em Estudo, 8 (especial), 11-20.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *A schema - theoretic view of basic processes in reading comprehension*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Rosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-291). New York: Longman.

Antunes, I. (2010). *Análise de textos. Fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.

B

Bal, M. (1995). *Teoria de la narrativa: una introducción a la narratología* (Cuarta edición). Trad. Javier Franco. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2017). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Revista Educação & Realidade*, 43(2), 495- 512.
- Baumann, J. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. In J. Baumann (Comp.), *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula* (pp. 133-171). Barcelona.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bentes, A. C. (2007). Linguística textual. In F. Mussalim, & A.C. Bentes (Orgs), *Introdução à linguística. Domínios e fronteiras. Volume 1* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Betto, F. (1995). *O vencedor*. Editora: Ática
- Bíblia de estudo pentecostal Antigo e Novo Testamento (2016). Trad. de João Ferreira de Almeida. Revista e corrigida, Editora, CPAD, SP.
- Blakey, E., & Spence, S. (2000). *Developing Metacognition*. [online]. Retirado de ericae.net/edo/ED327218.htm.
- Borba, V. C., & Guaresi, R. (2007). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: Edufal.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brandão, H. N. (2003). *Gêneros do discurso na escola: Mito, conto, cordel*,

- discurso político, divulgação científica* (coord. L. Chiappini, 4.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Brasil, Ministério da Educação e Desporto. (1998). *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa-terceiro e quarto ciclos*. Brasília.
- Brenelli, R. P. (2001). Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagens. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. de C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 167-189). Petrópolis: Vozes.
- Bronckart, J. P. (2012). *Atividades de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2.^a ed.). São Paulo: Educ.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Y. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Brown, R. L. (1992). *Developing reading competence in university ESL classes*. Paper presented at the Annual International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Büchler, A. A. (2009). *O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. (Dissertação Programa de Pós-graduação Mestrado em Ciências da Linguagem não publicada). Universidade Católica de Pernambuco, Unicap. Recife, Brasil.

C

- Calsa, G. C. (2002). *Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental*. 285. (Tese Doutorado em Educação não publicada)

- Universidade Estadual de Campinas, Campinas São Paulo/Brasil.
- Cantalice, L. M., & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, 13(2), 227-234.
- Carbonari, R., & Silva, A. C. (2002). Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In L. Chiappini (Org.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 25-80). São Paulo: Cortez.
- Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Catelão, E. M., & Calsa, G. C. (2003). Desenvolvimento de estratégias de definição do sujeito gramatical utilizadas por alunos do Ensino Fundamental (pp.134-145). *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista-Unoeste/Brasil*.
- Coll, C. (1987) Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. In I. Solé, et al., *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.(pp.90-100).
- Coll, C. (1998). Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. In I. Solé, *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T., & Camps, A. (2003). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. (3ª Edição) Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje

Visor/MEC.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de Reconto e Questionário: Estudo preliminar. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4, 22-32.

Costa Val, M. G. (2004). *A compreensão leitura e o rendimento escolar um estudo com alunos do 4º de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Costa Val, M. G. (2006). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Cruz, V. (2012). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa-Porto: Lidel-edições técnicas, Lda.

Cunha, N. de B., & Boruchovitch, E. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(2), 247-254.

D

DCEs (2005). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos (DCEs) no estado do Paraná. Versão preliminar*. Curitiba: SEED – PR, jan.

Dionisio, A. P., Machado, A. R., & Auxiliadora, A. (2010). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Dionísio, A. P., & Vasconcelos, L. J. de (2013). Multimodalidade, gênero textual e leitura. In C. Bunzen, & M. Mendonça (Orgs), *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio* (pp.35- 50). São Paulo: Parábola Editorial.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Orgs.), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.) (pp. 205-242). Newark: Internacional Reading Association.

E

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. São Paulo: Perpectiva.

F

- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 51-62.
- Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1988). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. de Maria Luíza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M. I. F. (1994). *Auto-Avaliação da compreensão da leitura*. (Dissertação de Doutorado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Festas, M. I. F. (1998). A compreensão da leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32(1), 81-98.
- Festas, M. I. F (2011). Compreensão de textos e métodos activos. *Revista*

Portuguesa de Pedagogia, Extra- Série , 225-233.

- Figueiredo, A. A. F. (2007). *O enigma do aprender: um estudo acerca da compreensão em leitura e estratégias de estudo em universitários* (22.^a ed.). Campina Grande: PIBIC/CNPQ/UEPB.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes práticos à prática educativa* (41.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra. (Leitura).

G

- Gaté, J., Geninet, A., Giroul, M., De la Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Chronique Sociale.
- Geraldi, J. W. (2013). *O texto na sala de aula* (5.^a ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Giroto, C. G. G. S., & Souza, R. J. (2010). Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In A. M. C. S. Menin et al. (Orgs.), *Ler e*

- Compreender: estratégias de leitura* (pp.45-114). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement metalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gomes, M. A. M. (2008). *Compreensão autorregulada em leitura: procedimentos de intervenção*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2004). A aprendizagem por meio de jogos: uma abordagem cognitivista. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem – processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.89-117). Petrópolis: Vozes.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorreguladora da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 27(3), 291–299.
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro, & M. G. Palácio, *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* (pp. 11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.

H

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward

Arnold.

I

Infante, U., & Cipro N. P. (2008). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.

Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

J

Johnson, P. N. (1983). *Mental models*. Harvard: University Press.

Johnson, P. N. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association. (Tradução Castelhana: La evaluación de la comprensión lectora). Madrid: Aprendizaje / Visor.

Jou, G. I. (2001). *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: uma proposta de intervenção no contexto escolar*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

K

Kato, M. (1998). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and

- its implications for instruction. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5.^a ed.) (pp. 1270-1329). Newark, Delaware: International Reading Associations.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363- 394.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1985). Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In W. U. Dressler (Ed.), *Current Trends in Textlinguistics* (pp. 61-80). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (9.^a ed.). Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (2013). *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. G. V. (1997). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2000). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2004). *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Koch, I. G. V. (2015). *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2014). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

L

Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Sherre. São Paulo:Parábola Editorial.

Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-77.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto.

Leffa, V. J. (2012). Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In V. J. Leffa, & A. Ernst (Orgs.), *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa* (pp. 253-269). Pelotas: Educat.

Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 93-103.

Lindsay, P. (2000). *Teaching English Worldwide: a new practical guide to teaching English*. Burlingame, California: Alta Book Center.

Lins, M. R. C., Araujo, M. R., Minervino, C. A. da S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Psicol. Esc. Educ.*, 15(1), 63-70.

Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., & Sá, I. (2004). Autorregulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso*, 10 (19), 59-74.

Lopez, N.C., & Tapia, J. A. (2016). *Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*. Tradução de Schwartz. S. Petrópolis, RJ: Vozes.

M

Machado, A. M. (2012). *Palavras, palavrinhas e palavrões*. São Paulo FTD.

Maciel, A. G. (2012). *Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para compreensão leitora*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina/ Brasil.

Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V. S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ.

Maia, Z. I. S. (2004). *A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva não publicada). Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, Brasil.

Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 64-82.

Marcuschi, L. A. (2003). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização* (4.^a ed.). São Paulo: Cortez.

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

- Marquesi, S. C. (1995). *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Miguel, E. S. (2006). *Compreensão e redação de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Mota, M. P., & Spinillo, A. G. (2013). *Compreensão de Textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Ed. LTDA.
- Murrie, Z. F. (1994). Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In Z. F. Murrie, H. V. Lopes, & M. S. O. Louzada (Orgs.), *Ensino de Português: do primeiro grau à universidade* (pp. 65-77). São Paulo: Contexto.

N

- Navarrete, A. C. (1986). Modelos teóricos de la comprensión. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 8, 49-57.
- Nicola, J. D. (2008). *Gramática, palavra, frase e texto*. São Paulo: Scipione.
- Nicola, J. D. (2013). *Português: ensino médio* (v. 3). São Paulo: Scipione.
- Norte, M. B. (2009). *Experiência docente: leitura instrumental em Língua Inglesa e termos técnicos da ciência da informação*. (Tese de Livre Docência). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília, Brasil.
- Nunes, T. et al. (2003) *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática*. Coleção Questões da Nossa Época; v. 44. 5ª ed. São Paulo. Cortez.
- Nuttal, C. (1982). *Reading skills in a foreign language*. London: Macmillan.

O

- Oliveira, K. L. (2011). Considerações acerca da compreensão em leitura no Ensino Superior. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(4), 690-701.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531-536.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. A., Boruchovitch, E., & Rueda, F. J. M. (2012). Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 221-229.

P

- Paes, J. P., & Maia, L. (1991). *Poemas para brincar*. São Paulo: Editora Ática.
- Paiva, V. L. M. O. (1998). Estratégias individuais de aprendizagem de Língua Inglesa. *Letras e Letras*, 14(1), 73-88.
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.

Q

- Queiroga, B. A. M. (1996). *A avaliação da consciência sintática: um estudo comparativo entre três procedimentos*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva não publicada). Universidade Federal de Pernambuco-Curso de Mestrado em Psicologia, Recife-Brasil.
- Queirós, B. C. (2012). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte:

Autêntica.

R

Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*.

Porto: Edições Asa.

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.

Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(1), 109-116.

Roazzi, A., Hodges, L. V. S. D., Queiroga, B. A. M., Asfora, R., & Roazzi, M. M.

(2013). Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: A

influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In M. P. E.

Motta, & Spinillo, A. D. (Eds.), *Compreensão de textos* (pp. 51-87). São

Paulo: Casa do Psicólogo.

Rocha, A. M.(2010). *A autobiografia como ponto de partida para reflexão da formação do professor de educação física da urca*. In: Revista metáfora educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 9. Disponível em: .
Acesso em: 12 de maio de 2016.

Rodrigues, A. J. (2006). *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp.

Rohwer, W. J. (1984). An invitation to an educational psychology of studying.

Educational Psychologist, 19(1), 1-14.

S

Salomon, D. V. (2001). *Como fazer uma monografia* (10.^a ed.). São Paulo: Martins

Fontes.

- Saussure, F. (1974). *Curso de linguística* (10.^a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schardosim, C. R. (2015). Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6^o ano do Ensino Fundamental. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis, Brasil.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instructing*, 15, 173-177.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem* (6.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Searle, J. R., & Volgt, C. (1981). *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Semineiro, F. L. P. (2000). *Novos rumos da metacognição*. Trabalho apresentado no III Congresso de Psicologia do Desenvolvimento, Symposium: metacognição: um novo caminho, Rio de Janeiro, Niterói, Brasil.
- Sesc - Serviço Social do Comércio (1996). *Departamento Nacional: Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos*. Brasília: SESC/DN Ação Finalística.
- Sesc- Serviço Social do Comércio. (2000). *Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: SESC.
- Silva, E. R. (2002). *Texto & ensino*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria

- Universitária.
- Silva, J., & Veiga Simão, A. M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 89-100.
- Silveira, M. I. M. (2005). *Modelos teóricos & estratégias de leitura suas implicações no ensino*. Maceió: Ed. da UFAL.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simon, M. L. M. (2008). A construção do texto: coesão e coerência textuais conceito de tópico. *Revista Philologus - Suplemento*, 14(40).
- Smith, F. (1982). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología /Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.
- Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In M. Mota, & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A. G., & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3),

115-132.

- Spinillo, A. G., & Hodges, L. V. S. D. (2012). Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 381-388.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. D. R. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In V. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil*. (pp. 100-109) São Paulo: Global.
- Soares, M. (2005). Letramento e alfabetização as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (2009). *Estratégias de leitura* (Trad. de Cláudia Schilling - 6.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Soligo, R. (2000). A leitura no contexto das comunidades indígenas anexo 7 - para ensinar a ler. *Governo do Estado- Secretária da Educação – Paraná*.
- Souza, A., & Garcia, W. A. C. (2012). *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Souza, L. S. de (2010). *Compreensão leitora nas aulas de ciências*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.
- Stammerjohann, H. (1975). *Handbuch der Linguistik*. München: Allgemeine und

angewandte Sprachwissenschaft.

Symansky, H. (2001). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.

T

Terra, E., & de Nicola, J. (2013) *Curso prático de gramática*. São Paulo: Editora Scipione.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Cortez.

V

Val, M. D. G. C., & Marcuschi, B. (2005). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Autêntica Editora.

Valls, E. (2009). Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals: una proposta referida a l'Àrea de la història. In I. Solé et al., *Estratègies de lectura* (p.69-100). Porto Alegre: Artmed, (trabalho original publicado em 1990).

Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Van Dijk, T. A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. (org. e apresentação de I. V. Koch). São Paulo: Contexto.

Van Dijk, T. A. (1997). *Some aspects of textgrammars*. The Hague: Mouton.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.

- New York: Academic Press.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1997). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. In W. U. Dressler (Ed.), *Current trends in Textlinguistics* (pp. 61-80). New York: De Gruyter.
- Van Dijk, T. A., & Koch, I. G. V. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 99-123.
- Vaz, J. P. (2010). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. In Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Exedra (9 de março de 2010), 161-174.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.77-94). Lisboa: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga. (Org.), *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação: envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, A. (2007). *Using interviews to enhance learning in teacher education*. Apresentado em 52nd ICET World Assembly ICET & 6th

- Annual Border Pedagogy Conference Borders, Boundaries, Barriers and Frontiers: Promoting Quality in Teacher Education, San Diego, Califórnia, EUA.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L. M. B., & Abrahão, M. H. M. B. (2009). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica - Educação. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB.
- Viana, F. L. P. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Vidal-Abarca, E., & Rico, G. M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In A. Teberosky, et al. (Orgs.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* (pp.139-153). Porto Alegre: Artmed.

W

- Weinrich, H. (1971). *Literatur für Leser* (Vol. 68). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.

Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan Publishing.

Y

Yussen, S. R. (1985). *The growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press.

Z

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social

Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

APÊNDICES

A e B – Pré e Pós – Testes

C – Notas Individuais do Pré e Pós- Testes nos Grupos de Controle e Experimental

D e E – Depoimentos Completos dos Grupos de Controle e Experimental: Análise individual (Pré e Pós-Testes)

F – Depoimento Completo dos Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio dos Alunos do Grupo de Controle e Experimental



“As estratégias de compreensão da leitura são operações regulares para abordar o texto e assim poder ser inferidas para compreender o texto” (Kleiman, 2002, p.49).

APÊNDICE A – Pré-Teste

	Aluno(a): _____ Sexo: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____
---	--

Teste de Compreensão de Texto

TEXTO I: PALAVRAS, PALAVRINHAS & PALAVRÕES. (Ana Maria Machado)

Era uma vez uma menina que gostava muito de palavras. Estava sempre querendo aprender palavras novas. Prestava atenção toda vez que ouvia uma diferente. Queria reparar como é que se usava, para poder repetir depois. Para ela, todas eram interessantes: as pequenas, as médias e as grandes. As palavrinhas, as palavras e os palavrões. Só que os outros não achavam interessantes. E às vezes, nem ela mesma se entendia. Ou entendia os outros. Às vezes, ela ouvia alguém dizer palavras imensas e nem conseguia repetir direito. Como no dia em que um homem falou na rua: - Tem um paralelepípedo solto... Cuidado. PARALELEPÍPEDO? Mesmo com todo o cuidado, falando bem devagar, era difícil repetir. A língua dela se enrolava toda com um palavrão desse tamanho. Mas outras vezes tinha palavras que ela ouvia e repetia sem dificuldade. Nem eram assim tão grandes. Algumas eram até bem pequenas. Mas as pessoas reclamavam:

- Eu sei que hoje em dia muita gente não liga, minha filha, mas eu não acho bonito você ficar dizendo palavrão desse jeito- aconselhava a mãe.
- Acho um absurdo você falar palavrão dessa maneira. Ainda se fosse um menino, falando na rua, vá lá. Mas desse jeito, parece um moleque bem mal-educado. Não quero mais saber disso, ou então vamos ter... – ameaçava o pai.
- Que horror essa menina! – queixava-se o avô – Vocês precisam tomar providências, ela anda com um vocabulário abominável.

- Que coisa feia, uma mocinha sujando a boca com esses palavrões cabeludos... zangava a avó.



A menina ficava ouvindo aquilo tudo sem entender direito. Como é que podia haver palavrão cabeludo? E ela ficava imaginando então palavrões enormes, maiores que uma baleia, mais compridos que um trem, e bem carecas. Palavras bigodudas. Palavrinhas barbudas.

Trecho do livro Palavras, Palavrinhas & Palavrões: Quinteto Editorial.

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

TEXTO I “Palavra, Palavrinha, Palavrão”.

- 1) Verifique seu conhecimento e assinale a alternativa que apresenta a ideia principal do texto.
 - a) O interesse da criança em aprender a falar palavrões.
 - b) A menina fala palavras grandes que para outras pessoas são uns palavrões.
 - c) Paralelepípedo é um palavrão.
 - d) A família vê determinadas palavras como palavrões (sentido feio).
 - e) A descoberta de novas palavras sem conhecimento de seus significados.

- 2) Com base no sentido do texto, a expressão selecionada “paralelepípedo” representa para a menina um palavrão por que é uma:
 - a) palavra nova
 - b) palavra grande
 - c) palavra difícil
 - d) palavra engraçada
 - e) palavra feia

- 3) Com o título “Palavra, palavrinha, palavrão”, a autora do texto incentiva-nos a:
 - a) Refletir sobre as palavras.
 - b) Selecionar palavras do texto.
 - c) Encontrar as palavras adequadas.

- d) Verificar o comprimento das palavras.
- e) Nenhuma das alternativas está de acordo com o texto.



- 4) No início do texto, a autora apresenta uma menina que gostava muito de palavras. De que forma ela demonstrava este interesse?
- a) Prestava muito atenção a palavras novas.
 - b) Verificava todas as palavras interessantes quando as pessoas falavam.
 - c) Antecipava a forma que as pessoas usavam quando escutava.
 - d) Selecionava as palavras que ouvia, para depois repeti-las.
 - e) Todas estão corretas.

TEXTO II



- 5) Observe as informações que as imagens da tirinha transmitem. Verifique seu conhecimento sobre a ação da menina do texto.
- a) Reclama ao verificar que vai trocar os dentes.
 - b) Verifica que vai trocar seus dentes de leite e gosta disso.
 - c) Fica triste ao verificar que não lhe nascerão novos dentes.
 - d) Usa o espelho para verificar a beleza dos seus dentes.
 - e) Verifica seu dente de leite ao abrir a boca.
- 6) Antecipe a informação e faça a inferência sobre o sentimento expresso pela menina Mafalda no último quadrinho.
- a) vaidade
 - b) tristeza
 - c) indignação

- d) choro e) dúvida



- 7) As palavras de Mafalda, no trecho: “Fico revoltada em ter que trocar uma coisa que ainda me serve”, levam-nos também a:
- a) Refletir sobre a necessidade de cuidar da 1ª dentição para não perder tais dentes.
 - b) Inferir que a menina Mafalda não tem dentes de leite bem cuidados.
 - c) Deduzir que a criança tem medo de ir ao dentista.
 - d) Verificar que algumas crianças não entendem o processo natural da troca de dentes de leite.
 - e) Todas as alternativas estão corretas.

TEXTO III: O BICHO

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato.
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.*



*BANDEIRA, Manuel. Poesias reunidas.
Rio de Janeiro: Ática, 1985.*

- 8) Selecione a alternativa que motivou o “bicho” a catar restos:
- a) O cheiro da comida.
 - b) A própria fome.
 - c) Os detritos.
 - d) A imundície do pátio.
 - e) A amizade pelo cão.
- 9) O poema narrativo de Manuel Bandeira nos leva a prever sobre:
- a) A injustiça social.
 - b) O reino animal.

- c) O cuidado com a saúde.
- d) A poluição do lugar.
- e) Todas as respostas estão corretas.




10) De acordo com a ideia principal, o autor do texto compara o Bicho citado com “cão, gato e rato”, isso significa que:

- a) Verificou a importância de estes animais estarem no lixo.
- b) Antecipou estes animais na história por serem inimigos um do outro.
- c) Inferiu que o ser humano se iguala aos animais quando o assunto é sobrevivência.
- d) Selecionou o cão, o gato e o rato porque são mais difíceis nesses ambientes.
- e) Nenhuma das alternativas.



APÊNDICE B – Pós-Teste

	Aluno(a): _____ Sexo: _____ Idade: _____ Data: ____ / ____ / ____
---	--

TEXTO I: A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde e nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”.

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer. Cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol e curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir. Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando.

A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas, alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. A cigarra falou para a formiguinha:

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.

Fábula de La Fontaine reelaborada.
<http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html> - com adaptações

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

TEXTO I “A Formiga e a Cigarra”.

- 1) Em relação ao texto original da fábula, verifica-se ironia ao antecipar o fato de:
 - a) A cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.
 - b) A formiga trabalhar e possuir uma toca.
 - c) A cigarra, sem trabalhar, surgir de Ferrari e casaco de visom.
 - d) A cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.
 - e) A formiga possuir o nome “trabalho” e o sobrenome “sempre”.

- 2) De acordo com o texto, a expressão selecionada “**Diabo que o carregue**” representa para a formiga:
 - a) tenha má sorte
 - b) que morra
 - c) seu miserável
 - d) suma da minha frente
 - e) odeio você

- 3) Com o título “**A Formiga e a Cigarra**”, a autora do texto incentiva-nos a:
 - a) Inferir a importância da amizade entre a formiga e a cigarra.
 - b) Antecipar a valorização do trabalho para o sustento na vida.
 - c) Prever que depois do trabalho vem o lazer.
 - d) Verificar que há condutas inatas ao ser e, assim, expectativas de vida diversas.

e) Afirmar que ambas possuem igual competência para a sobrevivência.

TEXTO II:



QUINO. Mafalda inédita. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 42.

4) A respeito da tirinha da Mafalda, verifique se é correto afirmar que ela:

- a) Gosta do Natal pela mesma razão de sua amiga.
- b) Muda de opinião após falar com a amiga.
- c) Concorde com a maneira de pensar de sua amiga.
- d) Tem a mesma opinião da amiga.
- e) Percebe que a amiga não compreendeu sua fala.

5) Faça a inferência sobre o sentimento expresso pela menina Mafalda no último quadrinho.

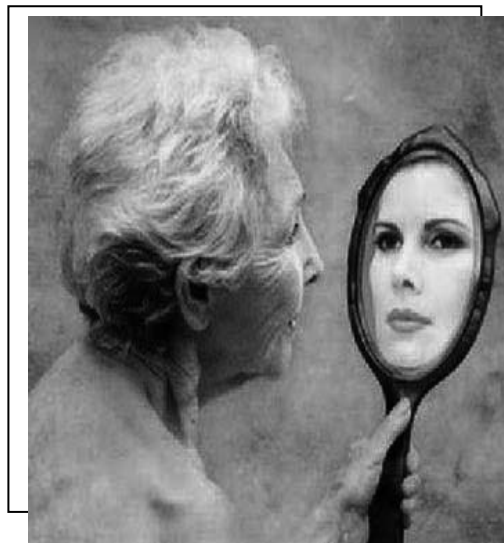
- a) apaixonada
- b) surpresa
- c) irônica
- d) oportunista
- e) insensível

TEXTO III: RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha essas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por essa mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
A minha face?



Cecília Meireles: poesia, por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Agir, 1974, p. 19-20

6) Antecipe seu conhecimento com base no tema do texto de Cecília Meireles que é:

- a) A consciência súbita sobre o envelhecimento.
- b) A preocupação com sua saúde já fragilizada.
- c) A falta de cuidados estéticos para manter-se jovem.
- d) A recordação das mudanças de sua juventude.
- e) A revolta diante do espelho.

7) No verso: **Eu não tinha essas mãos sem forças...** Podemos inferir:

- a) as forças das mãos acabaram por causa da idade.
- b) as mãos não tinham forças na juventude.
- c) as mãos eram delicadas na juventude.
- d) as forças das mãos não se acabaram.

TEXTO IV: O PROBLEMA ECOLÓGICO

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano.

Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência. O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. Grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo: uma autêntica guerra contra a natureza.

Afrânio Primo. Jornal Madhya (adaptado).

8) De acordo com o texto, o cientista americano, mediante a sua inferência, preocupa-se com:

- a) a vida neste planeta.
- b) o que pensam os extraterrestres.
- c) os seres de outro planeta.
- d) a qualidade do espaço aéreo.
- e) o prestígio no mundo.

