



**Universidade de Brasília**

**CFORM/MEC/SEEDF**

**OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS  
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROSÂNGELA DE AQUINO CHAVES DO CARMO**

Brasília, dezembro de 2015.

**ROSÂNGELA DE AQUINO CHAVES DO CARMO**

**OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS  
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

Orientador(a): Profa. Dra. Isabel  
Cristina Corgosinho

**OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS  
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSÂNGELA DE AQUINO CHAVES DO CARMO

Projeto aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Banca examinadora:

1º membro orientador/a \_\_\_\_\_

2º membro: \_\_\_\_\_

3º membro (suplente) \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

A Deus, por seu imenso amor, que Tem cuidado de mim!

A meu irmão João Batista (em memória).

A minha mãe que em todos os momentos de minha vida esteve presente me apoiando. Ao meu marido, e minha filha pela a compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

A Deus, que me ajudou em todos os momentos, capacitando-me para fazer desse sonho uma realidade.

A minha mãe, que sempre me incentivou.

Ao meu marido, João e minha filha Bárbara, pela paciência e carinha que sempre tiveram comigo.

Aos meus irmãos, pela carinho e confiança.

Professora Isabel, pela orientação, paciência, atenção e dedicação dispensadas a mim, durante a produção deste trabalho.

À minha amiga Cláudia, que sempre acreditou em mim, dizendo-me que daria tudo certo.

E a todos aqueles, que com palavras, gestos e orações contribuíram para que eu estivesse aqui.

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

## Sumário

I - INTRODUÇÃO.....	8
II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	10
2. 1 O que é leitura .....	11
2. 2 Tipos de leitura .....	13
2.3 O que é leitor.....	14
2.4 A leitura na escola .....	16
2.5 Os tipos de textos para o ensino da leitura.....	19
2. 6 Compreensão leitora .....	21
2. 7 Níveis de leitura .....	23
2. 9 Discursão sobre letramento .....	29
III- A PESQUISA.....	32
3.1 Metodologia .....	32
3. 2 Locais da Pesquisa.....	33
3. 3 Sujeitos Envolvidos .....	34
IV- Análise de dados .....	37
4.1 Descrição e análise dos dados obtidos com os alunos.....	57
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

## RESUMO

O trabalho de conclusão de curso sobre os níveis de leitura na prática docente: alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, averigua como e se os professores dos alunos em questão ensinam a leitura significativa e quais as estratégias de ensino são utilizadas para desenvolver a compreensão leitora em sala de aula, bem como investigar quais os tipos e gêneros textuais são usados pelos professores para trabalhar a leitura na escola. Para tanto o paradigma da pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo, os instrumentos para a coleta de dados foram simulados da prova Brasil e questionários aplicados aos alunos e professores das turmas A, B, C e D dos 9º anos do ensino fundamental. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola pública do Recanto das Emas – DF, no ambiente de sala de aula, contou com a colaboração dos cento e cinquenta e cinco alunos e de cinco professores das turmas em questão. A análise das informações nos mostram que os alunos das turmas envolvidas na pesquisa encontram-se em um baixo nível de compreensão leitora e necessitam de uma intervenção pedagógica eficiente para elevação satisfatória dos níveis de proficiência leitora desses docentes. Procurou-se mostrar por meio dessa pesquisa a importância de se mediar a leitura por meio de estratégias de leitura como uma nova perspectiva de ensino, utilizada em diversos aspectos, como a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, que os levem a fazer inferências, entre outras habilidades, ou seja que os tornem leitores proficientes capazes de realizar as leituras exigidas nas demandas sociais as quais eles são expostos em seus cotidianos.

**Palavras-chave: Ensino; Leitura; Estratégias; Proficiência**

## I - INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo de pesquisa investigar os níveis de compreensão leitora na prática docente: alunos dos 9º anos do ensino fundamental. Para tanto, foi necessário analisar como os professores mediam a compreensão leitora dos alunos e que estratégias de leitura são utilizadas em sala de aula.