9) O autor antecipa que a humanidade:

- a) comprova ser muito inteligente.
- b) age contra sua própria existência.
- c) valoriza a existência saudável.
- d) escuta as palavras do cientista.
- e) preserva os recursos naturais.

10) Da maneira como o assunto é tratado, é correto afirmar que o meio ambiente está degradado, porque:

- a) a destruição ocorre por causas naturais.
- b) a civilização o está destruindo.
- c) existe uma agressão extra-terrestre.
- d) as guerras são o principal agente da destruição.
- e) os recursos para mantê-lo não são suficientes.

APÊNDICE C– Notas Individuais do Pré e Pós-Testes nos Grupos de Controle e Experimental

Aluno	Pré-Teste Grupo Controle	Pós-Teste Grupo Controle	Delta (Pós-Pré Teste)	Pré-Teste Grupo Experimental	Pós-Teste Grupo Experimenta I	Delta (Pós-Pré Teste)
1	10,0	9,0	-1,0	9,0	10,0	1,0
2	6,0	8,0	2,0	8,0	10,0	2,0
3	8,0	7,0	-1,0	8,0	10,0	2,0
4	8,0	7,0	-1,0	8,0	10,0	2,0
5	8,0	7,0	-1,0	7,0	10,0	3,0
6	6,0	7,0	1,0	7,0	9,0	2,0
7	4,0	7,0	3,0	5,0	9,0	4,0
8	5,0	7,0	2,0	4,0	9,0	5,0
9	5,0	6,0	1,0	9,0	9,0	0,0
10	7,0	6,0	-1,0	8,0	9,0	1,0
11	7,0	6,0	-1,0	6,0	9,0	3,0
12	8,0	6,0	-2,0	6,0	9,0	3,0
13	9,0	6,0	-3,0	7,0	9,0	2,0
14	6,0	6,0	0,0	7,0	8,0	1,0
15	7,0	6,0	-1,0	5,0	8,0	3,0
16	7,0	6,0	-1,0	6,0	8,0	2,0
17	6,0	6,0	0,0	6,0	8,0	2,0
18	4,0	6,0	2,0	6,0	8,0	2,0
19	8,0	6,0	-2,0	7,0	8,0	1,0
20	6,0	6,0	0,0	6,0	8,0	2,0
21	8,0	6,0	-2,0	2,0	4,0	2,0
22	3,0	6,0	3,0	6,0	8,0	2,0
23	8,0	6,0	-2,0	5,0	8,0	3,0

24	8,0	6,0	-2,0	5,0	8,0	3,0
25	4,0	6,0	2,0	2,0	4,0	2,0
26	4,0	6,0	2,0	6,0	7,0	1,0
27	7,0	5,0	-2,0	4,0	7,0	3,0
28	3,0	5,0	2,0	6,0	7,0	1,0
29	4,0	5,0	1,0	5,0	7,0	2,0
30	5,0	5,0	0,0	6,0	7,0	1,0
31	8,0	5,0	-3,0	4,0	7,0	3,0
32	6,0	5,0	-1,0	7,0	7,0	0,0
33	8,0	5,0	-3,0	2,0	6,0	4,0
34	2,0	5,0	3,0	0,0	6,0	6,0
35	7,0	5,0	-2,0	6,0	6,0	0,0
36	7,0	5,0	-2,0	2,0	6,0	4,0
37	8,0	5,0	-3,0	1,0	6,0	5,0
38	5,0	4,0	-1,0	3,0	6,0	3,0
39	6,0	4,0	-2,0	3,0	5,0	2,0
40	6,0	4,0	-2,0	1,0	5,0	4,0
41	4,0	4,0	0,0	0,0	6,0	6,0
42	6,0	3,0	-3,0	6,0	9,0	3,0
43	5,0	3,0	-2,0	8,0	10,0	2,0
44	6,0	3,0	-3,0	8,0	9,0	1,0
45	3,0	3,0	0,0	7,0	10,0	3,0
46	5,0	2,0	-3,0	5,0	6,0	1,0
47	4,0	2,0	-2,0	5,0	6,0	1,0
48	6,0	2,0	-4,0	3,0	6,0	3,0
49	7,0	2,0	-5,0	4,0	6,0	2,0
50	4,0	3,0	-1,0	4,0	5,0	1,0

APÊNDICE D – Grupo de Controle (não uso do PEECT)



Depoimento Completo do Grupo de Controle: Análise individual (Pré-Teste e Pós-Teste)

ALUNO 1: *Professora, toda vez que eu leio um texto, leio no pensamento porque eu gosto e consigo me concentrar melhor. Às vezes, eu me atrapalho, deve ser porque eu não prestei atenção, mas eu volto novamente à leitura e me concentro. Eu também gosto de marcar as palavras, porque se eu precisar lembrar de alguma parte e depois comparar com algo, então fica mais fácil de identificar. Acho que é isso. Essas avaliações que fizemos, eu achei a primeira mais fácil do que a segunda. Mas as perguntas dos dois exercícios estavam muito difíceis.*

ALUNO 2: *Sei lá, deixa eu ver... As duas avaliações estavam boas, elas eram parecidas. Bom, quando eu li, eu fiz uma leitura corrida. Dependendo do tamanho do texto, se for pequeno é melhor porque se torna mais fácil de entender; se for grande, pode atrapalhar, mas eu acho que entendo também por causa das palavras conhecidas que ajuda a lembrar. A senhora entendeu o que eu quis dizer? (risos)*

ALUNO 3: *Desde criança que eu gosto de ler. Minha mãe incentivava muito a leitura para mim e meu irmão. Eu li vários livros de contos, fábulas, mitos, lendas. Gosto de livros de ficção, aventuras, romances, histórias em quadrinhos e outros. Por causa das leituras que eu faço diariamente, sempre que eu estou lendo, eu presto atenção, e fico imaginando aquilo que eu estou lendo. Quando eu não entendo alguma palavra, eu uso o dicionário por curiosidade, mas continuo a leitura e consigo entender o livro. Essas duas avaliações eram parecidas. O problema é marcar a resposta correta porque, às vezes, eu penso uma coisa e é outra.*

ALUNO 4: *Eu gostei das duas avaliações. A segunda foi mais difícil, mas deu para responder. Eu acho que leio normal, e se eu tiver dificuldades, repito novamente e tento prestar atenção nas ideias .*

ALUNO 5: *A primeira foi mais fácil para mim porque tinha dois textos que eu já conhecia, então facilitou, mas eu quebrei a cabeça para responder as perguntas. Eu gosto muito de ler escutando minha voz quando eu estou sozinha, parece que fica mais fácil de entrar na cabeça. Agora, se eu estiver em algum lugar com outras pessoas, eu leio em silêncio, até porque eu tenho vergonha. Dependendo do barulho, eu não consigo me concentrar, mas já li textos, até mesmo na sala de aula com barulho e consegui entender o texto. Eu gosto de marcar as palavras, ou o trecho, principalmente quando gosto do assunto. A segunda prova era parecida com a primeira, mas tinha um ou dois textos maiores, mas foi bom.*

ALUNO 6: *Bom, as duas eram parecidas e fáceis, o que mudava eram os textos. Quando eu quero entender normalmente, leio escutando minha voz, pois facilita. Presto atenção e quando não entendo, repito e lembro de algo. Eu acho que consegui acertar alguma coisa nos dois textos.*

ALUNO 7: *Vai depender do tempo que eu preciso pra ler o texto do exercício. Se o texto for pequeno, eu leio mais devagar, se for grande, eu leio rápido para não perder tempo, mas presto atenção para entender. Eu fiz isso nas duas avaliações que tinham textos grandes e pequenos. Na segunda avaliação, eu lembrei de uma história que ajudou. A primeira estava mais difícil.*

ALUNO 8: *As duas avaliações (provas) não foram tão fáceis, mas a segunda acho que respondi melhor. As perguntas estavam realmente difíceis. Mas tinha algumas questões que davam para responder bem, no caso da segunda avaliação que tinham palavras conhecidas, mas poderia ser também “casca de banana”, eu acertei algumas. Se eu gostasse de ler, talvez fosse melhor.*

ALUNO 9: *Os dois testes não estavam tão fáceis, mas deu para responder algumas questões dos textos, porque eram histórias reais.*

ALUNO 10: *Eu tive um desempenho bom nos dois exercícios bem parecidos, mas as questões que eu tive melhor facilidade de resolução foram aquelas em que o texto, por seu sentido, faz parte do nosso dia a dia, menos fictício e mais real.*

ALUNO 11: *Eu gostei das duas avaliações, achei interessante. O vocabulário da primeira era muito bom, da segunda também, então eu achei muito boa de compreender. Eu acho, espero ter conseguido porque, às vezes, a gente acha fácil e não é, porque tem “as cascas de bananas” se prestar atenção consegue responder.*

ALUNO 12: *Das duas avaliações, eu gostei de ambas porque cada uma fez eu refletir e tentar compreender a questão dos textos que me faz lembrar de algo parecido. Pra mim, todas foram importantes.*

ALUNO 13: *Um fato interessante que me chamou atenção foi o seguinte: em relação às duas avaliações, eu achei bem mais fácil a interpretação da avaliação 1ª, porém a avaliação 2ª é bem mais conhecida nas leituras que eu faço. A avaliação 2ª não deixa a desejar, porém existem algumas “casquinhas de banana”, mas dá para resolver. Uma boa leitura dá para relacionar entre um e outro.*

ALUNO 14: *Eu achei boas as questões. Não encontrei muitas dificuldades. Somente a a segunda atividade, achei difícil, mas consegui fazer. Sempre é bom ler as histórias porque fazem lembrar de outras.*

ALUNO 15: *Na segunda avaliação, eu tive mais dificuldades, pois eu não conhecia os textos. Até a interpretação eu achei mais difícil. Na primeira avaliação, também tive dificuldades, não tanto quanto a primeira, mas consegui responder bem as que eu sabia, eu acho.*

ALUNO 16: *Em relação à compreensão do texto, eu entendi que os textos, a princípio, foram mais fáceis porque já eram textos que a gente tinha um conhecimento prévio. Os textos da segunda eram um pouco mais difíceis por causa do vocabulário.*

ALUNO 17: *Sobre as avaliações dos textos, eu encontrei mais facilidade na segunda avaliação, porque havia conteúdos que eu já conhecia. Na primeira avaliação também, mas a segunda sobressaiu justamente pelo fato de eu conhecer um texto já envolvido.*

ALUNO 18: *Eu gostei muito das duas atividades. Tive um pouco de dificuldade na primeira. Em alguns textos, umas coisas eu não consigo compreender. Repeti algumas vezes a leitura e respondi o que eu achava certo. Eu gosto muito de leitura e nunca tive dificuldade em Português, mas a segunda, a partir da atividade, eu me senti melhor, mais à vontade em algumas palavras mais fáceis de leitura e de compreensão, principalmente na segunda avaliação. Então eu acho que consegui entender melhor, o que o texto pedia. Achei muito legal as palavras do segundo texto, mais fáceis! Gostei muito.*

ALUNO 19: *Os dois textos foram compreensíveis, mas o primeiro foi bem melhor. Deu para entender mais. As duas avaliações eram bem parecidas.*

ALUNO 20: *Olá professora, em primeiro lugar quero dizer que entender texto não é para qualquer um. O aluno precisa ter uma boa leitura e ter atenção para entender. Eu achei os dois testes muito bons eram iguais. O modelo da atividade foi interessante. Eu li e reli quando tinha dificuldade de responder. Eu acho que não fui tão mal nas duas avaliações. Tinha questões que, pelo conhecimento de mundo, dava para responder. Acho que foi isso.*

ALUNO 21: *As duas avaliações eu achei fáceis porque eu conhecia os textos. E foi mais fácil de responder e compreender.*

ALUNO 22: *Olá, eu gostei mais da segunda avaliação do que da primeira. A primeira estava mais difícil, eu tive dificuldade de entender. A segunda, achei mais tranquila, também não estava tão fácil, mas deu para responder. Bom, interpretação textual é meu ponto fraco, mas deu para lembrar de alguma coisa na segunda avaliação desculpa!*

ALUNO 23: *Para mim, a primeira avaliação foi muito mais fácil do que a segunda que também foi legal, elas eram quase iguais, pois teve textos conhecidos nas duas avaliações, eu gostei.*

ALUNO 24: *Eu achei o teste 1ª mais fácil. Apesar de não conhecer os textos deste primeiro, eu achei a linguagem mais fácil, no entanto, na segunda, o texto da avaliação, apesar de já conhecer os textos, eu achei a linguagem mais difícil. Então a compreensão foi mais difícil.*

ALUNO 25: *O primeiro exercício foi um pouco difícil, mas deu pra fazer e o segundo eu achei fácil, não tive muita dificuldade pra fazer. Gostei deve ser porque eu lembrei de um texto que conhecia.*

ALUNO 26: *No meu caso, a segunda avaliação me chamou mais atenção porque eu conhecia a fábula. Enquanto no primeiro, eu fiquei um pouco perdida.*

ALUNO 27: *Boa noite, para mim o primeiro teste e o segundo eram bem parecidos foi melhor para entender do que o segundo. Os textos e a “tirinha” estavam muito legais. Eu acredito que consegui, responder bem, ou razoavelmente bem. O segundo teste não foi tão bom. Os textos, no meu ponto de vista, eram mais chatos, talvez seja por causa dos temas que não me chamaram a atenção e uma parte desses textos na primeira avaliação lembrou-me um fato desagradável. Mesmo assim, respondi.*

ALUNO 28: *Tudo para mim foi complicado. Eu tenho há muito tempo dificuldade de interpretar textos. É por isso que não passo nos concursos públicos! (risos) Mas se for para escolher a melhor das duas avaliações, eu escolho a segunda, menos complicada.*

ALUNO 29: *A primeira avaliação para mim foi mais difícil. A segunda também não estava tão fácil, mas a prática que a senhora fez com a gente foi “massa!” Eu entendi mais.*

ALUNO 30: *Professora, compreender texto não é fácil, tem que ser realmente muito bom. Eu li as duas avaliações e as achei difícil. Algumas coisas estavam boas e outras mais complicadas. Eu respondi as duas e penso que fui boa nas que eu tinha certeza.*

ALUNO 31: *A primeira prova, sem dúvida, achei melhor para compreender. Os textos eram mais claros. Eu consegui responder com tranquilidade. Apenas um texto, dessa primeira avaliação, que precisei reler novamente para ter mais segurança e observar detalhes. A segunda avaliação achei mais difícil, os vocabulários dos textos estavam mais complicados. Eu respondi, porém tive mais dificuldades. Não foi tão tranquilo quanto o primeiro. Compreender texto é difícil se não tiver a atenção.*

ALUNO 32: *Professora, os dois testes foram muito bonitos e bons. Mas o problema sou eu. (Risos!) Eu tenho dificuldade de compreender textos no meu dia a dia, mesmo lembrando de alguma coisa do texto, exemplo da primeira avaliação que me faz voltar um pouco ao passado, mas mesmo assim, eu tentei responder. Espero ter conseguido algum coisa. Eu achei o primeiro mais fácil que o segundo.*

ALUNO 33: *A primeira avaliação eu achei fácil porque o texto estava mais compreensível na história do texto da palavrinha, lembrei da minha família que fazia a mesma coisa, e a segunda avaliação eu achei um pouco difícil, por conta do texto que não era original. Era uma outra história contada a partir do texto original (a fábula da cigarra e a formiga).*

ALUNO 34: *Boa noite! Eu gostei a princípio, mais da primeira avaliação e a segunda foi legal também, mas como eu não conhecia, ficou difícil.*

ALUNO 35: *Das duas avaliações, eu achei mais fácil a primeira tinham textos mais conhecidos. Já a segunda eu achei mais difícil a compreensão do texto.*

ALUNO 36: *Professora, eu achei o primeiro teste melhor. Os textos estavam mais claros para entender. Apenas em dois dos textos de todas as atividades, eu tive mais dificuldades e as respostas eram muito próximas e confundia, uma “casca de banana”*

mas se prestar atenção você percebe a diferença e os vocabulários conhecidos ajudam a entender. A segunda avaliação, eu achei mais difícil por causa dos assuntos dos textos. Mas dava também para responder. Espero ter conseguido marcar as respostas corretas.

ALUNO 37: *A primeira avaliação eu achei mais tranquila. Os textos eram fáceis, apesar de querer muita atenção. A história em quadrinhos também. O mais difícil é responder as perguntas porque confundem, mas acho que consegui acertar mais na primeira avaliação. A segunda foi mais difícil. Eu acredito que errei algumas questões porque fiquei na dúvida. Mas ambos os textos foram bons para o nosso nível escolar, inclusive a primeira avaliação em que algumas palavras dentro do texto me fizeram ir ao passado e o futuro.*

ALUNO 38: *O primeiro texto, eu achei mais complicado porque eu nunca tinha visto um título dessa forma: “palavra, palavrinha, palavrão.” Fica mais complicado de interpretar. No segundo texto, a avaliação também difícil porque eu não tinha visto falar da fábula “A cigarra e a formiga,” aí se tornou mais difícil de ler. As duas avaliações parecidas.*

ALUNO 39: *Eu achei a primeira uma atividade interessante porque o primeiro texto deu para compreender e interpretar melhor os exercícios porque eu lembrei de alguns contecimentos. A segunda atividade achei muito interessante, mas difícil também. Eu tive algumas dificuldades na segunda e última questão, mas achei legal.*

ALUNO 40: *Eu achei o primeiro texto mais fácil de entender e de fazer também porque tenha uma história que lembrou da minha infância. O segundo achei mais complicado porque o significado de algumas palavras não consegui entender. Não dava para entender algumas perguntas.*

ALUNO 41: *Eu respondi as duas avaliações difíceis. Os textos eram diferentes, bem que a senhora poderia ter repetido os textos da primeira na segunda avaliação, assim facilitaria entender melhor. Eu respondi, mas não tenho certeza se acertei.*

ALUNO 42: *Alguns textos do primeiro teste estavam bons, mas a segunda avaliação estava mais difícil. Aliás, as duas provas eram quase iguais.*

ALUNO 43: *Primeira atividade, eu achei um pouquinho dificultosa, mas a que eu acho que me dei um pouco melhor foi a segunda que também estava muito difícil. “A formiga e a cigarra”. O final também achei um pouquinho dificultoso. A primeira pode ser por causa da compreensão em que é muito ruim a gente compreender um texto, tem que saber mesmo. Bem, acho que é isso.*

ALUNO 44: *Bom, as duas avaliações foram difíceis, a primeira um pouco mais fácil porque tinha um texto que já li na outra escola, por isso eu consegui responder algumas coisas, mas a segunda estava mais complicada e difícil de entender.*

ALUNO 45: *No primeiro texto, na primeira tarefa, eu tive algumas dificuldades para ler, responder e entender. Eu tive que reler, reler, reler, mas eu não entendia. Tanto é que na segunda tentativa, eu consegui responder sem entender. Foi difícil? E na segunda tarefa, eu tive dificuldade também de ler, entender e responder, eu acho que eu tenho problema na leitura. É isso.*

ALUNO 46: *A primeira, avaliação eu li e acho que não fui bem! Mas na segunda, eu li tudo, mas foi muito difícil. A senhora poderia fazer mais fácil.*

ALUNO 47: *Professora, eu tenho muita preguiça de ler, minha mãe sempre reclamou isso. Quando a senhora entregou a primeira avaliação, achei muita coisa pra ler e responder e marquei as questões sem ler bem. A segunda, eu li dois textos, achei "um saco" e marquei as questões para não deixar em branco. Minha leitura é muito feia e eu realmente leio mal. Eu acho que as duas avaliações estavam muito difíceis.*

ALUNO 48: *Bom, se é pra falar a verdade, a primeira avaliação eu respondi algumas questões ciente porque estavam mais ou menos fáceis e também tinham histórias reais*

do dia a dia, outras foi no chute. Na segunda avaliação, fiz a mesma coisa: as que eu achei fáceis eu respondi, as que não, chutei. (Risos!)

ALUNO 49: *Na primeira avaliação, os textos foram bons. Alguns eu li duas vezes para tentar entender melhor, outros não, mas acho que errei ao responder as perguntas. Talvez por falta de atenção minha. Mas deu pra entender algumas coisas, não todas. Deve ser porque tenho dificuldade mesmo. A segunda avaliação, eu não estava bem. Estava muito cansado do dia de trabalho e fiquei com preguiça de ler todos os textos, mas ainda conseguir ler dois textos da primeira avaliação, que foram fáceis, pois eu conhecia há muito tempo, o problema era somente marcar a resposta correta das perguntas. Desculpa, professora.*

ALUNO 50: *Eu gostei da primeira avaliação, mas estava difícil. Tive um pouquinho só de dificuldade, tentei observar a palavras que ajudou a entender um pouco, mas no final eu compreendi, entendi tudo, e a segunda estava difícil também. Espero que a próxima seja melhor ainda.*

APÊNDICE “E” – Grupo Experimental (uso do PEECT)



Depoimento Completo do Grupo Experimental: Análise individual (Pré-Teste e Pós-Teste) Uso do PEECT

ALUNO 1: *Com base nas aulas que tive, a segunda avaliação foi bem mais fácil porque eu pude utilizar os métodos que foram ensinados como: observar o texto, o tema, e acompanhar as palavras mais importantes e circular a parte que eu gostei. Então isso se tornou mais fácil e organizado na leitura e deu para desenvolver bem a importância de entender o texto.*

ALUNO 2: *Professora, a primeira avaliação foi boa, mas eu percebi que a forma de ler, de entender se tornou diferente quando li a segunda avaliação. Quando passei a utilizar o programa, me senti mais seguro para responder o que o texto pedia nas perguntas. A senhora passou tanta segurança que realmente consegui aprender. Tive essa sensação. Espero que eu esteja realmente correta quando a senhora corrigir a minha avaliação.*

ALUNO 3: *Bom, a primeira prova foi boa, não tive tantas dificuldades, a segunda também. A única diferença é que na segunda avaliação eu usei o programa das estratégias e achei melhor até mesmo para entender, ficou mais organizado e bem compreensível no total desde do começo, o meio e o final da minha leitura com o apoio das estratégias. Não dá nem para acreditar, muito bom, facilitou demais.. (Risos!)*

ALUNO 4: *Boa noite, as duas avaliações para mim foram boas. Eu respondi sem dificuldades. Eu gosto de ler com atenção e acredito que facilita compreender. O que eu achei bem legal, ao usar o método que a senhora ensinou nos textos, ajudou a entender melhor as partes do texto e depois ter um resumo geral. Portanto, o segundo texto ficou mais rápido de responder porque ao ler as alternativas eu conseguia visualizar a resposta que para mim seria a correta. “Ficou muito massa!”*

ALUNO 5: *No primeira avaliação eu tive algumas dificuldades em três questões relacionadas ao texto. Realmente, para mim estava difícil encontrar qual seria a resposta, porque fiquei na dúvida entre algumas alternativas. Quando a professora aplicou a segunda avaliação, eu achei mais fácil. Como eu sou observadora, eu percebi que a avaliação era parecida com a primeira, claro, textos diferentes, mas tinham os mesmos gêneros como “tirinha” e outros. Mesmo assim, achei a segunda avaliação mais fácil. Os textos se tornaram compreensíveis e a forma de ler o texto, como foi ensinado, ajudou bastante, eu gostei do programa.*

ALUNO 6: *Apliquei o método em todos os textos, e respondi bem, eu percebi a diferença ao usar as estratégias de como ficou mais fácil. Na primeira atividade, eu não sabia desse método e respondi do mesmo jeito que sempre faço porque eu gosto de ler muito. Não sei qual mais acertei, eu acredito que fiz uma boa prova em ambas, mas a segunda avaliação foi com certeza bem melhor de compreender.*

ALUNO 7: *Na primeira avaliação, professora, eu estava com dor de cabeça, e acho que não fiz uma boa prova. Na segunda avaliação eu observei o tema, sublinhei as palavras e circulei a parte que chamou mais atenção no texto, eu seguir todo procedimento ensinado do programa. Fiz tudo isso em todos os textos e gostei. Ficava mais claro entender o texto. A única coisa que me deu insegurança, foi na hora de marcar a resposta. Fiquei com medo de marcar errado e tirar uma nota baixa.*

ALUNO 8: *Professora, eu gostei das duas avaliações, mas eu achei que a segunda foi melhor para entender os textos. Fazer aquele processo na leitura foi muito “arretado” (muito legal). Eu seguir todas orientações, observei o título ou imagem, depois os vocabulários importantes para mim, depois construir um resumo, marquei as partes que eu gostei e só reler um pequena trecho para tirar a dúvida. Se na primeira avaliação, eu tivesse conhecimento do programa, eu tenho certeza que seria diferente.*

ALUNO 9: *Eu adoro ler, desde criança que tenho essa prática. A primeira avaliação foi fácil e a segunda também. E para aperfeiçoar o meu entendimento nos textos, sempre que eu puder irei usar a proposta das estratégias de leitura que realmente na*

prática ajudou demais e as respostas ficaram claras e fáceis na hora de responder as perguntas, principalmente na organização.

ALUNO 10: Professora, muito interessante o programa das estratégias que a senhora ensinou. Somente depois de ter feito as duas avaliações que percebi o quanto a segunda avaliação se tornou mais motivante. A partir de agora sempre que eu lê o texto irei usar as estratégias dessa mesma forma porque eu gostei muito, não tem como não compreender o texto, o que mais me chamou atenção foi a praticidade de construir o resumo, muito legal.

ALUNO 11: *Boa noite! A primeira avaliação achei um pouco difícil, acho que me atrapalhei um pouco, mas respondi bem. A segunda avaliação foi mais tranquila e eu gostei muito do programa das estratégias deixou mais claro, mais rápido, essa técnica facilitou a entender o texto.*

ALUNO 12: O primeiro teste foi mais difícil que o segundo. Se a senhora tivesse ensinado antes a proposta, talvez o primeiro não fosse tão difícil. Deu para entender? Enquanto a segunda avaliação foi impressionante, ler os textos usando as estratégias deixou minha leitura mais clara, eu percebi a diferença da primeira com o segundo teste, não tem comparação. Realmente esse programa deu-me segurança durante a leitura e como também responder as questões com mais certeza, pois os assuntos ficaram claros. A partir de agora sempre irei usar essa técnica na minha vida.

ALUNO 13: *Ambas as avaliações foram boas. O primeiro teste foi uma pouco mais difícil que o segundo, mas possível de responder. As estratégias de texto ajudaram muito a compreender os textos da segunda avaliação, que se tornaram mais fáceis e mais prático e rápido para ler. Ajudou a organizar as ideias, muito legal a proposta quero usar no meu dia a dia.*

ALUNO 14: *Boa noite! A primeira avaliação estava fácil, porém eu recebi uma ligação da família, lembra, professora? E precisei sair mais cedo da escola. Então eu li muito rápido e provavelmente não prestei tanta atenção. Na segunda avaliação não*

tive nenhum problema, usei a forma que a senhora ensinou na leitura dos textos e achei que facilitou. Eu fiz uma boa prova; melhor que a primeira, obrigada por ensinar o programa das estratégias.

ALUNO 15: *A primeira prova foi muito difícil, mas a segunda foi melhor, apesar de que em alguns textos eu precisei reler, usando o método novamente para ficar mais claro e conseguir responder.*

ALUNO 16: *A proposta que a senhora, professora, ensinou para mim foi fantástico! Eu percebi claramente a diferença quando eu estava lendo os textos. Agora é praticar e melhorar mais ainda na leitura. O segundo teste para mim foi bem melhor.*

ALUNO 17: *Boa noite, as duas avaliações para mim foram boas. Eu não tive tantas dificuldades. Na segunda avaliação, eu usei o método em todos os textos e percebi que se tornou mais fácil ainda, principalmente nos textos maiores, eu achei que ficou mais rápido a leitura. Eu também pratiquei muito teacher, eu sou o “cara!”.*

ALUNO 18: *Bom, a primeira avaliação foi boa, mas algumas questões estavam difíceis. A segunda avaliação foi bem melhor de compreender. E o método foi perfeito, ajudou na leitura, depois eu usei os esquemas das estratégias e fiz um resumo ficou fácil de entender o texto, “massa”!*

ALUNO 19: *Professora, o programa das estratégias que a senhora ensinou para ler os textos e responder com mais segurança, eu gostei muito. Eu acredito que respondi melhor a segunda avaliação ao usar o método, realmente me deixou mais segura ao responder as perguntas que entendi, mas eu preciso ler mais.*

ALUNO 20: *Sem dúvida nenhuma, a segunda prova estava mais fácil depois de todo treinamento que tivemos nas aulas com as estratégias. A parte que eu mais gostei foi na construção da síntese com a estratégia antecipação, muito boa!*

ALUNO 21: Eu entendi mais ou menos a primeira e a segunda também, infelizmente, eu tenho algumas dificuldades, mas acho que acertei algumas. Observar o tema do programa ajudou a pensar.

ALUNO 22: *Pra mim, a segunda avaliação se tornou mais fácil porque eu utilizei os métodos que eu tinha aprendido nas aulas: observar os textos e grifar as palavras. Isso me ajudou muito, não somente para a segunda avaliação, mas para a vida também ao utilizar estes métodos. E se tornou muito mais fácil compreender e responder as questões.*

ALUNO 23: *Eu achei muito importante! No meu caso, eu consegui evoluir mais. Com o conhecimento que eu tive, neste período do teste que você fez com a gente, eu consegui aprender mais, realmente as estratégias ajudam na organização quando está lendo o texto. Achei que a segunda avaliação foi mais tranquila. A primeira avaliação foi novidade, a gente estava mais nervoso em querer acertar para não errar. O segundo foi mais fácil do que o primeiro. No segundo eu já estava com mais prática e já estava assimilando mais a proposta do que no primeiro, que não tive apoio de nada.*

ALUNO 24: *Bem, eu achei uma oportunidade boa e, neste período, eu tive um pouco de dificuldade, mas depois eu achei que tudo foi mais fácil! Fui compreendendo mais, aprendendo, apesar de que são muitos anos que eu não vou à escola e ao voltar, eu me deparei com este método de ensino das estratégias e para mim ajudou bastante! Achei a segunda avaliação mais fácil, porque quando foi realizada a primeira eu não tinha a dimensão de como fazer, e quando foi aplicada a segunda, eu já estava bem encaminhada. Eu estava entendendo mais e deu para organizar melhor as ideias com base nos meus conhecimentos ao longo da minha vida com a ajuda das estratégias que me fez perceber.*

ALUNO 25: *Para mim foram muito difíceis, as duas avaliações, porque eu tenho algumas dificuldades de ler e também não gosto, mas eu gostei das informações que a senhora ensinou, principalmente observar o título, pois já ajuda a entender e marcar as palavras também.*

ALUNO 26: *A segunda foi mais fácil do que a primeira porque a gente já estava mais adaptado ao assunto. A prática se tornou mais fácil. Eu já me sentia mais seguro quando eu estava usando o método que a professora ensinou das estratégias.*

ALUNO 27: *A segunda avaliação foi melhor de compreender principalmente ao estudar o programa das estratégias. Eu seguir todas as etapas ensinadas e o que mais me chamou atenção foi no resumo. Gostei muito, irei continuar usando. Enquanto a primeira avaliação eu não conhecia nenhuma técnica.*

ALUNO 28: *Então, achei que tanto a primeira como a segunda foram boas, mas acho que tinha alguma “casca de banana” pra fazer o aluno errar. As respostas tinham também a ver com o texto e confundem um pouco. Mas a segunda avaliação foi melhor e a forma de fazer com as estratégias ajudaram bastante, se eu soubesse antes desse método acho que compreendia melhor os textos esse tempo todo de estudos.*

ALUNO 29: *A primeira avaliação para mim foi mais difícil. A segunda também não estava tão fácil, mas a prática que a senhora fez com a gente foi “massa!” Eu entendi mais.*

ALUNO 30: *Quando eu li o primeiro teste, alguns textos eram bons de entender, outros não. O segundo teste também era parecido, mas como eu estou praticando o Programa que a professora ensinou, me sinto melhor ao ler o texto.*

ALUNO 31: *Professora, eu tive muita dificuldade na primeira avaliação. Os textos não eram muito fáceis. Na hora de responder as perguntas eu ficava com dúvidas. E também eu fiquei com preguiça de responder as últimas perguntas porque eu levei muito tempo para responder as 5 primeiras questões, eu leio devagar. Na segunda avaliação foi bem mais rápido de responder. O Programa com as estratégias que a senhora ensinou, ajudou muito nos textos, mas também, nessa prova, tinha outros textos muito difíceis de entender e o Programa me ajudou muito, a sensação que eu tive era que eu estava entendendo bem.*

ALUNO 32: *Bem, as duas provas para mim foram boas, alguns textos precisavam mais atenção por serem mais complicados. As perguntas com as respostas eram parecidas porque também tinham a ver com o texto. O Programa que a senhora praticou com a gente foi bom para a minha prática, mas eu acho que preciso praticar mais, isso com certeza irei fazer porque eu percebi a diferença. Eu fiquei mais motivado.*

ALUNO 33: *(Risos!) Teacher, eu chutei quase todas as questões da primeira avaliação porque eu não estava a fim de fazer, mas fiz por obrigação, desculpa. A segunda atividade foi mais interessante porque a senhora praticou muito com a turma. Quem não aprendeu o Programa é porque realmente deve ter alguma dificuldade ou burro mesmo, (risos!) Eu respondi melhor a segunda do que a primeira prova. Eu acho que acertei pelo menos algumas.(Risos!)*

ALUNO 34: *“Foi mal” professora! Eu não li a primeira prova, marquei tudo no chute. Nesse dia era o jogo do Santa Cruz com Sport, o clássico, né? Eu estava louco pra ir embora, não tinha cabeça para ler. Mas na segunda avaliação, não tinha jogo, (risos)... eu li e gostei. Os textos eram claros de entender. Eu observei os títulos com a dica que a senhora deu, então eu fiz uma relação com o assunto e na hora de responder, eu marquei aquilo que achava que tinha sentido com o assunto. Depois fui seguindo os passos do Programa que a senhora ensinou. Eu destaquei a parte importante, foi legal!*

ALUNO 35: *Então, tanto a primeira como a segunda foram bons. Eu conhecia alguns textos e os assuntos. Eu gostei de responder. As estratégias ajudaram muito mais na segunda avaliação.*

ALUNO 36: *Eu queria fazer de novo a primeira prova porque eu não li todos os textos por causa do jogo. A senhora lembra que eu fui um dos primeiros alunos a entregar a prova? Eu saí antes de terminar por causa da hora. Já na segunda prova, com as aulas que a senhora praticou ensinando as estratégias com a gente e com vários textos motivou bastante, e quando eu fui responder a segunda prova, achei legal, mas também não estava tão fácil.*

ALUNO 37: *Deixa eu lembrar prof., a primeira prova foi aquela do palavrão? É a única coisa que lembro. Eu não sei como foi que eu fiz. Mas a segunda, eu lembro, eu gostei de responder, e observei o tema, como senhora ensinou. Reli novamente alguns textos porque também gostei, foi massa as estratégias.*

ALUNO 38: *Vou confessar, eu li os textos uma vez só e não entendi na primeira avaliação. Mas respondi assim mesmo. Não tenho certeza se fiz uma boa prova, mas tentei. A segunda foi o contrário, o método que ensinou abriu meus olhos, ficou tudo mais organizado na minha cabeça, acho que me concentrou melhor. Eu espero ter marcado as questões certas, mas uma coisa eu tenho certeza, conseguir entender pelo menos alguns textos.*

ALUNO 39: *Para mim, eu achei mais fácil a segunda. Acho que as estratégias que a senhora ensinou, ajudaram nos textos. Apesar de algumas dificuldades que eu tenho.*

ALUNO 40: *Professora, eu tentei filar (copiar) da outra colega, mas ainda respondi sozinha duas questões. Já o segundo teste, eu fiz sozinha. Também a senhora praticou tanto com a gente que seria impossível não tentar fazer sozinha. Eu escutava sua voz ensinando, estava ficando louca. Brincadeira, mas foi “massa!” Mas eu tenho dificuldade de ler, professora.*

ALUNO 41: *Primeira prova? Me lembra qual foi professora? Foi aquela do dia do jogo? Eu lembro somente da segunda, que eu respondi. Foi boa e difícil também. Mas eu fiz como a senhora mandou usando as estratégias, eu seguir o seu ensinamento e foi massa! Só não foi melhor porque a senhora me conhece, as vezes tenho preguiça, (risos).*

ALUNO 42: *Todas os dois testes foram “massas!” Eu gostei do primeiro que tinha no texto “palavra e palavrão” e gostei também do segundo que tinha no texto “A formiga e a cigarra”. Ambos os exercícios precisavam de atenção nas leituras porque eram vários textos e também de atenção na hora de responder as perguntas. Quando a*

professora ensinou o Programa das estratégias, facilitou mais ainda a entender o texto e responder as perguntas. A sensação que eu tive era que a minha leitura estava mais organizada ao responder as perguntas. E como eu sempre estou lendo, eu sempre vou à biblioteca ler, antes de dormir eu também leio, é um hábito meu. Eu leio mais ou menos de 1 a 2 livros por semana. Eu acho que isso ajudou no meu desempenho na atividade e usando o método indicado pela professora, que eu gostei, lógico! Ajudou mais ainda a me sentir segura.

ALUNO 43: *Boa noite, muito interessante a primeira avaliação. Os textos eram claros e também com assuntos relacionados à nossa realidade. Tanto o texto da tirinha, como a fábula, como a narrativa, foram ótimos. As perguntas complicavam um pouco, mas prestando atenção, era possível responder. A segunda prova, sem comentários, respondi com clareza e segurança. Os métodos das estratégias condicionaram a essa segurança. Eu conseguia ver a possível resposta das questões usando o precedente ensinado. Espero que realmente eu tenha me saído bem porque eu terminei com essa certeza.*

ALUNO 44: *Professora, tanto a primeira prova como a segunda, para mim, foram sem problemas. Achei fácil e não tive dificuldades de responder. Foi muito bom a gente aprender o Programa para usar no dia a dia. O que me chamou atenção foi a diferença do antes e depois ao usar seu Programa das estratégias, eu compreendi com mais rapidez.*

ALUNO 45: *Com certeza, a segunda avaliação foi bem mais fácil de analisar e chegar à resposta. Porque antes eu não tinha conhecimento de uma dimensão sobre uma leitura do texto, e como eu poderia relacionar o que foi ensinado naquele período do teste. Então, assim, eu pude ter conhecimento, eu pude entender como eu faria e foi bem mais fácil mesmo! Sem sombra de dúvidas! Até mesmo, é questão de hábito mesmo, o que eu leio hoje, eu uso o mesmo método que foi ensinado, se eu leio um livro, um texto. Até mesmo os alunos de classe me questionam: você aprendeu, né? Porque já me tornou um hábito. Aquilo que eu aprendi, já posso aplicar e fica uma dimensão bem mais fácil de conhecimento e entendimento.*

ALUNO 45: *Com certeza, a segunda avaliação foi bem mais fácil de analisar e chegar à resposta. Porque antes eu não tinha conhecimento de uma dimensão sobre uma leitura do texto, e como eu poderia relacionar o que foi ensinado naquele período do teste. Então, assim, eu pude ter conhecimento, eu pude entender como eu faria e foi bem mais fácil mesmo! Sem sombra de dúvidas! Até mesmo, é questão de hábito mesmo, o que eu leio hoje, eu uso o mesmo método que foi ensinado, se eu leio um livro, um texto. Até mesmo os alunos de classe me questionam: você aprendeu, né? Porque já me tornou um hábito na minha vida. Aquilo que eu aprendo, já posso aplicar e fica uma dimensão bem mais fácil de conhecimento e entendimento.*

ALUNO 46: *Sempre que eu leio um texto, eu acabo lendo novamente porque muitas vezes eu não entendo. Eu já tentei por 3 vezes passar no concurso militar e não consigo. E esses concursos sempre têm interpretação de texto, como a senhora fez na prova. Eu acho que é dificuldade minha, mesmo. Tenho consciência de que preciso estudar mais. A primeira atividade eu achei boa, mas também não foi tão fácil responder as perguntas. A segunda atividade, eu respondi da forma que a senhora ensinou, mas não fiz em todos os textos .*

ALUNO 47: *Bem, eu acho que respondi bem o primeiro e o segundo teste. Mas, eu não sou muito boa em texto, confesso! Mas eu respondi e também observei o tema para entender o assunto quando terminava de ler, eu gostei do Programa, muito bom! Eu Irei praticar mais nos textos da disciplina de história e geografia.*

ALUNO 48: *O primeiro teste, eu não fiz com atenção. O segundo eu tentei responder como a senhora ensinou, usando o Programa das estratégias, achei que melhorou minha leitura, mas eu tenho dificuldade de interpretação textual há muito tempo.*

ALUNO 49: *Então, a primeira avaliação eu achei complicada, não tive muita paciência para ler todos os textos e responder as perguntas, se minha mãe soubesse que eu fiz isso ela me mata porque sempre reclamou da maneira que eu leio. O segundo foi*

melhor porque a senhora antes praticou com a gente como responder exercícios com textos usando aquele método das estratégias, eu só conseguir responder por isso.

ALUNO 50: *Tanto o primeiro exercício avaliativo como o segundo foram difíceis, eu tenho essa consciência desde criança que meus pais tentam me ajudar para aprender textos, e sei que é importante estudar sempre para melhorar as leituras. As dicas servem para isso. Vou tentar usar no meu cotidiano o que a senhora ensinou com as estratégias.*

APÊNDICE F – Depoimento Completo dos Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio dos Alunos do Grupo de Controle e Experimental



1-Professor de Arte

Graduação: Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/Brasil

Pós-graduação: Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional do Paraná – UNINTER-PR/Brasil

Sou professor de Arte. Sobre o programa, é muito interessante porque a gente percebe que os alunos têm um grande problema com a interpretação de texto. Às vezes, os alunos leem e releem e, não conseguem encontrar as respostas. Então, o que eu pude verificar neste programa que, por coincidência, eu costumo utilizar algumas técnicas dessas, principalmente na questão de grafar as palavras é muito importante. Até a questão de você não ter que reler o texto todo mais de uma vez. Ter as partes importantes do texto sublinhadas, como o Programa ensina, facilita a compreensão. Então, o que eu pude perceber, de acordo com as estatísticas da pesquisa, é que houve um crescimento dos alunos que utilizaram o Programa. Eu achei extremamente importante. E também a questão da valorização de ensinar como compreender, não simplesmente ler o texto, e ir dando a resposta ao aluno, mas procurar buscar no aluno a questão que ele conhece, sua visão de mundo. Eu achei interessante essa parte da proposta e acho bastante eficaz ensinar, passo a passo, a compreender. Porque essa compreensão e interpretação não é somente para a matéria de português, mas para qualquer disciplina como matemática, arte, história e outras, como também no dia a dia para a evolução na carreira do aluno, principalmente a questão da pessoa ter interpretado de forma errada, ou interpretar de forma errada, numa conversa. Eu achei muito importante e também de extrema importância nesse sentido. Então, para mim, foi muito eficaz essa pesquisa. Espero que outras pessoas tenham oportunidade de passar por esse processo, usando o programa em sua prática, nas aulas, esse tipo de ensino.

2-Professor de Biologia

Graduação: Licenciatura Plena em Ciências com Habilidade em Biologia, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/ União de Escolas Superiores da Funeso-UNESF/Brasil

Pós-graduação: Ensino Interdisciplinar das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/Brasil

Como professor de Biologia, eu achei muito interessante essas questões das estratégias de leitura, pois nossos alunos têm muita dificuldade em interpretar e entender os textos que a gente coloca. Em determinados assuntos, eles leem, leem, e não conseguem compreender nada, principalmente na resolução de exercícios. Com essas estratégias, acredito que os alunos não vão sentir tanta dificuldade em resolver as situações, sublinhando as palavras-chave, relendo os textos. Os alunos também têm preguiça em reler, e por não entender, não querem reler. Com essas estratégias eu achei muito interessante para que os alunos possam e consigam entender os textos.

3-Professor de Geografia

Graduação: Licenciatura Plena em Geografia, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/ União de Escolas Superiores da Funeso-UNESF/Brasil.

Pós-Graduação: Análise Ambiental e Gestão Territorial, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/União de Escolas Superiores da Funeso – UNESF/Brasil.

Sou formado em Geografia, com pós-graduação em Análise Ambiental. Eu gostei muito do trabalho da professora. Inclusive, eu acho que essa pesquisa não tem que ser utilizada apenas com alunos, mas alguns professores que não utilizam. Essa técnica de estratégias também pode melhorar seu desenvolvimento em sala de aula até nas leituras também. Então acho que não pode ser trabalhada apenas com alunos não, deve ser repassada nas diversas áreas de atuação. Justamente a gente vê nos dados que foram absolutamente positivos e que mostraram que vale a pena ser colocado, ser estudado e deve ser utilizado, sim.

4-Professor de História

Graduação: Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/ União de Escolas Superiores da Funeso – UNESF/Brasil.

Pós-graduação: História do Nordeste pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP-PE e Pós Graduado em Educação/ Metodologia de Ensino pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER-PR/Brasil.

Boa noite! Eu recebi o convite da professora Adriana Büchler para fazer uma análise deste trabalho que ela faz para a sua Tese do Doutorado em que está desenvolvendo as estratégias de compreensão de texto, a inferência, antecipação, seleção e verificação. Para nós que trabalhamos com as ciências humanas, qualquer prática neste sentido é fundamental porque, no convívio com a EJA, percebemos que os alunos vêm com uma formação, no caso do letramento, vamos dizer, tão superficial e, às vezes, não tão sólida assim. Quando a gente faz qualquer atividade, é necessário que o aluno tenha uma certa capacidade de leitura, escrita e interpretação. Então, avaliando aqui o que ela me mostrou, realmente é um método fantástico, porque não é só o aluno ter contato com texto histórico. Eu vou falar de história porque é minha área. Mas ele ter a capacidade de fazer inferências sobre o texto, e nem sempre é possível colocar o aluno dentro de um contexto histórico... e só essa parte da inferência já seria interessante para que ele pudesse ter um norte de onde seguir um determinado texto. E aí os outros pontos são fantásticos. Por exemplo, não temos este cuidado de selecionar as palavras-chave e eu, por exemplo, (risos) já tiro daqui uma ideia para abordar com eles, fazer uma abordagem de determinados textos. Particularmente eu não trabalho de forma tão abrangente com o texto, como vocês do ensino de Português, mas posso dizer que depois de me aprofundar mais neste projeto de Tese quero ter a oportunidade de, utilizar com meus alunos, trabalhando mais interpretação do que apenas a apresentação de um texto histórico de conceitos. Eu achei muito interessante!

5- Professor de Inglês e Português

Graduação: Licenciatura Plena Dupla em Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE/Brasil

Mestre: Linguística e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Brasil

Olá, eu acabei de tomar conhecimento do Programa da Professora Adriana Büchler e achei a proposta muito interessante. Eu trabalho com o ensino da língua inglesa e

produção textual. Enquanto professor de Produção Textual, eu entendo a necessidade de apreensão da informação dos mais variados gêneros textuais, aos quais os alunos têm acesso. Acredito sim, que essa sequência de atividades para apreensão da informação vai enriquecer bastante as produções textuais dos alunos. Eu também acredito que se esse programa de ensino for disseminado nas escolas, aqui no Brasil, nós teremos um avanço muito grande na capacidade de leitura e apreensão dos nossos alunos e nós professores.

6-Professor de Literatura e Português

Graduação: Licenciatura Plena Letras-Língua Portuguesa e Inglês, pela Universidade Federal de Pernambuco-PE/Brasil

Pós-graduação: Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão – FAINTVISA- PE/Brasil.

Com as explicações feitas pela professora Adriana sobre o Ensino das Estratégias de Compreensão de textos, verifiquei como é importante e como é prático o ensino dessas estratégias. Como também sou professora de Português, Literatura e Produção de textos na EJA, vejo a dificuldade que os alunos têm de ler, e se for um texto grande, é pior, porque eles olham o tamanho e ficam com preguiça de ler. Porém, através dessas estratégias, na prática, o PEECT ajudará nesses grandes textos motivando a leitura e o interesse vemos que vai facilitar muito para eles lerem e compreenderem o sentido do texto, tanto o tema, como os objetivos explícitos ou implícitos e também a prática pode facilitar desde o Ensino Fundamental II, pois esses alunos têm mais maturidade em relação aos do Ensino Fundamental I, até aos alunos de nível universitário, porque eles têm que fazer pesquisas e ler vários livros, e, com essas estratégias, facilita fazer resumos. É uma prática de muito valor e que acelera a aprendizagem. O importante também é vermos que eles usam a estratégia na leitura pelo menos uma vez no texto, para não perderem também os elementos de coesão e as palavras que ajudam a transformar um texto literário. E se eles começarem a gostar dessa prática, também podem prestar mais atenção aos textos, se forem orientados. Eu achei muito interessante e acho que é prático, muito prático e depois, com mais orientações da professora Adriana, podemos praticar mais com os alunos e usar também mais essas estratégias.