Os brasileiros infelizmente têm pouco hábito da leitura e, frequentemente, não veem a leitura como fonte de prazer e espaço do saber e se limitam a ler em momentos de necessidade, ou seja, quando precisam estudar para algum exame. Leem somente livros didáticos e em sala de aula. Raramente fazem uso da biblioteca. Isso porque para muitos, até mesmo para alguns docentes, a biblioteca é somente um espaço para guardar livros.

A problemática da leitura nos anos finais, ainda depende do tipo de estímulos que damos para os nossos alunos, desde a educação infantil, de modo a construir com eles, o gosto pela leitura, o qual poderia ser desenvolvido por meio do contato com uma diversidade de gêneros textuais. A escola precisa promover e desenvolver habilidades e competências para levar o aluno a ler de forma eficiente, mas prazerosa, provendo de forma criativa uma relação íntima entre autor, leitor e texto. Assim, é que me propus a responder a seguinte questão: Como anda os níveis de compreensão leitora dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental?

Para dar conta dessa tarefa, tracei como objetivo geral investigar os níveis de compreensão leitora na prática docente dos professores que trabalharam com os alunos nos 9º anos do ensino fundamental. E como objetivos específicos dispus-me ao seguinte caminho: investigar como os professores dos alunos do ensino fundamental desenvolvem a compreensão leitora dos alunos na escola; investigar quais as estratégias de leitura são utilizadas na mediação da aquisição da compreensão leitora; e por fim, verificar quais os gêneros textuais são utilizados pelos professores em sala de aula para se trabalhar a compreensão leitora e sugerir estratégia de leitura eficiente para mediar o desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos.



Isso porque a leitura é um elemento muito importante na aprendizagem, pois lê não significa apenas decodificar palavras. Esse ato proporciona ao aluno a oportunidade de adquirir ou aprimorar sua capacidade linguística, tornando-o um indivíduo seletivo e capaz de manter uma opinião crítica e analítica diante dos fatos. Desse modo, como educadores devemos criar um ambiente, propício para que nossos alunos aprendam a ler com qualidade e criem o gosto pela leitura.

Para tanto, devemos oferecer-lhes diversos tipos de informação para que possam expandir seus conhecimentos, formando conceitos a respeito do homem, do mundo e do conhecimento. É bem verdade que a leitura ainda não faz parte do cotidiano brasileiro, e esse panorama tem de ser mudado, e isso passa necessariamente pela leitura, a escola pode ser o espaço favorável a essa prática.

Deve-se ter em mente que o ensino da leitura precisa ocorrer por meio de estratégias de leitura que promovam o desenvolvimento de um aluno leitor, crítico e reflexivo e para isso deve ser estimulado a ler desde as séries iniciais, valorizando, assim a vivência dos alunos, e construindo com eles a leitura do mundo e da palavra de modo que implique o outro dialeticamente.

Esse trabalho compõe-se de cinco capítulos: No primeiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos; O que é leitura; Tipos de leitura; O que é leitor; A leitura na escola; Os tipos de textos para o ensino da leitura; Compreensão leitora; Níveis de leitura e Discursão sobre letramento.

No segundo capítulo consta a descrição da pesquisa; locais de pesquisa; sujeitos envolvidos; Análise dos dados obtidos com o simulado aplicados aos alunos. No quarto capítulo constam a Análise dos dados obtidos com o questionário aplicado aos alunos; Análise dos dados obtidos com o questionário aplicado aos professores.

Já o terceiro capítulo, consiste nas Considerações Finais e por fim, apresentam-se referências bibliográficas.

## II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo aborda inicialmente os conceitos-chave que estão intrinsecamente ligados ao objetivo desta pesquisa que pretendeu investigar os níveis de compreensão leitora na prática docente: alunos dos 9º anos do ensino fundamental.