7-Professor de Matemática

Graduação: Licenciatura Plena em Matemática, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/ União de Escolas Superiores da Funeso – UNESF/Brasil.

Pós-graduação: Ensino da Matemática- Unuversidade Federal Rural-UFRPE/Brasil e Pós-graduado Engenharia em Semeamento Básico e Ambiental, pela Universidade de São Paulo-UNICIDPE/Brasil.

Bom, eu sou professor do EJA da disciplina de Matemática e eu pude me debuzar neste Programa e achei superinteressante a questão dos alunos que participaram deste Programa. Então, muito boa a questão do Programa porque estabelece as técnicas que são envolvidas e que fundamenta e capacita o aluno na compreensão do texto. Muito interessante que existe a comparação de alunos que não tiveram a oportunidade de serem colocados com o Programa, e vamos dizer assim, as suas indicações como proceder na compreensão do texto e outros alunos que tiveram acesso ao texto. Estes que tiveram acesso ao texto ficou muito claro na pesquisa. Na estatística final, o nível de compreensão deles foi excelente, tanto é que não tiveram nenhuma faixa negativa. Observando aqui a estatística que foi estabelecida, não vimos nenhuma negativa na compreensão, sempre houve evolução nesse grupo experimental, que se deteve ao Programa. Então, é muito importante essa lógica. A gente vê a eficácia do Programa. Então, com tudo isso, observa-se que com este Programa vai facilitar o processo na compreensão do texto. Está de parabéns esse Programa que eu observo, e assim indico: Nós professores de matemática, trazendo para minha disciplina, observamos nos alunos a forma de compreender algum determinado texto e se os alunos se perdem para fazer o algoritmo que é super-fácil, na compreensão de texto, eles se perdem no total. Então é muito importante essa técnica. Eu dou como positiva essa avaliação, e assim gostei do método que foi aplicado porque, de repente, tem um grupo que não sabia de nada da técnica do texto e outro grupo que sabia e esse grupo que sabia, estatisticamente, está aprovado a evolução que eles fizeram. Então parabéns, e acho que é por aí. Muito bom o Programa e que está no caminho certo, parabéns!

8-Professora de Português

Graduação: Letras/Português pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP/Brasil

Pós-Graduação: Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife-FAFIRE/Brasil

Eu, como professora de Língua Portuguesa, acho ideal trabalhar com as estratégias, até porque os alunos sentem muitas dificuldades na questão de leitura e interpretação. Eu vejo diariamente os alunos reclamarem dizendo não têm base suficiente para fazer uma interpretação. A dificuldade é tanta, que, às vezes, a gente passa é... uma piada, né? Uma anedota e nem eles sabem, riem, mas depois não sabem dizer o que foi. As estratégias de leitura permitem que eles tenham realmente um direcionamento no texto e sigam até pegar realmente o que o texto quer abordar. Às vezes, eles querem colocar a... sobrepor, o pensamento deles em relação ao do autor e quando eles sobrepõem, tiram justamente o que realmente o autor quis colocar.

9-Professora de Pedagogia

Graduação: Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP/Brasil.

Pós-Graduação: Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco- UPE/Brasil

Mestre: Psicologia pelo Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia – UNISLA em Portugal.

Sou professora da Educação de Jovens e Adultos da EJA do Ensino Médio do Sesc de Casa Amarela. Eu acompanhei esse estudo de pesquisa da professora sobre a proposta de compreensão da leitura e suas estratégias e pude observar que existem dois grupo: o grupo de controle, que não conheceu o Programa e o grupo experimental que conheceu todas as estratégias de antecipação, de inferência, de verificação que construiu as ideias mais importantes sobre o texto; e o grupo de controle que, de fato, não conhecia esse Programa, mas eles fizeram as atividades, sendo que não obtiveram bons resultados. Com essa implantação, vai ajudar esses alunos a terem um melhor conhecimento, dar sentido ao conteúdo, dar um significado ao analisar o texto, e quais são as possibilidades de compreensão. O aluno vai buscar de fato a parte mais importante textualmente. Eu acredito que este Programa vai ajudar tanto os

educadores quanto os alunos e que ele realmente contribuirá para a compreensão textual.

10-Professora de Química

Graduação: Licenciatura Plena em Química pela Universidade Rural de Pernambuco – UFRPE/Brasil

Olá, eu leciono a disciplina de Química no Sesc nas Unidades de Casa Amarela, Santa Rita, Piedade e Santa Amaro. A professora Adriana Büchler me mostrou sobre o seu estudo do Doutorado sobre as Estratégias de Compreensão de texto. Ela me apresentou a metodologia que foi utilizada com textos iguais para dois grupos distintos: o grupo experimental que tomou conhecimento prévio de quais seriam os indicadores para fazer uma compreensão abrangente do texto e outro grupo também composto de cinquenta alunos que não tiveram acesso a esses indicadores. Então a gente observou aqui, pelas explicações da professora, que o grupo experimental, tanto no pré-teste como no pós-teste, apresentou parâmetros bem superiores ao grupo que não teve acesso aos indicadores de como realizar uma melhor compreensão textual.

Então, no grupo experimental, depois de traçado um espelho estatístico, esses alunos que tiveram todas informações de como fazer um trabalho dirigido para obter um lucro na sua compreensão textual, a estatística apresenta dados homogeneamente satisfatórios. Enquanto que no grupo pré-teste e pós-teste de controle, quer dizer, alunos que não souberam, que não se apropriaram dessas estratégias do Programa, que a professora Adriana Büchler defende, eles tiveram uma alternância estatística muito grande entre notas avaliadas com acréscimo, ora com decréscimo, e outros casos de alunos que não evoluíram e não tiveram regressão em suas notas. Então, a gente observa que quem não se apropriou dessa metodologia, não conseguiu evoluir em relação à compreensão textual. Teve uma variação muito grande em um grupo muito heterogêneo, do qual não se espera no avanço na escola dos alunos, ou seja, houve índices indesejáveis dos alunos que não se apropriaram desse Programa de compreensão textual. Então, o Programa pode ser usado em várias disciplinas. Fácil a sua estratégia porque ele tem três pontos básicos que são: a inferência no tema ou título, a questão do aluno procurar palavras-chave que sejam "dicas" dentro do texto e

também a seleção daquilo que ele achou muito importante que dá uma mensagem geral do texto. A orientação que temos para esses alunos é que eles farão uma excelente compreensão do texto também, se for necessário retomar, fazer a verificação. Então, são esses 4 pontos apresentados no Programa de compreensão de texto para os alunos do ensino médio. Parabéns!

Anexos

A – Exercícios de Compreensão Textual

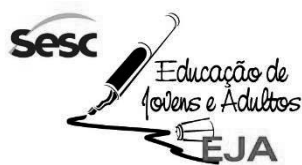
B – Esquema demonstrativo (baseado em Cohen, 1988)



1) “as estratégias permitem ao leitor elaborar, organizar e avaliar informação textual; 2) a aquisição de estratégias de leitura coincide e se justapõe ao desenvolvimento das múltiplas estratégias cognitivas para aumentar a atenção, a memória, a comunicação e o aprendizado; 3) estratégias são ferramentas cognitivas pessoais que podem ser usadas seletivamente e com flexibilidade; 4) a leitura estratégica reflete metacognição e motivação, uma vez que os leitores precisam ter ambos, o conhecimento e a disposição, para usarem as estratégias; 5) estratégias que promovem leitura e raciocínio podem ser ensinadas diretamente pelos professores; e 6) a leitura estratégica pode aumentar o aprendizado de modo geral ao longo do currículo”.

Paris e colaboradores (1991, pp.7-8)

Anexo A – Primeiro Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Internet e a importância da imprensa

Este artigo não é sobre a pornografia no mundo virtual nem tampouco sobre os riscos de as redes sociais empobrecerem o relacionamento humano. Trata de um dos aspectos mais festejados da internet: o empowerment (“empoderamento”, fortalecimento) do cidadão proporcionado pela grande rede. É a primeira vez na História em que todos, ou quase todos, podem exercer a sua liberdade de expressão, escrevendo o que quiserem na internet. De forma instantânea, o que cada um publica está virtualmente acessível aos cinco continentes. Tal fato, inimaginável décadas atrás, vem modificando as relações sociais e políticas: diversos governos caíram em virtude da mobilização virtual, notícias antes censuradas são agora publicadas na rede, etc. Há um novo cenário democrático mais aberto, mais participativo, mais livre. E o que pode haver de negativo nisso tudo? A facilidade de conexão com outras pessoas tem provocado um novo fenômeno social. Com a internet, não é mais necessário conviver (e conversar) com pessoas que pensam de forma diferente. Com enorme facilidade, posso encontrar indivíduos “iguais” a mim, por mais minoritária que seja a minha posição. O risco está em que é muito fácil aderir ao seu clube” e, por comodidade, quase sem perceber, ir se encerrando nele. Não é infrequente que dentro dos guetos, físicos ou virtuais, ocorra um processo que desemboca no fanatismo e no extremismo. Em razão da ausência de diálogo entre posições diversas, o ativismo na internet nem sempre tem enriquecido o debate público. O empowerment digital é frequentemente utilizado apenas como um instrumento de pressão, o que é legítimo democraticamente, mas, não raras vezes, cruza a linha, para se configurar como intimidação, o que já não é tão legítimo assim...

A internet, como espaço de liberdade, não garante por si só a criação de consensos nem o estabelecimento de uma base comum para o debate. Evidencia-se, aqui, um ponto importante. A internet não substitui a imprensa. Pelo contrário, esse fenômeno dos novos guetos põe em destaque o papel da imprensa no jogo democrático. Ao selecionar o que se publica, ela acaba sendo um importante moderador do debate público. Aquilo que muitos poderiam ver como uma limitação é o que torna possível o diálogo, ao criar um espaço de discussão num contexto de civilidade democrática, no qual o outro lado também é ouvido.

A racionalidade não dialogada é estreita, já que todos nós temos muitos condicionantes, que configuram o nosso modo de ver o mundo. Sozinhos, nunca somos totalmente isentos, temos sempre um determinado viés. Numa época de incertezas sobre o futuro da mídia, aí está um dos grandes diferenciais de um jornal em relação ao que simplesmente é publicado na rede. Imprensa e internet não são mundos paralelos:

comunicam-se mutuamente, o que é benéfico a todos. No entanto, seria um empobrecimento democrático para um país se a primeira página de um jornal fosse simplesmente o reflexo da audiência virtual da noite anterior. Nunca foi tão necessária uma ponderação serena e coletiva do que será manchete no dia seguinte. O perigo da internet não está propriamente nela. O risco é considerarmos que, pelo seu sucesso, todos os outros âmbitos devam seguir a sua mesma lógica, predominantemente quantitativa. O mundo contemporâneo, cada vez mais intensamente marcado pelo virtual, necessita também de outros olhares, de outras cores. A internet, mesmo sendo plural, não tem por que se tornar um monopólio.

(CAVALCANTI, N. da Rocha. *Jornal "O Estado de S. Paulo"*, 12/05/14, com adaptações.)

Exercício de Compreensão Textual

1) Pelas características da organização do discurso, a respeito do texto pode-se afirmar que se trata de uma:

- a) dissertação de caráter expositivo, pois explica, reflete e avalia ideias de modo objetivo, com intenção de informar ou esclarecer.
- b) narração, por reportar-se a fatos ocorridos em determinado tempo e lugar, envolvendo personagens, numa relação temporal de anterioridade e posterioridade.
- c) dissertação de caráter argumentativo, pois faz a defesa de uma tese com base em argumentos, numa progressão lógica de ideias, com o objetivo de persuasão.
- d) descrição, por retratar uma realidade do mundo objetivo a partir de caracterizações, pelo uso expressivo de adjetivos.
- e) expressão injuntiva, por indicar como realizar uma ação, utilizando linguagem simples e objetiva, com verbos no modo imperativo.

TEXTO II

O anjo

Um anjo dorme aqui; na aurora apenas, disse adeus ao brilhar das açucenas em ter da vida alevantado o véu. – Rosa tocada do cruel granizo Cedo finou-se e no infantil sorriso passou do berço pra brincar no céu!

(*Casimiro de Abreu, in Primaveras*)

2) O tema do texto é:

- a) a inocência de uma criança
- b) o sofrimento pela morte de uma criança
- c) a morte de uma criança
- d) o nascimento de uma criança
- e) o apego do autor por uma certa criança

TEXTO III

Mar Português

Ó Mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos, quantas mães choraram! Quantos filhos em vão rezaram! 5 Quantas noivas ficaram por casar para que tu fosses nosso, ó mar! Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é

pequena. Quem quer passar além do Bojador 10 tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu!

(Fernando Pessoa, in Mensagem)

3) Segundo o poeta, o sofrimento do povo ocorreu:

- a) apesar das conquistas portuguesas
- b) para as conquistas portuguesas
- c) após as conquistas portuguesas
- d) em virtude das conquistas portuguesas
- e) antes das conquistas portuguesas

TEXTO IV

A vida difícil

A vida é difícil para todos nós. Saber disso nos ajuda porque nos poupa da autopiedade. Ter pena de si mesmo é uma viagem que não leva a lugar nenhum. A autopiedade, para ser justificada, nos toma um tempo enorme na construção de argumentos e motivos para nos entristecermos com uma coisa absolutamente natural: nossas dificuldades. Não vale a pena perder tempo se queixando dos obstáculos que têm de ser superados para sobreviver e para crescer. É melhor ter pena dos outros e tentar ajudar os que estão perto de você e precisam de uma mão amiga, de um sorriso de encorajamento, de um abraço de conforto. Use sempre suas melhores qualidades para resolver problemas, que são: capacidade de amar, de tolerar e de rir. Muitas pessoas vivem a se queixar de suas condições desfavoráveis, culpando as circunstâncias por suas dificuldades ou fracassos. As pessoas que se dão bem no mundo são aquelas que saem em busca de condições favoráveis e se não as encontram se esforçam por criá-las. Enquanto você acreditar que a vida é um jogo de sorte vai perder sempre. A questão não é receber boas cartas, mas usar bem as que lhe foram dadas. *(Dr. Luiz Alberto Py, in O Dia, 30/4/00)*

4) Segundo o texto, evitamos a autopiedade quando:

- a) aprendemos a nos comportar em sociedade.
- b) passamos a ignorar o sofrimento.
- c) percebemos que não somos os únicos a sofrer.
- d) nos dispomos a ajudar os outros.
- e) buscamos o apoio adequado.

TEXTO V

Que país...

Dissecando os gastos públicos no Brasil, um economista descobriu barbaridades no Orçamento da União deste ano. Por exemplo: Considerada a despesa geral da Câmara, cada deputado federal custa ao país, diariamente, R\$ 3.700. Ou R\$ 1,3 milhão por ano. Entre os senadores, a loucura é ainda maior, pois o custo individual diário pula para R\$ 71.900. E o anual, acreditem, para R\$ 26 milhões.

Comparados a outras “rubricas”, os números beiram o delírio. É o caso do que a mesma União despense com a saúde de cada brasileiro – apenas R\$ 0,36 por dia. E, com a educação, humilhantes R\$ 0,20.

Ricardo Boechat, JB, 6/11/01

5) Considerando o sentido geral do texto, o adjetivo que substitui de forma INADEQUADA os pontos das reticências do título do texto é:

- a) autoritário b) injusto; c) estranho; d) desigual; e) incoerente.

Segundo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

Esperanças

Apesar de 4 bilhões de pessoas viverem na pobreza, entre os seis bilhões de habitantes da Terra, as pessoas simples continuam a acreditar num futuro melhor. Não importa se esse sentimento brota da emoção, da fé ou da esperança. O importante é ressaltar que a crise de uma concepção científica do mundo abre, agora, a perspectiva de que os caminhos da história não sejam apenas aqueles previstos pelas largas avenidas das ideologias modernas.

Os atalhos são, hoje, as vias principais, como o demonstram o Fórum Social de Porto Alegre e a força das mobilizações contra o atual modelo de globalização. Assim como o aparente perfil caótico da natureza ganha um sentido evolutivo e coerente na esfera biológica, do mesmo modo haveria um nível – que o Evangelho denomina amor – em que as relações humanas tomam a direção da esperança. É verdade que, com o Muro de Berlim, ruiu quase tudo aquilo que sinalizava um futuro sem opressores e oprimidos. Agora as leis do mercado importam mais do que as leis da ética.

Mas, e a pobreza de 2/3 da humanidade? O que significa falar em liberdades quando não se tem acesso a um prato de comida? Esta é a grande contradição da atual conjuntura: nunca houve tanta liberdade para tantos famintos! Mesmo os povos que no decorrer das últimas décadas não conheceram a pobreza e o desemprego agora se deparam com esses flagelos, como ocorre nos países do leste europeu. A ironia é que, hoje, aqueles povos são livres para escolher seus governantes, podem circular por suas fronteiras e manifestar suas discordâncias em público. Mas lhes é negado o direito de escolher um sistema social que não assegure a reprodução do capital privado.

(Frei Beto, in O Dia, 19/8/01)

Exercício de Compreensão Textual

1) “Nunca houve tanta liberdade para tantos famintos.” No trecho destacado, o autor questiona o valor:

- a) da globalização b) da democracia c) das políticas econômicas
d) das privatizações e) do governo

2) Segundo o autor, os povos do antigo bloco comunista do leste europeu:

- a) continuam sem liberdade de expressão. b) hoje são mais felizes porque são livres.
c) são irônicos, apesar de livres. d) não são totalmente livres.
e) sofrem com a ironia do governo.

TEXTO II

O solvente

O solvente, segundo a onda terrorista espalhada no país, é uma espécie de veneno químico que inescrupulosos donos de postos e distribuidoras mal-intencionadas deram de adicionar à gasolina. Com isso, esses bandidos estariam lesando os concorrentes (porque pagam barato pelos adulterantes), os cofres públicos (porque os impostos significam 70% do custo da gasolina; mas são baixos quando aplicados diretamente sobre os solventes) e o consumidor, já que os produtos estranhos teriam uma atuação demoníaca na saúde do motor e dos componentes do carro, roendo mangueiras e detonando – no pior dos sentidos – o sistema de combustão. Pior: quando adicionado por especialistas, o solvente quase não deixa pistas. É indetectável em testes simples e imperceptível durante o funcionamento do veículo. Para cercar esse inimigo, QUATRO RODAS recorreu ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo, o insuspeito IPT. Na tentativa de flagrar postos que estivessem misturando substâncias estranhas à gasolina, repórteres coletaram amostras de combustível Brasil afora, para submetê-las à cromatografia, um método capaz de revelar cada componente de uma amostra, bem como a quantidade de cada elemento na mistura. No primeiro lote, de doze amostras reunidas numa viagem entre Buenos Aires e São Paulo, uma revelação esperada: segundo o laudo do IPT, quatro delas estavam adulteradas pela presença de solventes em proporções acima das encontradas na gasolina de referência da refinaria Replan, de Paulínia, a 117 quilômetros da capital paulista.

(D. Schelp e L. Martins, na Quatro Rodas, março/00)

3) Segundo o texto:

- a) a gasolina brasileira é sempre adulterada nos postos de gasolina.
b) a gasolina argentina é superior à brasileira.
c) os donos de postos de gasolina e, principalmente, distribuidoras mal-intencionadas têm adicionado solventes à gasolina.

d) a situação é mais grave se o solvente é adicionado sob a orientação de pessoas que detenham uma técnica apurada.

e) a situação é tão grave que nem a cromatografia tem sido capaz de mostrar a adulteração da gasolina.

TEXTO III

Memórias Póstumas de Brás Cubas

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.

(Machado de Assis, in Memórias Póstumas de Brás Cubas)

4) Pode-se afirmar, com base nas ideias do autor-personagem, que se trata:

- a) de um texto jornalístico b) de um texto religioso c) de um texto científico
d) de um texto autobiográfico e) de um texto teatral

TEXTO IV

Terra

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.

(Carlos D. de Andrade, no poema A Ilusão do Migrante)

5) O sentimento predominante no texto é:

- a) orgulho b) saudade c) fé d) esperança e) ansiedade

TEXTO V

Você

Você se lembra da Casas da Banha? Pois é, uma pesquisa mostra que mais de 60% dos cariocas ainda se recordam daquela que foi uma das maiores redes de supermercados do país, com 224 lojas e 20.000 funcionários, desaparecida no início dos anos 90. Por isso, seus antigos 5 donos, a família Velloso, decidiram ressuscitá-la. Desta vez, porém, apenas virtualmente. Os Velloso fizeram um acordo com a GW. Commerce, de Belo Horizonte, empresa que desenvolve programas para supermercados virtuais. Em troca

de uma remuneração sobre o faturamento, A GW gerenciará as vendas para a família Velloso. A família cuidará apenas das 10 compras e das entregas.

(José Maria Furtado, na Exame, dez./99)

6) Segundo o texto, a família Velloso resolveu ressuscitar as Casas da Banha porque:

- a) a rede teve 224 lojas e 20.000 funcionários.
- b) a rede foi desativada no início dos anos 90.
- c) uma empresa do ramo de programas para supermercados propôs um acordo vantajoso, em que a rede só entraria com as compras e as entregas.
- d) mais da metade dos cariocas não esqueceram as Casas da Banha.
- e) a rede funcionará apenas virtualmente.

Terceiro Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

O negro

Pode dizer-se que a presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores da indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para as atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos.

(Sérgio Buarque de Holanda, in Raízes)

Exercício de Compreensão Textual

1) Segundo o autor, os antigos moradores da terra:

- a) foram o fator decisivo no desenvolvimento dos latifúndios coloniais.
- b) colaboravam com má vontade na caça e na pesca.
- c) não gostavam de atividades rotineiras.
- d) não colaboraram com a indústria extrativa.
- e) levavam uma vida sedentária.

2) “Trabalho acurado” é o mesmo que:

- a) trabalho apressado b) trabalho aprimorado c) trabalho lento
d) trabalho especial e) trabalho duro

TEXTO II

Minha aposentadoria

Ainda falta um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles, mas a Andrade Gutierrez já tem pronto um estudo sobre a sucessão de 20 de seus principais executivos, quase todos na faixa entre 58 e 62 anos. Seus substitutos serão escolhidos entre 200 integrantes de um time de aspirantes. Eduardo Andrade, o atual superintendente, que já integra o conselho de administração da empreiteira mineira, deverá ir se afastando aos poucos do dia-a-dia dos negócios. Para os outros executivos, que deverão ser aproveitados como consultores, a aposentadoria chegará a médio prazo.

(José Maria Furtado, na Exame, dez./99)

3) Se começarmos o primeiro período do texto por “A Andrade Gutierrez já tem pronto...”, teremos, como sequência coesa e coerente:

- a) visto que ainda falta um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles.
b) por ainda faltar um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles.
c) se ainda faltar um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles.
d) embora ainda falte um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles.
e) à medida que ainda falta um bom tempo para a aposentadoria da maior parte deles.

TEXTO III

A ausência de alguém

Toda saudade é a presença da ausência de alguém, de algum lugar, de algo enfim. Súbito o não toma forma de sim como se a escuridão se pusesse a luzir. Da própria ausência de luz o clarão se produz, o sol na solidão. Toda saudade é um capuz transparente que veda e ao mesmo tempo traz a visão do que não se pode ver porque se deixou pra trás mas que se guardou no coração. *(Gilberto Gil)*

4) Por “presença da ausência” pode-se entender:

- a) ausência difícil b) ausência amarga c) ausência sentida
d) ausência indiferente e) ausência enriquecedora

TEXTO IV

Os três pássaros do rei Herodes (lenda)

Pela triste estrada de Belém, a Virgem Maria, tendo o Menino Jesus ao colo, fugia do rei Herodes. Aflita e triste ia em meio do caminho quando encontrou um pombo, que

lhe perguntou:– Para onde vais, Maria? – Fugimos da maldade do rei Herodes, – respondeu ela. Mas como naquele momento se ouvisse o tropel dos soldados que a perseguiram, o pombo voou assustado. Continuou Maria a desassossegada viagem e, pouco adiante, encontrou uma codorniz que lhe fez a mesma pergunta que o pombo e, tal qual este, inteirada do perigo, tratou de fugir. Finalmente, encontrou-se com uma cotovia, que, assim que soube do perigo que assustava a Virgem, escondeu-a e ao menino, atrás de cerrado grupo de árvores que ali existia. Os soldados de Herodes encontraram o pombo e dele souberam o caminho seguido pelos fugitivos. Mais para a frente a codorniz não hesitou em seguir o exemplo do pombo. Ao fim de algum tempo de marcha, surgiram à frente da cotovia. – Viste passar por aqui uma moça com uma criança no regaço? – Vi, sim – respondeu o pequenino pássaro – Foram por ali. E indicou aos soldados um caminho que se via ao longe. E assim afastou da Virgem e de Jesus os seus malvados perseguidores. Deus castigou o pombo e a codorniz. O primeiro, que tinha uma linda voz, passou a emitir, desde então, um eterno queixume. A segunda passou a voar tão baixo, tão baixo, que se tornou presa fácil de qualquer caçador inexperiente. E a cotovia recebeu o prêmio de ser a esplêndida anunciadora do sol a cada dia que desponta.

Cláudio Mendes

5) Com relação à expressão “Pela triste estrada de Belém”, podemos afirmar que:

a) a paisagem era deserta, sem árvores.

b) o autor estava triste quando escreveu o texto.

c) Maria estava angustiada e triste e, com isso, todo o ambiente parecia triste.

d) essa é uma pista que o narrador nos dá de que o desfecho será ruim.

e) o caminho era muito longo e assim deixava a impressão de tristeza.

6) Assinala o único item que NÃO se aplica nem ao pombo nem à codorniz:

a) covardia b) medo c) egoísmo d) coragem e) delação

TEXTO V

O velho e o sítio

Encontrar aberta a cancela do sítio me perturba... Penso nos portões dos condomínios, e por um instante aquela cancela escancarada é mais impenetrável. Sinto que, ao cruzar a cancela, não estarei entrando em algum lugar, mas saindo de todos os outros. Dali avisto todo o vale e seus limites, mas ainda assim é como se o vale cercasse o mundo e eu agora entrasse num lado de fora. Após a besta hesitação, percebo que é esse mesmo o meu desejo. Piso o chão do sítio e caio fora. Piso o chão do sítio, e para me garantir decido fechar a cancela atrás de mim. Só que ela está agarrada ao chão, incrustada e integrada ao barro seco. Quando deixei o sítio pela última vez, há cinco anos, devo ter largado a cancela aberta e nunca mais ninguém a veio fechar. (...) o velho sentado no tamborete faz um grande esforço para erguer a cabeça, e é o tempo que necessitava para reconhecer nosso antigo caseiro. Deixou crescer os cabelos

que, à parte as raízes brancas, parecem ter mergulhado num balde de asfalto. A pele do seu rosto resultou mais pálida e murcha do que já era, e ele me fita com um ar interrogativo que não consigo interpretar; talvez se pergunte quem sou eu. Penso em lhe dar um tapa nas costas e dizer “há quantos anos, meu tio”, mas a intimidade soaria falsa. Meu pai entraria soltando uma gargalhada na cara do velho, passaria a mão naquele cabelo gorduroso, talvez chutasse o tamborete e dissesse “levanta daí, sacana!”. Meu pai tinha talento para gritar com os empregados; xingava, botava na rua, chamava de volta, despedia de novo, e no seu enterro estavam todos lá. Eu, se disser “há quantos anos, meu tio”, pode ser que o ofenda, porque é outro idioma. Sem aviso, o velho dá um pulo de sapo e vai para o centro da cozinha, apontando para mim. Usa o calção amarrado com barbante abaixo da cintura, e suas pernas cinzentas ainda são musculosas, as canelas finas; é como se ele fosse de uma raça mista, que não envelhecesse por igual. Aproxima-se com molejo de jogador, mas com o tórax cavado e os braços caídos, papeira, a boca de lábios grossos aberta com três dentes, os olhos azuis já encharcados. E abraça-me, beija-me, recua um passo, fica me olhando como um cego olha, não nos olhos, mas em torno do meu rosto, como que procurando minha aura. “Deus lhe abençoe, Deus lhe abençoe”, diz. Depois pergunta “que é de Osbênio?, Que é de Clair?” e entendo que ele esperava outra pessoa, algum parente, quem sabe. Um cacho de bananas verdes no chão da cozinha lembra-me que passei o dia a chá e bolacha. Na geladeira, que é um móvel atarracado de abrir por cima, encontro um jarro d’água, uma panela com arroz e uma tigela de goiaba em calda. Instalo-me com a tigela à mesa, onde antigamente os empregados comiam. O velho adivinha que pretendo passar uns tempos no sítio, e emociona-se novamente. Cai sentado na cadeira ao lado, e seus olhos voltam a se encharcar, desta vez com lágrimas azedas. Conta o velho que a mulher morreu há dois anos, que ele mesmo está muito doente, que os filhos sumiram no mundo. Tapa uma narina para assuar a outra, e conta que com ele só restaram as crianças. Que os outros, os de fora, foram chegando e dominando tudo, o celeiro, a casa de caseiro, a casa dos hóspedes, e contrataram gente estranha, e derrubaram a estrebaria e comeram os cavalos. E que os outros, os de fora, só estão esperando ele morrer para tomar posse da casa, por isso que ele dorme ali na despensa, e os netos espalhados na sala e pelos quartos. Conta que os patrões nunca aparecem, mas, quando aparecerem, vão ter um bom dum aborrecimento.

(BUARQUE, Chico. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p 24-27)

7) Qual das alternativas abaixo apresenta um objeto não escrito no texto?

- a) tigela b) geladeira c) panela d) mesa e) fogão

8) Assinala a alternativa correta, que corresponde ao primeiro parágrafo do texto:

- a) A cancela que se encontra aberta, está agarrada no chão, incrustada e integrada ao

barro seco...

b) A cancela do sítio perturba o narrador, porque ela representa o limite entre o que está dentro e o que está fora do mundo.

c) A cancela escancarada ficou assim por menos de cinco anos.

d) Cancela e portões de condomínio são similares, isto é, custam a fechar.

e) A cancela aberta é impenetrável, conforme desejo expresso do narrador.

Quarto Terceiro Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



TEXTO I

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

O Jogador de Futebol



(Veja, 02.11.2009. Adaptado)

Zelosa com sua imagem, a empresa multinacional Gillette retirou a bola da mão, em uma das suas publicidades, do atacante francês Thierry Henry, garoto-propaganda da marca com quem tem um contrato de 8,4 milhões de dólares anuais. A jogada previne os efeitos desastrosos para vendas de seus produtos, depois que o jogador trapaceou, tocando e controlando a bola com a mão, para ajudar no gol que classificou a França para a Copa do Mundo de 2010. (...)

Na França, onde 8 em cada dez franceses reprovam o gesto irregular, Thierry aparece com a mão no bolso. Os publicitários franceses acham que o gato subiu no telhado. A Gillette prepara o rompimento do contrato. O serviço de comunicação da gigante Procter & Gamble, proprietária da Gillette, diz que não.

Em todo caso, a empresa gostaria que o jogo fosse refeito, que a trapaça não tivesse acontecido. Na impossibilidade, refez o que está ao seu alcance, sua publicidade. Segundo lista da revista Forbes, Thierry Henry é o terceiro jogador de futebol que mais lucra com a publicidade – seus contratos somam 28 milhões de dólares anuais. (...)

Exercício de Compreensão Textual

01 - Segundo a revista Forbes

- (a) Thierry deverá perder muito dinheiro daqui para frente.
- (b) há três jogadores que faturam mais que Thierry em publicidade.
- (c) o jogador francês possui contratos publicitários milionários.
- (d) o ganho de Thierry, somado à publicidade, ultrapassa 28 milhões.
- (e) é um absurdo o que o jogador ganha com o futebol e a publicidade.

TEXTO II



02- Comparando a fala do primeiro balão com a do último, é CORRETO afirmar que:

- a) há uma relação intertextual entre elas, embora haja diferenças de estrutura sintática entre uma e outra.
- b) sob o ponto de vista conceitual, a expressão “lei da selva” tem uma extensão mais ampla que “lei da gravidade”, que tem sentido especializado.
- c) a forma verbal “Lamento” sugere a relação respeitosa que as personagens estabelecem entre si na tirinha.
- d) a conjunção “mas” poderia ser substituída, somente no primeiro quadrinho, por *porém* ou *no entanto*.
- e) a expressão “lei da gravidade” não pode ser entendida, devido ao contexto sarcástico, como um termo técnico da Física.

03- A imagem no segundo quadrinho

- a) comprova que a lei da selva é válida em todas as situações.
- b) é incompatível com o que ocorreu no primeiro quadrinho.
- c) reforça o lamento do gato no começo da tirinha.
- d) permite ao rato fazer a observação que está no último balão.
- e) mostra a indignação do rato para com a postura do gato.

TEXTO III : RAÇA & CLASSE

Nossa pele teve maldição de raça e exploração de classe duas faces da mesma diáspora e desgraça. Nossa dor fez pacto antigo com todas as estradas do mundo e cobre o corpo

fechado e sem medo do sol. Nossa raça traz o selo dos sóis e luas dos séculos a pele é mapa de pesadelos oceânicos e orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas.

Revista Época

4. Sobre o texto acima pode-se afirmar:

- a) O texto revela que o sofrimento do negro não está firmado na questão da pele e sim na questão econômica.
- b) O texto trata da questão da mão-de-obra negra ter servido como força para a construção de potências mundiais no oriente.
- c) O termo “corpo fechado” está associado ao fato de que o negro não sente o sofrimento por sua grande religiosidade.
- d) O trecho “pesadelos oceânicos” pode ser entendido como referência aos navios negreiros.
- e) Os negros são apresentados no texto como um povo novo.

TEXTO IV



Mafalda, apesar de ser uma criança, já apresenta certo entendimento sobre as principais questões que afligem a sociedade

5. Sobre os efeitos de humor da tirinha, pode-se afirmar, exceto:

- a) Mafalda emprega o mesmo valor semântico para o vocábulo “indicador” no primeiro e no último quadrinho.
- b) Mafalda não sabe a importância do dedo indicador.
- c) A expressão “dedo indicador” é utilizada de maneira metafórica pelo autor da tirinha.
- d) Mafalda ainda não sabe exatamente o significado da expressão “indicador de desemprego”
- e) Apesar de ser uma criança, Mafalda já percebe as injustas relações de trabalho estabelecidas entre patrões e operários.

TEXTO V

Os eletrônicos “verdes”

Vai bem a convivência entre a indústria de eletrônica e aquilo que é politicamente correto na área ambiental. É seguindo essa trilha “verde” que a Motorola anunciou o primeiro celular do mundo feito de garrafas plásticas recicladas. Ele se chama W233 Eco e é também o primeiro telefone com certificado Carbon Free, que prevê a compensação do carbono emitido na fabricação e distribuição de um produto. Se um celular pode ser feito de garrafas, por que não se produz um laptop a partir do bambu? Essa ideia ganhou corpo com a fabricante taiwanesa Asus: trata-se do Eco Book que exhibe revestimento de tiras dessa planta. Computadores “limpos” fazem uma importante diferença no efeito estufa e para se ter uma noção do impacto de sua produção e utilização basta olhar o resultado de uma pesquisa da empresa americana de consultoria Gartner Group. Ela revela que a área de TI (tecnologia da informação) já é responsável por 2% de todas as emissões de dióxido de carbono na atmosfera.

Além da pesquisa da Gartner, há um estudo realizado nos EUA pela Comunidade do Vale do Silício. Ele aponta que a inovação “verde” permitirá adotar mais máquinas com o mesmo consumo de energia elétrica e reduzir os custos de orçamento. Russel Hancock, executivo-chefe da Fundação da Comunidade do Vale do Silício, acredita que as tecnologias “verdes” também conquistarão espaço pelo fato de que, atualmente, conta pontos junto ao consumidor ter-se uma imagem de empresa sustentável.

O estudo da Comunidade chegou às mãos do presidente da Apple, Steve Jobs, e o fez render-se às propostas do “ecologicamente correto” – ele era duramente criticado porque dava aval à utilização de mercúrio, altamente prejudicial ao meio ambiente, na produção de seus iPods e laptops. Preocupado em não perder espaço, Jobs lançou a nova linha do Macbook Pro com estrutura de vidro e alumínio, tudo reciclável. E a RITI Coffee Printer chegou à sofisticação de criar uma impressora que, em vez de tinta, se vale de borra de café ou de chá no processo de impressão. Basta que se coloque a folha de papel no local indicado e se despeje a borra de café no cartucho – o equipamento não é ligado em tomada e sua energia provém de ação mecânica transformada em energia elétrica a partir de um gerador. Se pensarmos em quantos cafezinhos são tomados diariamente em grandes empresas, dá para satisfazer perfeitamente a demanda da impressora.

(Luciana Sgarbi, Revista Época, 22.09.2009. Adaptado)

5 - Leia o trecho: Vai bem a convivência entre a indústria de eletrônica e aquilo que é politicamente correto na área ambiental. É correto afirmar que a frase inicial do texto pode ser interpretada como

- (a) a união das empresas Motorola e RITI Coffee Printer para criar um novo celular com fibra de bambu.
- (b) a criação de um equipamento eletrônico com estrutura de vidro que evita a emissão de dióxido de carbono na atmosfera.

- (c) o aumento na venda de celulares feitos com CarbonFree, depois que as empresas nacionais se uniram à fabricante taiwanesa.
- (d) o compromisso firmado entre a empresa Apple e consultoria Gartner Group para criar celulares sem o uso de carbono.
- (e) a preocupação de algumas empresas em criarem aparelhos eletrônicos que não agridam o meio ambiente.

6- Em – Computadores “limpos” fazem uma importante diferença no efeito estufa... – a expressão entre aspas pode ser substituída, sem alterar o sentido no texto, por:

- a) com material reciclado. d) feitos com garrafas plásticas.
- b) com arquivos de bambu. e) feitos com materiais retirados da natureza.
- c) com teclado feito de alumínio.

Quinto Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia –justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

Exercício de Compreensão Textual

1- Pode-se deduzir do texto que Bruno

- a) chama a atenção das meninas. c) é mestre na arte de conquistar.
- b) pode ser conquistado facilmente. d) tem muitos dotes intelectuais.

TEXTO II



2- Na tirinha, há traço de humor em

- (a) “Que olhar é esse, Dalila?” (b) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
 (c) “Olhar de apatia, tédio, solidão...” (d) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

TEXTO III

17 de julho

Um dia desta semana, farto de vendavais, naufrágios, boatos, mentiras, polémicas, farto de ver como se descompõem os homens, acionistas e diretores, importadores e industriais, farto de mim, de ti, de todos, de um tumulto sem vida, de um silêncio sem quietação, peguei de uma página de anúncios, e disse comigo:

- Eia, passemos em revista as procuras e ofertas, caixeiros desempregados, pianos, magnésias, sabonetes, oficiais de barbeiro, casas para alugar, amas-de-leite, cobradores, coqueluche, hipotecas, professores, tosses crônicas...

E o meu espírito, estendendo e juntando as mãos e os braços, como fazem os nadadores, que caem do alto, mergulhou por uma coluna abaixo. Quando voltou à tona trazia entre os dedos esta pérola:



“Uma viúva interessante, distinta, de boa família e independente de meios, deseja encontrar por esposo um homem de meia-idade, sério, instruído, e também com meios de vida, que esteja como ela cansado de viver só; resposta por carta ao escritório desta folha, com as iniciais M. R...., anunciando, a fim de ser procurada essa carta.”

Gentil viúva, eu não sou o homem que procuras, mas desejava ver-te, ou, quando menos, possuir o teu retrato, porque tu não és qualquer pessoa, tu vales alguma coisa mais que o comum das mulheres. Ai de quem está só! dizem as sagradas letras; mas não foi a religião que te inspirou esse anúncio. Nem motivo teológico, nem metafísico. Positivo também não, porque o positivismo é infenso às segundas núpcias. Que foi então, senão a triste, longa e aborrecida experiência? Não queres amar; estás cansada de viver só.

E a cláusula de ser o esposo outro aborrecido, farto de solidão, mostra que tu não queres enganar, nem sacrificar ninguém. Ficam desde já excluídos os sonhadores, os que amem o mistério e procurem justamente esta ocasião de comprar um bilhete na loteria da vida. Que não pedes um diálogo de amor, é claro, desde que impões a cláusula da meia-idade, zona em que as paixões arrefecem, onde as flores vão perdendo a cor purpúrea e o viço eterno. Não há de ser um naufrago, à espera de uma tábua de salvação, pois que exiges que também possua. E há de ser instruído, para encher com as cousas do espírito as longas noites do coração, e contar (sem as mãos presas) a tomada de Constantinopla.

Viúva dos meus pecados, quem és tu que sabes tanto? O teu anúncio lembra a carta de certo capitão da guarda de Nero. Rico, interessante, aborrecido, como tu, escreveu um dia ao grave Sêneca, perguntando-lhe como se havia de curar do tédio que sentia, e explicava-se por figura: “Não é a tempestade que me aflige, é o enjôo do mar.” Viúva minha, o que tu queres realmente, não é um marido, é um remédio contra o enjôo. Vês que a travessia ainda é longa, porque a tua idade está entre trinta e dois e trinta e oito anos, o mar é agitado, o navio joga muito; precisas de um preparado para matar esse mal cruel e indefinível. Não te contentas com o remédio de Sêneca, que era justamente a solidão, “a vida retirada, em que a alma acha todo o seu sossego”. Tu já provaste esse preparado; não te fez nada. Tentas outro; mas queres menos um companheiro que uma companhia.

(Machado de Assis, texto publicado na coluna “A Semana”, 1892)

3. Em qual dos elementos abaixo se baseia a imagem mais recorrente no texto?

- a) água b) terra c) ar d) fogo e) sol

4. De acordo com o texto, o cronista teve desejo de ver a viúva porque:

- a) ela era distinta e interessante.
b) ela possuía bens que a tornavam independentes.
c) ela lhe parecia superior às outras mulheres.
d) ela estava triste e precisava de consolo.
e) ele também estava cansado de viver só.

5. De acordo com o texto, o capitão:

- a) pretendia, por motivos pessoais, deixar suas funções de guarda do imperador.
b) não suportava mais a solidão das prolongadas viagens marítimas.
c) tinha a saúde abalada pelo sacudir constante do navio.
d) estava aborrecido porque tinha conflitos com seus companheiros de trabalho.
e) devia procurar a solução para o seu problema dentro de si mesmo.

TEXTO IV

Sobre os perigos da leitura

Nos tempos em que eu era professor da Unicamp, fui designado presidente da comissão encarregada da seleção dos candidatos ao doutoramento, o que é um sofrimento. Dizer esse entra, esse não entra é uma responsabilidade dolorida da qual não se sai sem sentimentos de culpa. Como, em 20 minutos de conversa, decidir sobre a vida de uma pessoa amedrontada? Mas não havia alternativas. Essa era a regra. Os candidatos amontoavam-se no corredor recordando o que haviam lido da imensa lista de livros cuja leitura era exigida. Aí tive uma ideia que julguei brilhante. Combinei com os meus colegas que faríamos a todos os candidatos uma única pergunta, a mesma pergunta. Assim, quando o candidato entrava trêmulo e se esforçando por parecer confiante, eu lhe fazia a pergunta, a mais deliciosa de todas: “Fale-nos sobre aquilo que você gostaria de falar!”. [...]

A reação dos candidatos, no entanto, não foi a esperada. Aconteceu o oposto: pânico. Foi como se esse campo, aquilo sobre o que eles gostariam de falar, lhes fosse totalmente desconhecido, um vazio imenso. Papaguear os pensamentos dos outros, tudo bem. Para isso, eles haviam sido treinados durante toda a sua carreira escolar, a partir da infância. Mas falar sobre os próprios pensamentos – ah, isso não lhes tinha sido ensinado!

Na verdade, nunca lhes havia passado pela cabeça que alguém pudesse se interessar por aquilo que estavam pensando. Nunca lhes havia passado pela cabeça que os seus pensamentos pudessem ser importantes.

(Rubem Alves, www.cuidardoser.com.br. Adaptado)

6. De acordo com o texto, os candidatos

- a) não tinham assimilado suas leituras.
- b) tinham projetos de pesquisa deficientes.
- c) ficavam em fila, esperando a vez.
- d) só conheciam o pensamento alheio.
- e) tinham perfeito autocontrole.

7. O autor entende que os candidatos deveriam

- a) ter opiniões próprias.
- b) não ter treinamento escolar.
- c) ter mais equilíbrio.
- d) ler os textos requeridos.
- e) refletir sobre o vazio.

TEXTO V

Quanto veneno tem nossa comida?

Desde que os pesticidas sintéticos começaram a ser produzidos em larga escala, na década de 1940, há dúvidas sobre o perigo para a saúde humana. No campo, em contato direto com agrotóxicos, alguns trabalhadores rurais apresentaram intoxicações sérias. Para avaliar o risco de gente que apenas consome os alimentos, cientistas costumam fazer testes com ratos e cães, alimentados com doses altas desses venenos. A partir do resultado desses testes e da análise de alimentos in natura (para determinar o grau de resíduos do pesticida na comida), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) estabelece os valores máximos de uso dos agrotóxicos para cada cultura. Esses valores têm sido desrespeitados, segundo as amostras da Anvisa. Alguns alimentos têm excesso de resíduos, outros têm resíduos de agrotóxicos que nem deveriam estar lá. Esses excessos, isoladamente, não são tão prejudiciais, porque em geral não ultrapassam

os limites que o corpo humano aguenta. O maior problema é que eles se somam – ninguém come apenas um tipo de alimento.

(Francine Lima, Revista Época, 09.08.2010)

8. Com a leitura do texto, pode-se afirmar que

- a) segundo testes feitos em animais, os agrotóxicos causam intoxicações.
- b) a produção em larga escala de pesticidas sintéticos tem ocasionado doenças incuráveis.
- c) as pessoas que ingerem resíduos de agrotóxicos são mais propensas a terem doenças de estômago.
- d) os resíduos de agrotóxicos nos alimentos podem causar danos ao organismo.
- e) os cientistas descobriram que os alimentos in natura têm menos resíduos de agrotóxicos.

Sexto Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

A aposta

Amélia é uma velhinha muito ativa e trabalhadeira. Um dia ela entrou no ônibus carregando uma cesta. O cobrador ouviu um barulho e perguntou-lhe:

— A senhora está levando uma galinha na cesta? Amélia pensou, pensou e respondeu: — Hum, galinha? Não ... Não há galinha nenhuma na cesta. O cobrador insistiu tanto que Amélia resolveu fazer uma aposta:

— Senhor cobrador, se for galinha, eu desço agora do ônibus... Se não for, eu viajo de graça. — Muito bem! — Disse o cobrador confiante. — Concordo!

Amélia, e então, levantou a tampa da cesta e um galo de crista bem vermelhinha cantou satisfeito: — Cocorocó!! ... — Viu só? Eu não disse que não era galinha?!

O cobrador riu e deixou a velhinha viajar de graça.

(Luciana M. M. Passos. Adaptação de conto popular).

Exercício de Compreensão Textual

1. Onde se passa a história?

- a) em um galinheiro b) em um ônibus. c) em um quintal. d) em uma escola.

Leia o texto abaixo.

2. A personagem principal do texto é:

- a) o cobrador. b) o galo. c) a galinha. d) a velhinha.

TEXTO II

O Desenhista

A professora pegou Joãozinho na sala de aula desenhando caricaturas de seus amiguinhos. Tomou seu caderno e disse:

– Vamos mostrar para a diretora e ver o que ela acha disso!

Chegando na sala da diretora, após esta olhar com atenção para os desenhos, exclamou:

– Muito bonito isso, não é, seu Joãozinho? Respondeu

Joãozinho com a maior naturalidade do mundo:

– Bonito e bem desenhado. Na verdade, eu sempre soube que era um grande artista, mas a modéstia me impedia de falar sobre o assunto. Mas agora, vindo da senhora, sei que é sincero, por isso fico muito contente!

sitededicadas.uol.com.br, 19 de maio de 2008.

3. O que Joãozinho estava desenhando?

- a) A professora b) Os amiguinhos c) A diretora d) Os artistas.

TEXTO III

Urso é condenado por roubo de mel na Macedônia

O sabor de mel foi tentador demais para um urso na Macedônia, que atacou várias vezes as colmeias de um apicultor. Agora, o animal tem ficha na polícia. Foi condenado por um tribunal por roubo e danos. O caso foi levado à Justiça pelo apicultor irritado depois de um ano de tentar, em vão, proteger suas colmeias. Durante um período, ele conseguiu afugentar o animal com medidas como comprar um gerador e iluminar melhor a área onde os ataques aconteciam ou tocar músicas folclóricas sérvias. Mas quando o gerador ficava sem energia e a música acabava, o urso voltava e lá se ia o mel novamente. “Ele atacou as colmeias de novo”, disse o apicultor Zoran Kiseloski. Como o animal não tinha dono e é uma espécie protegida, o tribunal ordenou ao Estado pagar uma indenização por prejuízos causados pela destruição de colmeias, no valor de US\$ 3,5 mil. O urso continua à solta em algum lugar da Macedônia.

Esopo

4. O que é um apicultor?

- a) Homem irritado. c) Criador de abelhas
b) Morador de Macedônia d) Caçador de urso

TEXTO IV

O Galo e a Pedra Preciosa

Um Galo, que procurava no terreiro, alimento para ele e suas galinhas, acaba por encontrar uma pedra preciosa de grande beleza e valor. Mas, depois de observá-la por um instante, comenta desolado:

— Se ao invés de mim, teu dono tivesse te encontrado, ele decerto não iria se conter diante de tamanha alegria, e é quase certo que iria te colocar em lugar digno de adoração. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Antes disso, preferia ter encontrado um simples grão de milho, a que todas as jóias do Mundo!

Moral da História: A necessidade de cada um é o que determina o real valor das coisas.

www.sitededicadas.com.br

5. O tema desse texto é:

- a) a beleza e o valor da pedra preciosa c) a relação entre valor e necessidade
b) o alimento preferido de galos e galinhas d) o encontro do galo com a pedra.

TEXTO V

Burocratas Cegos

A decisão, na sexta-feira, da juíza Adriana Barreto de Carvalho Rizzoto, da 7ª Vara Federal do Rio, determinando que a Light e a Cerj também paguem bônus aos consumidores de energia que reduziram o consumo entre 100 kWh e 200 kWh fez justiça. A liminar vale para todos os brasileiros. Quando o Governo se lançou nessa difícil tarefa do racionamento, não contou com tamanha solidariedade dos consumidores. Por isso, deixou essa questão dos bônus em suspenso. Preocupada com os recursos que o Governo federal terá que desembolsar com os prêmios, a Câmara de Gestão da Crise de Energia tem evitado encarar essa questão, muito embora o próprio presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, já tenha dito que o bônus será pago. Decididamente, os consumidores não precisavam ter lançado mão da Justiça para poder ter a garantia desse direito. Infelizmente, o permanente desrespeito ao contribuinte ainda faz parte da cultura dos burocratas brasileiros. Estão constantemente preocupados em preservar a máquina do Estado. Jamais pensam na sociedade e nos cidadãos. Agem como se logo mais na frente não precisassem da população para vencer as barreiras de mais essa crise.

(Editorial de O Dia, 19/08/01) Interpretação de 300 Textos (FCC/CESPE/ESAF) 11

6. De acordo com o texto:

- a) A juíza expediu a liminar porque as companhias de energia elétrica se negaram a pagar os bônus aos consumidores.
b) A liminar fez justiça a todos os tipos de consumidores.
c) A Light e a Cerj ficarão desobrigadas de pagar os bônus se o governo fizer a sua parte.

d) O excepcional retorno dado pelos consumidores de energia tomou de surpresa o Governo.

e) O Governo pagará os bônus, desde que as companhias de energia elétrica também o façam.

2. Só não se depreende do texto que:

a) os burocratas brasileiros desrespeitam sistematicamente o contribuinte.

b) o governo não se preparou para o pagamento dos bônus.

c) o chefe do executivo federal garante que os consumidores receberão o pagamento dos bônus.

d) a Câmara de Gestão está preocupada com os gastos que terá o Governo com o pagamento dos bônus.

e) a única forma de os consumidores receberem o pagamento dos bônus é apelando para a Justiça.

Sétimo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I



Mafalda, criação do cartunista argentino Quino, é conhecida por suas opiniões ácidas e críticas sobre os mais variados assuntos

Exercício de Compreensão Textual

1. Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

a) O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.

- b) Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, por meio de suas feições em todos os quadrinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- c) A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal por meio da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.
- d) Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

TEXTO II



A charge de Ivan Cabral foi utilizada na prova do Exame Nacional do Ensino Médio de 2012

2. O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- a) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- b) ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- c) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- d) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- e) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

3. charges e tirinhas, é incorreto afirmar:

- a) As charges são poderosos veículos de comunicação, constituindo um gênero que alia a força das palavras a imagens e muito bom humor.
- b) No Brasil, a charge é comumente utilizada com a intenção de tecer críticas políticas e sociais, sempre preservando como traço predominante o humor.
- c) Assim como nas charges, as tirinhas apresentam uma linguagem permeada pelo bom humor, aliando as linguagens verbal e não verbal para a construção de sentidos do texto.

d) As charges e as tirinhas não podem ser consideradas como gêneros textuais, visto que a linguagem não verbal é a linguagem predominante.

TEXTO III Adolescentes: mais altos, gordos e preguiçosos

A oferta de produtos industrializados e a falta de tempo têm sua parcela de responsabilidade no aumento da silhueta dos jovens. “Os nossos hábitos alimentares, de modo geral, mudaram muito”, observa Vivian Ellinger, presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM), no Rio de Janeiro. Pesquisas mostram que, aqui no Brasil, estamos exagerando no sal e no açúcar, além de tomar pouco leite e comer menos frutas e feijão.

Outro pecado, velho conhecido de quem exhibe excesso de gordura por causa da gula, surge como marca da nova geração: a preguiça. “Cem por cento das meninas que participam do Programa não praticavam nenhum esporte”, revela a psicóloga Cristina Freire, que monitora o desenvolvimento emocional das voluntárias.

Você provavelmente já sabe quais são as consequências de uma rotina sedentária e cheia de gordura. “E não é novidade que os obesos têm uma sobrevida menor”, acredita Claudia Cozer, endocrinologista da Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. Mas, se há cinco anos os estudos projetavam um futuro sombrio para os jovens, no cenário atual as doenças que viriam na velhice já são parte da rotina deles. “Os adolescentes já estão sofrendo com hipertensão e diabetes”, exemplifica Claudia.

DESGUALDO, P. Revista Saúde. Disponível em: <http://saude.abril.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2012 (adaptado).

4. Sobre a relação entre os hábitos da população adolescente e as suas condições de saúde, as informações apresentadas no texto indicam que

a) a falta de atividade física somada a uma alimentação nutricionalmente desequilibrada constituem fatores relacionados ao aparecimento de doenças crônicas entre os adolescentes.

b) a diminuição do consumo de alimentos fontes de carboidratos combinada com um maior consumo de alimentos ricos em proteínas contribuíram para o aumento da obesidade entre os adolescentes.

c) a maior participação dos alimentos industrializados e gordurosos na dieta da população adolescente tem tornado escasso o consumo de sais e açúcares, o que prejudica o equilíbrio metabólico.

d) a ocorrência de casos de hipertensão e diabetes entre os adolescentes advém das condições de alimentação, enquanto que na população adulta os fatores hereditários são preponderantes.

e) a prática regular de atividade física é um importante fator de controle da diabetes entre a população adolescente, por provocar um constante aumento da pressão arterial sistólica.

TEXTO IV

Modos de xingar

Biltre!

— O quê?

— Biltre! Sacripanta!

— Traduz isso para português.

— Traduzo coisa nenhuma. Além do mais, charro! Onagro!

Parei para escutar. As palavras estranhas jorravam do interior de um Ford de bigode. Quem as proferia era um senhor idoso, terno escuro, fisionomia respeitável, alterada pela indignação. Quem as recebia era um garotão de camisa esporte; dentes clarinhos emergindo da floresta capilar, no interior de um fusca. Desses casos de toda hora: o fusca bateu no Ford. Discussão. Bate-boca. O velho usava o repertório de xingamentos de seu tempo e de sua condição: professor, quem sabe? Leitor de Camilo Castelo Branco.

Os velhos xingamentos. Pessoas havia que se recusavam a usar o trivial das ruas e botequins, e iam pedir a Rui Barbosa, aos mestres da língua, expressões que castigassem fortemente o adversário (...). “Ladrão”, simplesmente, não convencia. Adotavam-se formas sofisticadas, como “ladravaz”, “ladroaço”. Muitos preferiam “larápio” (...)

(Carlos Drummond de Andrade, *as palavras que ninguém diz*. Record: Rio de Janeiro, 1997, p. 23-24.)

5. Marque a alternativa que analisa CORRETAMENTE as referências do texto às variantes linguísticas:

- a) “Biltre” e “sacripanta” não são formas antigas de xingamento.
- b) “Ladravaz” é um xingamento mais ofensivo do que “ladrão”.
- c) “Charro” e “onagro” são modos de xingar utilizados tanto por jovens quanto por idosos.
- d) Os modos de xingar não variam conforme a idade e a condição social de quem xinga.
- e) Pelo modo de xingar é possível imaginar a idade e a condição social do falante.

TEXTO V



6. As charges podem fazer uma crítica social, cultural ou política. Disponível em: <http://tv-video-edc.blogspot.com>

A charge revela uma crítica aos meios de comunicação, em especial à internet, porque

- a) Questiona a integração das pessoas nas redes virtuais de relacionamento.
- b) Considera as relações sociais como menos importantes que as virtuais.
- c) Enaltece a pretensão do homem de estar em todos os lugares ao mesmo tempo.
- d) Descreve com precisão as sociedades humanas no mundo globalizado.
- e) Concebe a rede de computadores como espaço mais eficaz para a construção de relações sociais.

Oitavo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I É preciso parar de prender

Evandro Lins e Silva

Toda vez que a violência aumenta, as pessoas tendem a clamar por medidas punitivas mais rigorosas para os transgressores das leis. Pedem a pena de morte para os mais perigosos e cadeia para todos quanto saiam do trilho da conduta determinada pela legislação em vigor. Essa é uma reação instintiva e nada racional. Ninguém ignora que hoje no Brasil a prisão não regenera nem ressocializa as pessoas que são privadas da liberdade por terem cometido algum tipo de crime. Ao contrário, é de conhecimento geral que a cadeia perverte, corrompe, deforma e embrutece. É uma fábrica de reincidência e uma universidade às avessas, onde se diploma o profissional do crime. A prisão, essa monstruosa opção, perpetua-se ante a insensibilidade da maioria como uma forma ancestral de castigo. Positivamente, jamais se viu alguém sair de um cárcere melhor do que quando entrou. Os egressos do cárcere estão sujeitos a uma outra terrível condenação: o desemprego. Pior que tudo, são atirados a uma obrigatória marginalização. O ex-condenado só tem uma saída: incorporar-se ao crime organizado. A sociedade, que os enclausurou sob o pretexto hipócrita de reinseri-los em seu seio, os repudia...

Os partidários da volta a métodos bárbaros de repressão não entendem que estão transformando homens em feras e aumentando a legião de desajustados. Eles têm conquistado muito terreno no Brasil, nos últimos tempos, com a prisão cautelar que atinge os inocentes e serve de pretexto para a prática de constantes abusos de poder, e a agravação de penas para crimes hediondos. Procura-se criar uma atmosfera de pânico,

que oferece ensejo a pena de morte. Nenhum desses pregoeiros da repressão pensa na prevenção dos delitos, no atendimento aos menores abandonados, na criação de condições socioeconômicas que impeçam a geração de novos delinquentes.

Vigente no Brasil.

Exercício de Compreensão Textual

1. Assinale a alternativa que contenha uma afirmação mais verdadeira sobre o texto apresentado:
 - a) O autor não elabora um esquema argumentativo convincente sobre o sistema penitenciário do Brasil.
 - b) O autor não fundamenta o conteúdo das suas ideias com dados de observação sobre o sistema penitenciário no Brasil.
 - c) O autor critica severamente o sistema penitenciário no Brasil com um raciocínio lógico apresentando causas e efeitos que justificam o seu posicionamento.
 - d) O autor apoia-se meramente numa visão subjetiva ao condenar o sistema penitenciário.

2. Do texto depreende-se que a sociedade é hipócrita pelo fato de:
 - a) reintegrar plenamente o ex-condenado ao seu seio.
 - b) oferecer ao detento condições favoráveis à sua recuperação.
 - c) mascarar a discriminação aos ex-condenados, enquanto finge aceitá-los.
 - d) procurar criar condições sócio-econômicas a fim de sanar a delinquência juvenil.

3. Para o autor, o desemprego dos ex-condenados obriga-os à:
 - a) reintegração no mundo da criminalidade.
 - b) volta da política de ajuda mútua.
 - c) prática de métodos bárbaros de repressão.
 - d) reincidência de comportamentos racionais.

TEXTO II

Leia a tirinha a seguir.



4. No 2º quadrinho da tira, o trecho: “É, eu o vi na primeira página do jornal.” O pronome em destaque se refere.

- a) ao Garfield b) ao jornal c) ao famoso d) ao marido

TEXTO III

As melhores anedotas do mundo

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

__ Aonde é que você vai, rapaz?! __ Tá louco, bicho, vou cair fora!

__ Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra. E o paciente: __ Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “Uma operaçãozinha de nada, rapaz! Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, homem!”

__ Então, por que você está fugindo?

__ Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!

(Ziraldo. *As melhores anedotas do mundo*. Rio de Janeiro; Globo, 1988, p. 62.)

5. A ideia principal do texto é

- a) O rapaz tem medo de cirurgia.
b) Pela da fala enfermeira o rapaz imaginou que o médico fosse fazer outra coisa.
c) Um rapaz não quer submeter-se a uma operação de apendicite porque o médico é inexperiente.
d) O rapaz quando viu os utensílios cirúrgicos ficou com medo e fugiu.

6. O lugar onde a história se passa

- a) Na entrada do hospital. b) Na recepção do hospital.
c) No corredor do hospital. d) Na sala de operação.

7. A finalidade ao contar uma anedota é

- a) Informar um acontecimento. b) Descrever um fato.
c) Argumentar um fato ou acontecimento. d) Provocar o riso.

TEXTO IV

A onça doente

Certa vez a onça caiu de uma árvore e ficou muitos dias de cama.

Como estava passando fome ele chamou a irara e pediu que avisasse a bicharada que estava morrendo e que fossem visitá-la.

O veado, a capivara, a cutia e o jabuti foram visitá-la.

Quando o jabuti chegou, antes de entrar na toca olhou para o chão e viu que só tinha pegadas que entravam, então pensou:

- É melhor eu ir embora e rezar pela melhora da onça, pois aqui quem entrou não saiu.
E ele foi o único que se salvou.

Moral da história: Para esperteza, esperteza e meia.

8. Da leitura do texto, pode-se entender que a onça encontrava-se doente porque

- a) havia caído da árvore. b) estava com muita fome.
c) não podia caçar. d) estava em apuros.

9. A verdadeira intenção da onça era

- a) encontrar os amigos. b) pedir ajuda aos animais.
c) alimentar-se dos animais que iam visitá-la. d) almoçar com os animais que iam visitá-la.

TEXTO V

Leia o texto abaixo.

A costureira das fadas

Depois do jantar o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha, disse o príncipe, quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fitas e peças de renda e peças de entremeios – até carretéis de linha de seda fabricou.

(MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo, 1973.)

10. O príncipe quer dar um vestido para Narizinho por quê?

- a) ela deseja ter um vestido de baile. c) o príncipe vai se casar com Narizinho.
b) ela deseja um vestido cor-de-rosa. d) o príncipe fará uma festa para Narizinho.

Nono Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Leia o seguinte texto.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não: os outros é que me chamam de Zé.

(Paulo Mendes Campos)

1. Há traço de humor no trecho

- a) “Era uma vez um menino triste, magro”.
- b) “ele estava sentado na poeira do caminho”.
- c) “quando passou um vigário”.
- d) “Ela não vai não: nós é que vamos nela.”

TEXTO II

Leia o texto abaixo.

O sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vais casar comigo não vai se casar com ninguém mais”! “Olhou fundo nos olhos dele e disse: " Você vai virar um sapo! “Ao ouvir essa palavra o príncipe sentiu uma estremeção”. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

Alves, Rubem. A Alegria de Ensinar. Ars Poética, 1994.

2. No trecho “O príncipe **NEM LIGOU** e a bruxa ficou muito brava”, a expressão destacada significa que

- a) não deu atenção ao pedido de casamento.
- b) não respondeu à bruxa.
- c) não entendeu o pedido de casamento.
- d) não acreditou na bruxa.

TEXTO III

Duas Almas

Ó tu que vens de longe, ó tu que vens cansada, entra, e sob este teto encontrarás carinho: Eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho. Vives sozinha sempre e nunca foste amada...

A neve anda a branquear lividamente a estrada, e a minha alcova tem a tepidez de um ninho. Entra, ao menos até que as curvas do caminho se banhem no esplendor nascente da alvorada. E amanhã quando a luz do sol dourar radiosa essa estrada sem fim, deserta, horrenda e nua, podes partir de novo, ó nômade formosa! Já não serei tão só, nem irás tão sozinha: Há de ficar comigo uma saudade tua... Hás de levar contigo uma saudade minha...

3. No verso “e a minha alcova tem a **TEPIDEZ** de um ninho” (v.6), a expressão em negrito dá sentido de um lugar

- a) aconchegante. b) belo. c) brando. d) elegante.

TEXTO IV

Troca

TROCA DE LIVROS Sabe
aquele livro que você já leu
várias vezes e está parado
lá na estante, esperando
alguém que dê atenção a ele de novo?
Que tal trocá-lo
por outro – e, assim,
ganhar outra história para
ler e se divertir? Pois até o
dia 30, o Museu da Limpeza Urbana –
Casa de Banho D. João VI está

promovendo um troca-troca
literário imperdível.
Para começar a ler lá
mesmo, o museu oferece a
sua biblioteca, num
cantinho especial. O
endereço do museu é Praia
do Caju 385, e a biblioteca
está aberta de terça a
sexta-feira, sempre das 9h
às 16h.

GLOBINHO – Sábado, 21 de março de 2009.

4. Podemos dizer que o texto tem a finalidade de

- a) causar emoção no leitor. b) apresentar um ponto de vista.
c) dar informações sobre um evento. d) vender um produto pouco divulgado.

5. O pronome “você” na segunda linha do texto se refere

- a) ao autor. b) ao leitor. c) a D. João VI. d) ao visitante.

TEXTO V

Visita

Sobre a minha mesa, na redação do jornal, encontrei-o, numa tarde quente de verão. É um inseto que parece um aeroplano de quatro asas translúcidas e gosta de sobrevoar os açudes, os córregos e as poças de água. É um bicho do mato e não da cidade. Mas que fazia ali, sobre a minha mesa, em pleno coração da metrópole?

Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas. Estava morrendo de sede, talvez pudesse salvá-lo. Peguei-o pelas asas e levei-o até o banheiro. Depois de acomodá-lo a um canto da pia, molhei a mão e deixei que a água pingasse sobre a sua cabeça e suas asas. Permaneceu imóvel. É, não tem

mais jeito — pensei comigo. Mas eis que ele se estremece todo e move a boca molhada. A água tinha escorrido toda, era preciso arranjar um meio de mantê-la ao seu alcance sem, contudo afogá-lo. A outra pia talvez desse mais jeito. Transferi-o para lá, acomodei-o e voltei para a redação. Mas a memória tomara outro rumo. Lá na minha terra, nosso grupo de meninos chamava esse bicho de macaquinho voador e era diversão nossa caçá-los, amarrá-los com uma linha e deixá-los voar acima de nossa cabeça. Lembrava também do açude, na fazenda, onde eles apareciam em formação de esquadrilha e pousavam na água escura. Mas que diabo fazia na avenida Rio Branco esse macaquinho voador? Teria ele voado do Coroatá até aqui, só para me encontrar? Seria ele uma estranha mensagem da natureza a este desertor?

Voltei ao banheiro e em tempo de evitar que o servente o matasse. “Não faça isso com o coitado!” “Coitado nada, esse bicho deve causar doença.” Tomei-o da mão do homem e o pus de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me ligavam àquele estranho ser. Ajeitei-o, dei-lhe água e voltei ao trabalho. Mas o tempo urgia, textos, notícias, telefonemas, fui para casa sem me lembrar mais dele.

GULLAR, Ferreira. O menino e o arco-íris e outras crônicas. Para gostar de ler, 31. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-89

6. Ao encontrar um inseto quase morto em sua mesa, o homem.

- a) colocou-o dentro de um pote de água. c) escondeu-o para que ninguém o matasse.
b) pingou água sobre sua cabeça. d) procurou por outros insetos no escritório.

7. O homem interessou-se pelo inseto por quê?

- a) decidiu descansar do trabalho cansativo que realizava no jornal.
b) estranhou a presença de um inseto do mato em plena cidade.
c) percebeu que ele estava fraco e doente por falta de água.
d) resolveu salvar o animal para analisar o funcionamento do seu corpo.

8. A mudança na rotina do homem deu-se.

- a) à chegada do inseto na redação do jornal.
b) ao intenso calor daquela tarde de verão.
c) à monotonia do trabalho no escritório.
d) à transferência de local onde estava o inseto.

09. Em “Não faça isso com o coitado!”, a palavra sublinhada sugere sentimento de

- a) maldade b) crueldade c) desprezo d) afeição

10. A presença do inseto na redação do jornal provocou no homem

- a) curiosidade científica. c) sensação de medo.
b) medo de pegar uma doença. d) lembranças da infância.

Décimo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Por que algumas aves voam em bando formando um V?

Elas parecem ter ensaiado. Mas é claro que isso não acontece. Quem nunca viu ao vivo, já observou em filme ou desenho animado aquele bando de aves voando em "V". Segundo os especialistas, esta característica de voo é observada com mais frequência nos gansos, pelicanos, biguás e grou.

Há duas explicações para a escolha dessa formação de voo pelas aves. A primeira consiste na economia de energia que ela proporciona. Atrás do corpo da ave e, principalmente, das pontas de suas asas, a resistência do ar é menor e, portanto, é vantajoso para as aves voar atrás da ave dianteira ou da ponta de sua asa. Ou seja: ao voarem desta forma, as aves poupariam energia, se esforçariam menos, porque estariam se beneficiando do deslocamento de ar causado pelas outras aves. Isso explicaria, até, a constante substituição do líder nesse tipo de bando.

Essa é a primeira explicação para o voo em "V". E a segunda? O que diz? Ela sustenta que esse tipo de voo proporcionaria aos integrantes do bando um melhor controle visual do deslocamento, pois em qualquer posição dentro do "V" uma ave só teria em seu campo de visão outra ave, e não várias. Isso facilitaria todos os aspectos do voo. Os aviões militares de caça, por exemplo, voam nesse mesmo tipo de formação, justamente para ter um melhor campo de visão e poder avistar outros aviões do mesmo grupo. Essas duas explicações não são excludentes. É bem possível que seja uma combinação das duas o que torna o voo em "V" favorável para algumas aves.

(NACINOVIC, Jorge Bruno, Por que algumas aves... Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 150, set. 2004.)

Exercício de Compreensão Textual

1. Bandos de aves e aviões militares de caça têm em comum

- a) o objetivo de economizar energia.

- b) a necessidade de ter um bom campo de visão.
- c) a preferência por voos longos.
- d) a substituição permanente do líder.

2. Segundo o texto, as aves poupam energia voando em “V” por que

- a) são beneficiadas pelo deslocamento do ar causado pelas aves da frente.
- b) podem se ajudar mutuamente durante longos percursos.
- c) podem obter melhor controle visual do deslocamento.
- d) têm o instinto de sempre seguir o líder do bando em seu itinerário.

3. Pode-se afirmar que o texto

- a) conta uma história curiosa e divertida sobre pássaros.
- b) defende uma ideia sobre uma questão científica.
- c) explica os movimentos das aves com base em informações científicas.
- d) noticia uma descoberta científica ultrapassada sobre o voo das aves.

4. O texto tem como tema um aspecto particular da vida de algumas aves:

- a) a economia de energia.
- b) o modo de voar.
- c) a semelhança entre elas e os aviões.
- d) o formato das asas.

5. “Isso explicaria, até, a constante substituição do líder nesse tipo de bando.”

Com base no texto, conclui-se que o líder é substituído constantemente porque essa posição...

- a) é cobiçada por todas as aves do bando.
- b) é a mais importante do grupo.
- c) proporciona melhor controle visual.
- d) consome muito mais energia.

TEXTO II: Observe e leia o seguinte cartum



6. De acordo com o cartum, o último aluno que está no fundo da sala, compreendeu que a professora durante a chamada estava se referindo
- a) ao número 38. b) a um revólver. c) a uma piada. d) a presença.

7. Considere o seguinte trecho:

Em vez do médico do Milan, o doutor José Luiz Runco, da Seleção, é quem deverá ser o responsável pela cirurgia de Cafu. Foi ele quem operou o volante Edu e o atacante Ricardo Oliveira, dois jogadores que tiveram problemas semelhantes no ano passado. O termo “ele”, em destaque no texto, refere-se:

- a) ao médico do Milan. b) a Cafu.
c) ao doutor José Luiz Runco. d) ao volante Edu.

TEXTO III

Leia a tirinha.



8. No 1º quadrinho, a fala do personagem pode ser substituída por
- a) “Quer namorar comigo?” c) “Você é muito bonita para mim!”
b) “Você é muito simpática!” d) “Você é muito humilde!”

TEXTO IV

O avaro

Um avaro possuía uma barra de ouro, que mantinha enterrada no chão. Todos os dias ia lá dar uma olhada. Um dia, descobriu que a barra fora roubada, e começou a se descabelar e a se lamentar aos brados.

Um vizinho, ao vê-lo naquele estado, disse: mas para que tanta tristeza? Enterre uma pedra no mesmo lugar e finja que é de ouro. Vai dar na mesma, pois quando o ouro estava aí você não o usava pra nada!

(Esopo. In: *O livro das virtudes – O compasso moral*, 1996)

9. De acordo com o texto pode-se concluir que avarento é a pessoa que
- a) gasta muito.
 - b) come muito.
 - c) possui muitos bens.
 - d) só pensa em guardar dinheiro.

10. O provérbio que pode ser associado ao texto é

- a) “Nem tudo que reluz é ouro.”
- b) “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”
- c) “Quem tudo quer, tudo perde.”
- d) “Em terra de cego, quem tem um olho é rei.”

TEXTO V

O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurgue nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

Jeffrey Kluger. IstoÉ. n° 1927, 27/06/2006.

11. A tese defendida no texto está expressa no trecho

- a) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
- b) o chumbo da gasolina ressurgue com a ação do tempo.
- c) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
- d) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

Décimo Primeiro Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Primaveras

Um anjo dorme aqui; na aurora apenas, disse adeus ao brilhar das açucenas em ter da vida alevantado o véu. - Rosa tocada do cruel granizo Cedo finou-se e no infantil sorriso passou do berço pra brincar no céu!

(Casimiro de Abreu, in *Primaveras*)

Exercício de Compreensão Textual

1. O tema do texto é:

- a) a inocência de uma criança
b) o sofrimento pela morte de uma criança.
c) o nascimento de uma criança.
d) a morte de uma criança

2. No âmbito do poema, podemos dizer que pertencem ao mesmo campo semântico às palavras:

- a) aurora e véu b) anjo e rosa c) berço e céu d) cruel e infantil

3. As palavras que respondem ao item anterior são:

- a) uma antítese em relação à vida
b) personificações alusivas à morte
c) hipérbolos referentes ao destino
d) metáforas relativas à criança

4. Por “*sem ter da vida alevantado o véu*” entende-se:

- a) sem ter nascido
b) sem viver misteriosamente
c) sem ter conhecido bem a vida
d) sem poder relacionar-se com as outras pessoas

TEXTO II Observe e leia a tirinha.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5. A resposta de Magali demonstra:

- a) alegria. b) tristeza. c) aborrecimento. d) indiferença.

TEXTO III

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia

barulhos familiares. Vez ou outra, um desvio, era uma secção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”. Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

Ignácio de Loyola Brandão

6. O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- a) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- b) o homem mostrou pouco interesse em sair do cano.
- c) as embalagens da tubulação não funcionaram.
- d) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

TEXTO IV

Talita

“Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa era para Talita, Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivanhinha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante. Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas do tipo

- Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!
- É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro. Ou então:
- Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.
- Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né, mamãe? E todos riam.

Belinky, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.

7. A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

- a) curiosa.
- b) exagerada.
- c) estudiosa.
- d) criativa.

TEXTO V

O outro sapo

Jon Scieszka

Era uma vez um sapo. Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando a beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas. "Perdão, ó linda princesa", disse ele com sua voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?" A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou: "O que posso fazer para te ajudar, sapinho?" "Bem", disse o sapo. "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa." A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo. "Foi só uma brincadeira", disse o sapo. Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lindos lábios.

O Patinho realmente feio e outras histórias malucas. São Paulo: companhia das letrinhas, 1997, (s.P.).

9. Neste pode-se perceber diferentes falas. De quem são elas?

- a) do sapo, da princesa e do narrador.
- b) do narrador, do comentarista e da princesa.
- c) do sapo, da bruxa e do príncipe.
- d) do sapo, do príncipe e do narrador.

10. O que leva o sapo a fazer o pedido a princesa é

- a) seu desejo de enfeitiçar a princesa.
- b) seu desejo de quebrar o feitiço da bruxa má.
- c) seu desejo de fazer uma brincadeira com a princesa.
- d) seu desejo de se transformar em um príncipe.

11. A leitura deste texto nos mostra

- a) a tristeza do sapo por não ser um príncipe.
- b) a intenção do sapo de enganar a princesa.
- c) a alegria da princesa por ajudar o sapinho.
- d) o nojo da princesa ao ver o sapo perto dela.

12. A sensação de nojo que a princesa teve foi

- a) porque a água do lago estava suja.
- b) porque a vitória-régia é gosmenta.
- c) porque a voz do sapo era triste e patética.
- d) por que tinha beijado um sapo verdadeiro.

Décimo Segundo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I O parto e o tapete

Naquele tempo eu ainda não gostava de cachorros, pagando por isso um preço que até hoje me maltrata. Mas, como ia dizendo, Big não era minha, mas estava para ter ninhada, e meu cunhado viajara. De repente, Big procurou um canto e entrou naquilo que os entendidos chamam de “trabalho de parto”. Alertado pela cozinheira, que entendia mais do assunto, telefonei para o veterinário que era amigo do cunhado. Não o encontrei. Tive de apelar para uma emergência, expliquei a situação, 15 minutos depois veio um veterinário. Examinou Big, achou tudo bem, pediu um tapete. Providenciei um, que estava desativado, tivera alguma nobreza, agora estava puído e desbotado. O veterinário deitou Big em cima, pediu uma cadeira e um café. Duas horas se passaram, Big teve nove filhotes e o veterinário me cobrou 90 mil cruzeiros, eram cruzeiros naquela época, e dez mil por filhote. Valiam mais – tive de admitir. No dia seguinte, com a volta do cunhado, chamou-se o veterinário oficial. Quis informações sobre o colega que me atendera. Contei que ele se limitara a pedir um tapete e pusera Big em cima. Depois pedira um café e uma cadeira, cobrando-me 90 mil cruzeiros pelo trabalho. O veterinário limitou-se a comentar: “Ótimo! Você teve sorte, chamou um bom profissional!”. Como? A ciência que cuida do parto dos animais se limita a colocar um tapete em baixo? “Exatamente. Se tivesse me encontrado, eu faria o mesmo e cobraria mais caro, moro longe”. Nem sei por que estou contando isso. Acho que tem alguma coisa a ver com a sucessão presidencial. Muitas especulações, um parto complicado, que requer veterinário e curiosos. Todos darão palpites, todos se esbofarão para colocar o tapete providencial que receberá o candidato ungido, que nascerá por circunstâncias que ninguém domina. E todos cobrarão caro. (Carlos Heitor Cony, Folha de S. Paulo, 19-12-01)

Exercício de Compreensão Textual

1. A associação entre o episódio narrado e a sucessão presidencial apoia-se
 - a) no argumento de que dos dois nascerá algo de grande valia e importância.
 - b) na ideia de que, num e noutro caso, cumprem-se rituais que pouco interferem nos fatos, mas que têm alto preço.
 - c) no fato de que sempre se estendem tapetes aos líderes poderosos que estão por vir.
 - d) na suposição de que as emergências são iguais por mais diferentes que pareçam.

e) na constatação de que a sucessão requer o envolvimento de especialistas e muita precisão.

TEXTO II

“Que país é este”

Dissecando os gastos públicos no Brasil, um economista descobriu barbaridades no Orçamento da União deste ano. Por exemplo:

Considerada a despesa geral da Câmara, cada deputado federal custa ao país, diariamente, R\$ 3.700. Ou R\$ 1,3 milhão por ano.

Entre os senadores, a loucura é ainda maior, pois o custo individual diário pula para R\$ 71.900. E o anual, acreditem, para R\$ 26 milhões.

Comparados a outras “rubricas”, os números beiram o delírio. É o caso do que a mesma União despense com a saúde de cada brasileiro – apenas R\$ 0,36 por dia.

E, com a educação, humilhantes R\$ 0,20. (*Ricardo Boechat, JB, 6/11/01*)

2. Considerando o sentido geral do texto, o adjetivo que substitui de forma INADEQUADA os pontos das reticências do título do texto é:

- a) autoritário b) injusto; c) estranho; d) desigual;
E) incoerente.

3. A explicação mais plausível para o fato de o economista citado no texto não ter sido identificado é:

- a) não ser essa uma informação pertinente;
b) o jornalista não citar suas fontes de informações sigilosas;
c) evitar que o economista sofra represálias;
d) desconhecer o jornalista o nome do informante;
e) não ser o economista uma pessoa de destaque social

4. O termo “gastos públicos” se refere exclusivamente a:

- a) despesas com a educação pública; b) pagamentos governamentais;
c) salários da classe política; d) gastos gerais do Governo;
e) investimentos no setor oficial.

TEXTO III

O homem e a galinha

Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Era uma galinha como as outras. Um dia a galinha botou um ovo de ouro. O homem ficou contente. Chamou a mulher:

– Olha o ovo que a galinha botou.

A mulher ficou contente:

– Vamos ficar ricos!

E a mulher começou a tratar bem da galinha. Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. Dava pão-de-ló, dava até sorvete. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse:

– Pra que esse luxo com a galinha? Nunca vi galinha comer pão-de-ló... Muito menos tomar sorvete!

– É, mas esta é diferente! Ela bota ovos de ouro!

O marido não quis conversa:

– Acaba com isso mulher. Galinha come é farelo.

Aí a mulher disse:

– E se ela não botar mais ovos de ouro?

– Bota sim – o marido respondeu.

A mulher todos os dias dava farelo à galinha. E a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse:

– Farelo está muito caro, mulher, um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho.

– E se ela não botar mais ovos de ouro?

– Bota sim – o marido respondeu.

Aí a mulher começou a dar milho pra galinha. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse:

– Pra que esse luxo de dar milho pra galinha? Ela que procure o de-comer no quintal!

– E se ela não botar mais ovos de ouro? – a mulher perguntou.

– Bota sim – o marido falou.

E a mulher soltou a galinha no quintal. Ela catava sozinha a comida dela. Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Um dia a galinha encontrou o portão aberto. Foi embora e não voltou mais.

Dizem, eu não sei, que ela agora está numa boa casa onde tratam dela a pão-de-ló. (Ruth Rocha)

5. O texto recebe o título de O homem e a galinha. Por que a história recebe esse título?

a) Porque eles são os personagens principais da história narrada.

b) Porque eles representam, respectivamente, o bem e o mal na história.

c) Porque são os narradores da história.

d) Porque ambos são personagens famosos de outras histórias.

e) Porque representam a oposição homem-animal.

6. Qual das afirmativas a seguir não é correta em relação ao homem da fábula?

- a) É um personagem preocupado com o corte de gastos.
- b) Mostra ingratidão em relação à galinha.
- c) Demonstra não ouvir as opiniões dos outros.
- d) Identifica-se como autoritário em relação à mulher
- e) Revela sua maldade nos maus-tratos em relação à galinha.

7. Qual das características a seguir pode ser atribuída à galinha?

- a) avareza
- b) conformismo
- c) ingratidão
- d) revolta
- e) hipocrisia

TEXTO IV

Homem não chora

Homem não chora, homem não chora nem por dor, nem por amor. E antes que eu me esqueça, nunca me passou pela cabeça lhe pedir perdão. E só porque eu estou aqui, ajoelhado no chão, com o coração na mão. Não quer dizer que tudo mudou, que o tempo parou, que você ganhou. Meu rosto vermelho e molhado, é só dos olhos pra fora. Todo mundo sabe que homem não chora. Homem não chora nem por ter, nem por perder. Lágrimas são água caem do meu queixo e secam sem tocar o chão. E só porque você me viu cair em contradição, dormindo em sua mão. Não vai fazer a chuva passar, o mundo ficar no mesmo lugar.

Frejat. Homem não chora. Em.: Amor pra recomeçar SP: Warner Brasil, 2001

8. É correto afirmar que nessa canção o eu lírico faz

- a) uma queixa
- b) uma advertência
- c) um desabafo
- d) um lamento

TEXTO V



XENOFOBIA E RACISMO (fragmento)

As recentes revelações das restrições impostas, há mais de meio século, à imigração de negros, judeus e asiáticos durante os governos de Dutra e Vargas chocaram os brasileiros amantes da democracia. Foram atos injustos, cometidos contra estes segmentos do povo brasileiro que tanto contribuíram para o engrandecimento de nossa nação. Já no Brasil atual, a imigração de estrangeiros parece liberalizada e imune às manchas do passado, enquanto que no continente europeu marcha-se a passos largos na direção de conflitos raciais onde a marca principal é o ódio dos radicais de direita aos imigrantes.

Na Europa, a história se repete com o mesmo enredo centenário: imigrantes são bem-vindos para reforçar a mão-de-obra local em momentos de reconstrução nacional ou de forte expansão econômica; após anos de dedicação e engajamento à vida local, começam a ser alvo da violência e da segregação. (*O Globo*, 13/7/01)

9. A seleção vocabular do primeiro período do texto permite dizer que:

- a) o adjetivo recente traz como inferência que as revelações referidas no texto ocorreram nos dias imediatamente antes da elaboração do artigo.
- b) a escolha do substantivo *revelações* se refere a um conjunto de informações que, para o bem do país, deveria permanecer oculto.
- c) o substantivo *restrições* indica a presença de limitações oficiais na política migratória do país.
- d) o adjetivo *impostas* se liga obrigatoriamente a um poder discricionário, como o presente nas ditaduras de Dutra e Vargas.
- e) em razão das referências históricas imprecisas do texto, o segmento há mais de meio século se refere a uma quantidade de anos superior a 50 e inferior a 100.

10. Se as restrições de imigração eram impostas a negros, judeus e asiáticos, podemos dizer que havia, nesse momento, uma discriminação de origem:

- a) racial e religiosa
- b) exclusivamente racial
- c) econômica e racial
- d) racial e geográfica
- e) religiosa, econômica, racial, geográfica e cultural

11. Em relação ao primeiro período do texto, o segundo:

- a) explicita quais as revelações referidas.
- b) indica, como informação nova, que os atos cometidos eram negativos.
- c) esclarece qual a razão dos atos referidos terem chocado os brasileiros.
- d) mostra a consequência dos fatos relatados anteriormente.
- e) comprova as afirmativas iniciais do jornalista com dados históricos.

Décimo Terceiro Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

(*Roxo, Maria do Rosário e Vitória Wilson. Entre textos. V. 4, Editora Moderna.*)

Exercício de Compreensão Textual

1. O menino ficou tremendo, gaguejando por quê?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| a) a viagem foi longa. | b) as dunas eram muito altas. |
| c) <u>o mar era imenso e belo.</u> | d) o pai não o ajudou a ver o mar. |

TEXTO II

Homem de meia-idade

(*Lenda Chinesa*)

Havia outrora um homem de meia-idade que tinha duas esposas. Um dia, indo visitar a mais jovem, esta lhe disse:

- Eu sou moça e você é velho; não gosto de morar com você. Vá habitar com sua esposa mais velha. Para poder ficar, o homem arrancou da cabeça os cabelos brancos. Mas, quando foi visitar a esposa mais velha, esta lhe disse, por sua vez:

- Eu sou velha e tenho a cabeça branca; arranque, pois, os cabelos pretos que tem. Então o homem arrancou os cabelos pretos para ficar de cabeça branca. Como repetisse sem tréguas tal procedimento, a cabeça tornou-se-lhe inteiramente calva. A essa altura, ambas as esposas acharam-no horrível e ambas o abandonaram. (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira)

2. A ideia central do texto é

- | | |
|--------------------------------------|---|
| a) o problema da calvície masculina. | c) <u>a impossibilidade de agradar a todos.</u> |
| b) a vaidade dos homens. | d) a insegurança na meia-idade. |

TEXTO III

TEXTO I

Carta de Pero Vaz de Caminha
(Fragmento)

TEXTO II

Erro do Português

Na noite seguinte ventou tanto sueste com chuvaceiros, que as naus desviaram-se do rumo, e especialmente a capitania.

(CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rey Dom Manuel. Versão moderna de Rubem Braga, Record, 1981.)

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

(ANDRADE, Oswald de, *Pau-Brasil*, Globo, 1990)

3. A semelhança entre os dois textos I e II acontece, quando os autores se referem

- a) Ao índio. b) A naus. c) Ao sol. d) À chuva.

TEXTO IV

Leia o seguinte texto.

O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

4. Pode-se deduzir do texto que Bruno

- a) chama a atenção das meninas. c) pode ser conquistado facilmente.
b) é mestre na arte de conquistar. d) tem muitos dotes intelectuais.

TEXTO V

Saudade

Filibino Matoso andava que era uma tristeza só. Não queria nada com a vida nem aceitava o consolo de ninguém. Quem passasse lá pelas bandas do Sítio da Purunga Sonora ia ouviu os lamentos do moço.

_ Ai! Como sofro! Sem minha querida Florisbelta não posso viver. De que me vale este lindo sítio com lago, se estou nadando em lágrimas?

Todos que moravam no Purunga Sonora e nos arredores sabiam da história da Florisbelta. Era o grande amor de Filisbino Matoso. A choradeira havia começado com o raiar do sol, quando a tal Florisbelta, sem avisar ninguém, resolvera tomar o caminho da cidade.

(SALLOUTI, Elza Césari. *O bilhete que o vento levou*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1991.)

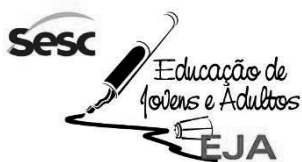
5. “Filisbino Matoso andava que era uma tristeza só...”. Qual é o motivo da tristeza de Filisbino?

- a) A falta que Florisbelta fazia. c) Estar nadando em lágrimas.
b) Ter um sítio com lago e não aproveitar. d) Todos dos arredores sabem da história.

6) Como foi o final de Filisbino Matoso?

- a) Florisbelta tomou o caminho da cidade e não voltou.
b) Florisbelta voltou ao sítio para rever seu grande amor.
c) Filisbino contou a história para todos os arredores.
d) Filisbino foi atrás de Florisbelta e a encontrou.

Décimo Quarto Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Entrevista

Aos 51 anos o médico paulista Geraldo Medeiros é um dos endocrinologistas brasileiros de maior e mais duradouro sucesso. Numa especialidade em que o prestígio dos profissionais oscila conforme a moda, há três décadas ele mantém sua fama em ascendência. Em seu consultório de 242 metros quadrados, na elegante região dos Jardins, uma das mais exclusivas de São Paulo, Medeiros guarda as fichas de 32.600 clientes que já atendeu. Mais da metade o procurou para fazer regime de emagrecimento. Sua sala de espera está permanentemente lotada e à vezes é necessário marcar uma consulta com semanas de antecedência. Como professor de Clínica Médica e Endocrinologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Medeiros já atendeu outros milhares de pacientes. A maioria, porém, foi parar em suas mãos em razão de outra especialidade da qual é mestre: as doenças da tireoide.

(Revista Veja nº 567)

Exercício de Compreensão Textual

1) Quais as informações fundamentais para o texto presentes em seu primeiro período?

- a) aos 51 anos – Geraldo Medeiros – endocrinologista
- b) Geraldo Medeiros – endocrinologista – de sucesso
- c) médico paulista – Geraldo Medeiros – endocrinologista
- d) aos 51 anos – médico – endocrinologista
- e) médico – Geraldo Medeiros – sucesso

2) Qual a utilidade de ser dada a idade do médico entrevistado logo ao início do texto?

- a) Indicar sua experiência e capacidade.
- b) Mostrar sua vitalidade e competência.
- c) Demonstrar sua capacidade e perspicácia.
- d) Provar seu conhecimento e juventude.
- e) Aludir à sua juventude e vitalidade.

3) Muitos elementos do segundo período repetem elementos do primeiro. Indique a correspondência equivocada entre elementos dos dois períodos.

- a) especialidade – endocrinologista
- b) prestígio – sucesso
- c) profissionais – médico
- d) fama – sucesso
- e) décadas – 51 anos

TEXTO II

Dicionário de Geografia

(Fragmento)

Segundo o geógrafo Milton Santos: “o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho”. E “o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções”.

GIOVANNETTI, G. Dicionário de Geografia. Melhoramentos, 1996.

4) Os dois textos diferem, essencialmente, quanto

- a) À abordagem mais objetiva do texto I.
- b) Ao público a que se destina cada texto.
- c) Ao rigor científico presente no texto II.
- d) Ao sentimentalismo presente no texto I.

e) Ao tema geral abordado por cada autor.

TEXTO III

Quando a separação não é um trauma

A Socióloga Constance Ahrons, de Wisconsin, acompanhou por 20 anos um grupo de 173 filhos de divorciados. Ao atingir a idade adulta, o índice de problemas emocionais nesse grupo era equivalente ao dos filhos de pais casados. Mas Ahrons observou que eles "emergiam mais fortes e mais amadurecidos que a média, apesar ou talvez por causa dos divórcios e recasamentos de seus pais". (...) Outros trabalhos apontaram para conclusões semelhantes. Dave Riley, professor da universidade de Madison, dividiu os grupos de divorciados em dois: os que se tratavam civilizadamente e os que viviam em conflito. Os filhos dos primeiros iam bem na escola e eram tão saudáveis emocionalmente quanto os filhos de casais "estáveis". (...)

Uma família unida é o ideal para uma criança, mas é possível apontar pontos positivos para os filhos de separados. "Eles amadurecem mais cedo, o que de certa forma é bom, num mundo que nos empurra para uma eterna dependência."

REVISTA ÉPOCA, 24/1/2005, p. 61-62. Fragmento.

5) No texto, três pessoas posicionam-se em relação aos efeitos da separação dos pais sobre os filhos: uma socióloga, um professor e o próprio autor. Depreende-se do texto que

- a) A opinião da socióloga é discordante das outras duas.
- b) A opinião do professor é discordante das outras duas.
- c) As três opiniões são concordantes entre si.
- d) O autor discorda apenas da opinião da socióloga.
- e) O autor discorda apenas da opinião do professor.

TEXTO IV

Luz sob a porta

— E sabem que que o cara fez? Imaginem só: me deu a maior cantada! Lá, gente, na porta de minha casa! Não é ousadia demais?

— E você?

— Eu? Dei telogo e bença pra ele; engraçadinho, quem ele pensou que eu era?

— Que eu fosse.

— Quem tá de copo vazio aí?

— Vê se baixa um pouco essa eletrola, quer pôr a gente surdo?

(VILELA, Luiz. Tarde da noite. São Paulo: Ática, 1998. p. 62.)

6) O padrão de linguagem usado no texto sugere que se trata de um falante

- a) Escrupuloso em ambiente de trabalho.
- b) Ajustado às situações informais.
- c) Rigoroso na precisão vocabular.
- d) Exato quanto à pronúncia das palavras.

e) Contrário ao uso de expressões populares.

TEXTO V

Não se perca na rede

A internet é o maior arquivo público do mundo. De futebol a física nuclear, de cinema a biologia, de religião a sexo, sempre há centenas de sites sobre qualquer assunto. Mas essa avalanche de informações pode atrapalhar. Como chegar ao que se quer sem perder tempo? É para isso que foram criados os sistemas de busca. Porta de entrada na rede para boa parte dos usuários, eles são um filão tão bom que já existem às centenas também. Qual deles escolher? Depende do seu objetivo de busca.

Há vários tipos. Alguns são genéricos, feitos para uso no mundo todo (Google, Por exemplo). Use esse site para pesquisar temas universais. Outros são nacionais ou estrangeiros com versões específicas para o Brasil (Cadê, Yahoo e Altavista). São ideais para achar páginas “com.br”. Paulo D’Amaro

O artigo foi escrito por Paulo D’Amaro. Ele misturou informações e análises do fato. O período que apresenta uma opinião do autor é:

- a) “foram criados sistemas de busca.”
- b) “essa avalanche de informações pode atrapalhar.”
- c) “sempre há centenas de sites sobre qualquer assunto.”
- d) “A internet é o maior arquivo público do mundo.”
- e) “Há vários tipos.”

Décimo Quinto Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.

Exercício de Compreensão Textual

1) O menino ficou tremendo, gaguejando por quê?

- a) a viagem foi longa.
- b) o mar era imenso e belo.
- c) as dunas eram muito altas.
- d) o pai não o ajudou a ver o mar.

TEXTO II

A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços. A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarramento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa. O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito. Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

2) O conflito central do enredo é desencadeado

- a) pela extrema beleza da personagem.
- b) pelos motoristas que paravam o trânsito.
- c) pelos espelhos que se espatifavam.
- d) pelo suicídio do mordomo.

TEXTO III

População mundial a caminho do empate

[...] Muito em breve – provavelmente ainda nos próximos anos –, a metade da humanidade terá apenas filhos suficientes para repor o seu tamanho. Isto é, grande parte dos casais terá entre dois e três filhos, no máximo, o que permitirá apenas a reposição e não o crescimento da população do mundo daquele momento. Traduzindo em linguagem demográfica, a taxa de fertilidade da metade do mundo será de 2,1 ou menos. [...] Segundo a ONU, 2,9 bilhões de pessoas, quase a metade do total mundial de 6,5 bilhões, vivem em países com 2,1 ou menos de taxa de fertilidade. Para o início da década de 2010, a população mundial está estimada em 7 bilhões e a quantidade de pessoas com esta taxa de fertilidade será de 3,4 bilhões. A queda da taxa de fertilidade em nível de reposição significa uma das mais radicais mudanças na história da humanidade. Isso tem implicações na estrutura e na vida

familiar, mudando o cotidiano das pessoas, mas também em relação às políticas públicas em níveis global e local, a serem implementadas pelos diferentes países ou sugeridas por instituições como a ONU.

FRANCESCONI, Léa; SANTOS, Regina Célia Bega dos. Carta na escola: fevereiro de 2010. Fragmento.

3) Qual é a ideia principal desse fragmento?

a) “Muito em breve [...] a metade da humanidade terá apenas filhos suficientes para repor o seu tamanho.”

b) “...em linguagem demográfica, a taxa de fertilidade da metade do mundo será de 2,1 ou menos.”

c) “...2,9 bilhões de pessoas [...] vivem em países com 2,1 ou menos de taxa de fertilidade.”

d) “Para o início da década de 2010, a população mundial está estimada em 7 bilhões...”

TEXTO IV

Os filhos podem dormir com os pais?

(Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente. Posternak – Este hábito é bem frequente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que aguentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

ISTO É, setembro de 2003 -1772.

4) O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa:

a) a birra na madrugada é pior.

c) a criança tem motivações subjacentes.

b) o fato é muitas vezes eventual.

d) os limites estão claros.

TEXTO V

O que é ser adotado

Os alunos do primeiro ano, da professora Débora, discutiam a fotografia de uma família. Um menino na foto tinha os cabelos de cor diferente da dos outros membros da família. Um aluno sugeriu que ele talvez fosse adotado e uma garotinha disse: – Sei tudo de filhos adotados porque sou adotada. – O que é ser adotado? – outra criança perguntou. – Quer dizer que você cresce no coração da mãe, em vez de crescer na barriga.

DOLAN, George. Você Não Está Só. Ediouro

5) O aluno sugeriu que a criança da foto tinha sido adotada por quê:

- a) os cabelos dela eram diferentes. c) estava na foto da família.
b) pertencia a uma família. d) cresceu na barriga da mãe.

Décimo Sexto Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior. Muito atento às situações limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias. Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

Exercício de Compreensão Textual

1) A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” significa que Scliar é

- a) crítico e detalhista. c) criativo e inconsequente.
b) habilidoso e talentoso. d) inteligente e ultrapassado.

TEXTO II

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica ou o que restou dela são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da

caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas. Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas. Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Revista Veja, 2002

2) Uma frase que resume a ideia principal do texto é:

- a) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- b) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- c) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- d) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

TEXTO III

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio. Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo. Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas

contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

A expressão que revela uma opinião sobre o fato “... vinham todos dormir em nossa casa” é

- a) “Às vezes chegava alguém a cavalo...” c) “E às vezes o rio atravessava a rua...”
b) “e se tomava café tarde da noite!” d) “Isso para nós era uma festa...”

TEXTO IV

A antiga Roma ressurgue em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma joia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível. A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio. Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente.

Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

4) A finalidade principal do texto é

- a) convencer b) relatar c) descrever d) informar

TEXTO V

A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens. Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também. Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica. Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar. É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão. Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

LIMA, Ricardo da Cunha. *Em busca do tesouro de Magritte*. São Paulo: FTD, 1988.

No trecho “Elas estão lá e então o homem chega,...”, a palavra destacada refere-se a:

- a) flores b) casas c) florestas d) árvores

Décimo Sétimo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I: As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

01 No texto, o uso da expressão “água que não acaba mais” revela

- a) admiração pelo tamanho do rio. c) ambição pela riqueza da região.
b) medo da violência das águas. d) surpresa pela localização do rio.

02 O texto trata:

- a) da importância econômica do rio Amazonas.
b) das características da região Amazônica.
c) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
d) do levantamento da vegetação amazônica.

TEXTO II:

O Encontro
(fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem.

“Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi... Mas onde? E quando?”

Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. Oito contos de amor. São Paulo: Ática.

3- Na frase “Já vi tudo isso, já vi... Mas onde?” o uso das reticências sugere

- a) impaciência. b) impossibilidade. c) incerteza. d) irritação.

TEXTO III: Seja criativo: fuja das desculpas manjadas

Entrevista com *teens*, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

- Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?
- O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!
- Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...
- Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?
- Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?
- Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

4- De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- a) adolescentes. b) psicólogos. c) pesquisas. d) desculpas.

TEXTO IV: Minha Sombra

De manhã a minha sombra com meu papagaio e o meu macaco começam a me arremedar. E quando eu saio a minha sombra vai comigo fazendo o que eu faço seguindo os meus passos. Depois é meio-dia. E a minha sombra fica do tamaninho de quando eu era menino. Depois é tardinha. E a minha sombra tão comprida brinca de pernas de pau. Minha sombra, eu só queria ter o humor que você tem, ter a sua meninice, ser igualzinho a você. E de noite quando escrevo, fazer como você faz, como eu fazia em criança: Minha sombra você põe a sua mão por baixo da minha mão, vai cobrindo o rascunho dos meus poemas sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra* In: *Obra Completa*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda., 1958.

5- De acordo com o texto, a sombra imita o menino.

- a) de manhã. b) ao meio-dia. c) à tardinha. d) à noite.

TEXTO V: Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever lhe e solicitar mais matérias a respeito. Livro: Aprova Brasil

6- O tema de interesse dos alunos é:

- a) cotidiano. b) escola. c) História do Brasil. d) relação entre pais e filhos.

Décimo Oitavo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

O “IMPEACHMENT” E A AUSÊNCIA DE RESPONSABILIDADE PRESIDENCIAL

Tendo aludido ao lugar da obra de Rui Barbosa onde se lê “**mais vale, no governo, a instabilidade que a irresponsabilidade**” – essa nota dominante do presidencialismo – um dos nossos bons constitucionalistas retratou com suma clareza e singeleza a inoperância do impeachment, instituto de origem anglo-saxônica, acolhido pelas Constituições presidencialistas, ao afirmar que “sendo um processo de ‘formas’ criminais (ainda que não seja um procedimento penal ‘estrito’), repressivo, a posteriori, seu manejo é difícil, lento, corruptor e condicionado à prática de atos previamente capitulados como crimes”. Sobre o impeachment, esse “canhão de cem toneladas” (Lord Bryce), que dorme “no museu das antigüidades constitucionais” (Boutmy) é ainda decisivo o juízo de Rui Barbosa, quando assevera que “a responsabilidade criada sob a forma do impeachment se faz absolutamente fictícia, irrealizável, mentirosa”, resultando daí no presidencialismo um poder “irresponsável e, por conseqüência, ilimitado, imoral, absoluto”. Essa afirmativa se completa noutra passagem em que Rui Barbosa, depois de lembrar o impeachment nas instituições americanas como “uma ameaça desprezada e praticamente inverificável”, escreve: “Na irresponsabilidade vai dar, naturalmente, o presidencialismo. O presidencialismo, se não em teoria, com certeza praticamente, vem a ser, de ordinário, um sistema de governo irresponsável”. Onde o presidencialismo se mostra pois irremediavelmente vulnerável e comprometido é na parte relativa à responsabilidade presidencial. O presidencialismo conhece tão-somente a responsabilidade de ordem jurídica, que apenas permite a remoção do governante, incurso nos delitos previstos pela Constituição. Defronta-se o sistema porém com um processo lento e complicado (o impeachment, conforme vimos), que fora da doutrina quase nenhuma aplicação teve. Muito distinto aliás da responsabilidade política a que é chamado o Executivo na forma parlamentar, responsabilidade mediante a qual se deita

facilmente por terra todo o ministério decaído da confiança do Parlamento. (BONAVIDES, Paulo. Ciência política, p. 384)

Exercício de Compreensão Textual

1) Dentre as mazelas do presidencialismo que integram a crítica de Rui Barbosa, a que o texto mais destaca é:

- a) a irresponsabilidade b) a instabilidade c) o absolutismo d) a imoralidade

TEXT II:

O homem e a galinha

Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Era uma galinha como as outras. Um dia a galinha botou um ovo de ouro. O homem ficou contente. Chamou a mulher: – Olha o ovo que a galinha botou. A mulher ficou contente: – Vamos ficar ricos! E a mulher começou a tratar bem da galinha. Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. Dava pão-de-ló, dava até sorvete. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse: – Pra que esse luxo com a galinha? Nunca vi galinha comer pão-de-ló... Muito menos tomar sorvete! – É, mas esta é diferente! Ela bota ovos de ouro! O marido não quis conversa: – Acaba com isso mulher. Galinha come é farelo. Aí a mulher disse: – E se ela não botar mais ovos de ouro? – Bota sim – o marido respondeu. A mulher todos os dias dava farelo à galinha. E a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse: – Farelo está muito caro, mulher, um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho. – E se ela não botar mais ovos de ouro? – Bota sim – o marido respondeu. Aí a mulher começou a dar milho pra galinha. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse: – Pra que esse luxo de dar milho pra galinha? Ela que procure o de-comer no quintal! – E se ela não botar mais ovos de ouro? – a mulher perguntou. – Bota sim – o marido falou. E a mulher soltou a galinha no quintal. Ela catava sozinha a comida dela. Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Uma dia a galinha encontrou o portão aberto. Foi embora e não voltou mais. Dizem, eu não sei, que ela agora está numa boa casa onde tratam dela a pão-de-ló.

(Ruth Rocha)

2. O texto recebe o título de O homem e a galinha. Por que a história recebe esse título?

- a) Porque eles são os personagens principais da história narrada.
b) Porque eles representam, respectivamente, o bem e o mal na história.
c) Porque são os narradores da história.
d) Porque ambos são personagens famosos de outras histórias.
e) Porque representam a oposição homem-animal.

3. Qual das afirmativas a seguir não é correta em relação ao homem da fábula?

- a) É um personagem preocupado com o corte de gastos.
- b) Mostra ingratidão em relação à galinha.
- c) Demonstra não ouvir as opiniões dos outros.
- d) Identifica-se como autoritário em relação à mulher
- e) Revela sua maldade nos maus-tratos em relação à galinha.

4. Qual das características a seguir pode ser atribuída à galinha?

- a) avareza
- b) revolta
- c) conformismo
- d) hipocrisia
- e) ingratidão

TEXTO III

O Galo e a Raposa

No meio dos galhos de uma árvore bem alta, um galo estava empoleirado e cantava a todo volume. Sua voz esganiçada ecoava na floresta. Ouvindo aquele som tão conhecido, uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore. Ao ver o galo lá no alto, a raposa começou a imaginar algum jeito de fazer o outro descer. Com a voz mais boazinha do mundo, cumprimentou o galo dizendo: - Ó meu querido primo, por acaso você ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, da água e do ar? Acabou essa história de ficar tentando agarrar os outros para come-los. Agora vai ser tudo na base do amor e da amizade. Desça para a gente conversar com calma sobre as grandes novidades! O galo, que sabia que não dava para acreditar em nada do que a raposa dizia, fingiu que estava vendo uma coisa lá longe. Curiosa, a raposa quis saber o que ele estava olhando com ar tão preocupado. - Bem, disse o galo -, acho que estou vendo uma matilha de cães ali adiante. - Nesse caso é melhor eu ir embora – disse a raposa. - O que é isso, prima? – disse o galo. - Por favor, não vá ainda! Já estou descendo! Não vá me dizer que está com medo dos cachorros neste tempo de paz?! - Não, não é medo – disse a raposa -, mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?

Moral: Cuidado com as amizades muito repentinas.

Fonte: *Fábulas de Esopo. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1999. p.22. 23*

5- A intenção do galo ao falar que estava vendo uma matilha foi de:

- a) Enganar a raposa para salvar sua vida.
- b) Aгуçar a curiosidade da raposa.
- c) Mostrar que lá do alto ele podia ver mais que a raposa.
- d) Avisar que estavam chegando animais para a proclamação da paz

TEXTO IV

“O Pato” Vinícius de Moraes/Toquinho

Lá vem o Pato Pata aqui, pata acolá La vem o Pato Para ver o que é que há. O Pato pateta Pintou o caneco Surrou a galinha Bateu no marreco Pulou do poleiro No pé do cavalo Levou um coice Criou um galo Comeu um pedaço De jenipapo Ficou engasgado Com dor no papo Caiu no poço Quebrou a tigela Tantas fez o moço Que foi pra panela.

Fonte: <http://www.revista.agulha.nom.br/vmi10.html> ou Livro *Aprova Brasil*

6- O motivo do pato ir para panela, foi:

- a) Travessura. b) Cautela. c) Firmeza. d) Confiança.

TEXTO V

Juquinha

Juquinha foi visitar o Museu Histórico. Aí, cansou de andar e sentou-se numa cadeira belíssima que estava no centro da sala. Veio o guarda: - Meu filho, você não pode sentar aí. Esta cadeira é do Pedro I. E o Juquinha: - Não tem problema. Quando ele chegar eu me levanto!

Fonte: *Lucas Samuel, Jaboatão/Pernambuco. Revista Ciência Hoje das crianças, nº 78 - Março/1998. Ano 11, p.28 - Seção: cartas.*

7- O Pedro I da piada era:

- a) Amigo do Juquinha. c) Guarda do museu.
b) Professor de história. d) Imperador do Brasil.

Décimo Nono Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

O casamento dos Trapalhões

Quatro irmãos, Didi (Renato Aragão), Dedé (Dedé Santana), Mussum (Mussum) e Zacarias (Zacarias), são caipiras que vivem na área rural. Didi vai até uma cidade próxima e, após entrar em uma briga com Expedito, conquista Joana, que o segue até o seu rancho. Eles resolvem se casar, apesar dela não se sentir muito à vontade com a presença dos seus irmãos, que são bem pouco educados. Quando Joana consegue

melhorar o jeito deles, Didi diz que recebeu uma carta da irmã perguntando se os filhos dela podem ficar no rancho, pois vão cantar e tocar na festa do rodeio da cidade. Joana fica animada, principalmente quando os irmãos e sobrinhos de Didi arrumam namoradas e todos vão para o rancho. Mas Expedito descobriu que eles moram no Vale Profundo e organizou um grupo para atacar o lugar.

Fonte: <http://www.adorocinema.com.br/filmes/casamento-dos-trapalhoes/casamento-dos-trapalhoes.sp#Curiosidades> ou Aprova Brasil.

Exercício de Compreensão Textual

1- Se uma pessoa quisesse ter informações sobre o filme “O casamento dos Trapalhões”, ela leria:

a) O texto B para saber o enredo e o texto A para conhecer a opinião de outras pessoas sobre o filme.

b) O texto A para saber o enredo e o texto B para conhecer a opinião de outras pessoas sobre o filme.

c) O texto A para saber o enredo e o texto B para conhecer as pessoas que assistiram ao filme.

d) O texto A para conhecer todos os profissionais que trabalharam no filme e o texto B para saber a opinião das pessoas que trabalharam no filme.

TEXTO II

O pulo

A Onça encontrou o Gato e pediu: - Amigo Gato, você me ensina a pular? O Gato ficou muito desconfiado, mas concordou. Nas últimas aulas, a Onça pulava com rapidez e agilidade, parecia um gato gigante. - Você é um professor maravilhoso, amigo Gato! Dizia a Onça, agradando(...).

Fonte: Francisco Marques. *Contos e lendas populares*. 67 ou Aprova Brasil.

2- Nessa fábula, quem disse que a onça “parecia um gato gigante” foi o:

a) Professor.

b) Gato.

c) Leitor.

d) Narrador.

TEXTO III

O socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na

noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio dos pipilos e coxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?” O coveiro então gritou, desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!”. “Mas, coitado!” – condeu-se o bêbado – “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Millôr Fernandes Fonte: <http://www.consciencia.net/2004/mes/03/millor-socorro.html> - acesso em 15/06/08. Ou Aprova Brasil.

3- “O que é que há?” Quem fez essa pergunta foi:

- a) O mortinho. b) A cabeça ébria. c) O coveiro. d) O narrador

TEXTO IV

O Sapo e o Escorpião

Certa vez, um escorpião aproximou-se de um sapo que estava na beira de um rio. O escorpião vinha fazer um pedido: “Sapinho, você poderia me carregar até a outra margem deste rio tão largo?” O sapo respondeu: “Só se eu fosse tolo! Você vai me picar, eu vou ficar paralisado e vou afundar.” Disse o escorpião: “Isso é ridículo! Se eu o picasse, ambos afundaríamos.” Confiando na lógica do escorpião, o sapo concordou e levou o escorpião nas costas, enquanto nadava para atravessar o rio. No meio do rio, o escorpião cravou seu ferrão no sapo. Atingido pelo veneno, e já começando a afundar, o sapo voltou-se para o escorpião e perguntou: “Por quê? Por quê?” E o escorpião respondeu: “Porque sou um escorpião e essa é a minha natureza. E eu não posso mudá-la.”

Fonte: Página do Sábio:

www.geocities.com/~esabio/http://www.escorpiao.vet.br/parabola.html

3- Na frase : “Sapinho, você poderia me carregar até a outra margem deste rio tão largo?” O termo “sapinho” significa:

- a) Referência a um sapo pequeno.
b) Referência a um sapo insignificante.
c) Referência a um modo carinhoso e solícito de chamar o sapo.
d) Referência a um modo irônico e de deboche de chamar o sapo.

TEXTO V

Bolhas

Olha a bolha d'água no galho! Olha o orvalho! Olha a bolha de vinho na rolha! Olha a bolha! Olha a bolha na mão que trabalha. Olha a bolha de sabão na ponta da palha: brilha, espelha e se espalha. Olha a bolha! Olha a bolha que molha a mão do menino: A bolha da chuva da calha! *Cecília Meireles 70 Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Prova Brasil - 2009 64. No verso “Olha a bolha!”*

4- O ponto de exclamação expressa:

- a) Um susto b) Um convite. c) Uma admiração. d) Uma ordem.

Vigésimo Encontro: Exercícios de Compreensão Textual



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA- ENSINO MÉDIO

TEXTO I

Tarefa difícil

Ainda é cedo quando um jovem entra na fazenda à procura de serviço. Logo é atendido pelo fazendeiro, que lhe dá a primeira tarefa. - Tome este banquinho e este balde. Vá ali naquele galpão e tire o leite da Malhada. É minha vaquinha leiteira. - Certamente, senhor! Vou agora mesmo! Bastante animado, lá vai o rapaz. Não demora muito e ouvem-se mugidos e gritaria. O rapaz sai apressadamente do galpão segurando o banquinho em uma mão e o balde, sem nenhuma gota de leite, na outra. - O que houve? - Perguntou o fazendeiro. - Senhor, tirar leite da vaca até que é fácil, mas fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo!

Fonte: Livro Bem-te-li. 4ª série. FTD. p. 98.

Exercício de Compreensão Textual

1- Há traços de humor no trecho:

- a) Tome este banquinho e este balde. c) O rapaz sai apressadamente do galpão.
b) Fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo! d) É minha vaquinha leiteira.

TEXTO II

Os dois amigos e o urso

Dois amigos caminhavam por um bosque quando, de repente, aparece um urso e começa a perseguí-los. Um dos amigos, muito assustado, trepou numa árvore, O outro,

abandonado à própria sorte, jogou-se no chão, fingindo-se de morto. O urso ao vê-lo, aproximou-se pouco a pouco. Porém, este animal, que não se alimenta de cadáveres, segundo dizem, começou a olhá-lo, tocá-lo: observá-lo, examiná-lo. Mas como nosso amigo não se movia e quase nem respirava, é abandonado pelo urso, que foi embora falando: “Está tão morto como meu bisavô”. Então o amigo que estava na árvore, alardeando sua amizade, desce correndo e o abraça. Comenta sobre a sorte que teve o amigo por ter saído ileso de situação tão perigosa e lhe diz: — Sabe, parece-me que o urso lhe disse alguma coisa no ouvido, enquanto o cheirava. Diga-me, o que foi que ele lhe disse? E nosso amigo responde: — Só uma coisa: “Retira tua amizade da pessoa que, se te vê em perigo, te abandona”.

F. M. de SAMANIEGO Fonte: La Fontaine. Fábulas. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

2- O urso foi embora porque:

- a) Os amigos se ajudaram mutuamente.
- b) Viu o amigo abandonado.
- c) O urso não estava com fome.
- d) O urso não se alimenta de cadáveres

TEXTO III

A gralha vaidosa

Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante de seu trono. O mais bonito seria declarado rei. Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas às margens de um arroio. A gralha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida, porque suas penas eram muito feias. “Vamos dar um jeito”, pensou ela. Depois que os outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão; a gralha recolheu as mais bonitas e prendeu em volta do corpo. O resultado foi deslumbrante: nenhum pássaro era mais vistoso que ela. Quando o dia marcado chegou, os pássaros se reuniram diante do trono de Júpiter; Júpiter examinou todo mundo e escolheu a gralha para rei. Já ia fazer a declaração oficial quando todos os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram suas penas falsas uma a uma, mostrando a gralha exatamente como ela era.

Moral: Belas penas não fazem belos pássaros. *Fonte: Livro Aprova Brasil*

3- O problema da gralha vaidosa começou quando ela:

- a) Decidiu participar do concurso.
- b) Apresentou-se diante de Júpiter.
- c) Teve as penas arrancadas.
- d) Usou as penas que não eram dela.

TEXTO IV

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de

castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos feito um queijo, ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o doutor Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Fonte: Adaptação: ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Record. Rio de Janeiro, 1981.

4- Para o doutor Epaminondas, o problema do menino, personagem do texto acima é:

- a) Ser mentiroso. b) Ser criativo. c) Enganar a mãe. d) Ficar de castigo.

TEXTO V

Boitatá

Dizem que é uma cobra de fogo que vive nas matas. É protetora da natureza e ataca qualquer um que queime os campos ou mate animais sem necessidade. Nos estados do Nordeste, o boitatá é conhecido também como “fogo que corre”.

Fonte: *Almanaque Recreio – São Paulo: Abril. 2003- p.93.*

Curupira

De acordo com a tradição popular, o Curupira é um menino índio bem cabeludo que protege os animais e as matas. Seus pés são virados para trás e por isso deixa rastros que enganam os caçadores. Quando eles pensam que ele foi em uma direção, na verdade foi na direção oposta.

Fonte: *Almanaque Recreio – São Paulo: Abril. 2003- p.93. 35.*

5- Os dois textos descrevem:

- a) animais que existem nas florestas brasileiras. b) Pessoas que protegem as florestas.
c) Lendas e mitos brasileiros. d) Povos que habitam a floresta

Esquema demonstrativo (baseado em Cohen, 1988)

<i>D</i>	
< 0,0	Efeito negativo
0,0	Não efeito
0,1	
0,2	Pequeno efeito
0,3	
0,4	
0,5	Mediano efeito
0,6	
0,7	
0,8	Grande efeito
0,9	
> 1,0	