Nesse contexto, faz-se necessário pontuar alguns conceitos, quais sejam: definir o conceito de leitura, tipos de leitura, níveis de leitura, assim como fazer uma breve explanação sobre o leitor e os tipos de textos a serem trabalhados a leitura e promover um discurso sobre letramento.

Antes de falar da compreensão leitora, faz-se necessário abordar as estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura de textos, bem como a importância de sua aprendizagem para a elevação dos níveis de compreensão leitora.

É imprescindível a esse trabalho discorre sobre letramento, interdisciplinaridade, uma vez que letramento é o meio pelo qual se coloca em prática todas as habilidades necessárias para o exercício competente das demandas de leitura propostas pela sociedade. Já a interdisciplinaridade, sinônimo de diálogo, ação entre professores e suas disciplinas ao buscarem o compartilhamento do saber integrado, tem a leitura como uma atividade de suma importância para sua concretização em função de seu caráter interdisciplinar que possibilita a ampliação da visão dos entes envolvidos no processo de aprendizagem tornando os mais capazes de ler seu mundo de uma forma globalizada.

Passo, então, a uma breve discussão sobre os conceitos de leitura e o ato ler, logo em seguida falar-se-á sobre os tipos de leitura, níveis de leitura e leitura escolar e tipos de textos a serem trabalhados a leitura, sempre motivada pela necessidade que os nossos ancestrais tiveram de se comunicar, e deixar registrados para as gerações futuras os conhecimentos possíveis de sua história, conquistas e invenções.

## 2.1 O que é leitura

Antes de discorrer sobre compreensão leitora faz-se necessário citar os conceitos de Leitura e o Ato de ler, uma vez que ambos se completam. Segundo Caligliari (2005, p. 149): “ler é uma atividade extremamente complexa...”, “ ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico”. Para Jolibert (1994, p. 15) “ Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. ”, “ Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidades-prazer) numa verdadeira situação de vida”.

Dessa forma, o conceito de leitura também se atribui às leituras de mundo relacionadas às experiências, fantasias e expectativas de cada indivíduo. E cada leitura de mundo vai depender da visão do leitor diante dos fatos ou de seu grau de interesse pelos mesmos. Para Freire (*apud* MARTINS, 2006, p. 10) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. ”

Então, faz-se uma leitura significativa de tal fato porque se estabeleceu-se a interrelação entre os acontecimentos e as experiências vivenciadas pelo leitor, envolvendo-o no contexto. Assim, ler é compreender, é dar sentido ao que e a quem nos cerca. Martins (2006, p. 15) menciona que: “Certamente aprendemos a ler partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. ”

A leitura significativa vai além da concepção de decodificação de signos linguísticos, pois envolve troca de informações e experiência no momento em que tais signos são decifrados pelo leitor, ajudando ao leitor compreender e dar sentido ao que leu.

Fato que estabelece um diálogo com o autor, e o leva a associar suas experiências pessoais ao meio em que vive, e ainda com outras leituras por ele realizadas. Isso, o levará a encontrar respostas relativas à suas expectativas e necessidades, a fazer descobertas, a reconhecer-se no texto e, ainda, ir além dele por meio de suas vivências.

Nesse sentido é que a leitura deve ser priorizada desde o processo de alfabetização, pois sua aprendizagem está voltada à transformação do cidadão pela aquisição de conhecimentos e integração à sociedade culta. Mas, observa-se que o contato com o mundo letrado, pelo aluno, acontece antes do início de sua escolarização, que é a oferecida pelo contexto familiar e sociocultural.

Segundo Moraes (2006), quando esta criança convive num ambiente letrado e têm contato com materiais escritos como livros, revistas, rótulos, e observa os adultos realizando várias atividades que envolvem a leitura, esta criança já interage com o mundo da escrita antes de ter ingressado no sistema de ensino formal.

Entende-se que a aprendizagem da leitura está ligada ao processo de formação do indivíduo capaz de atuar nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Saber ler significa possuir o alicerce de uma educação que visa à integração do cidadão à sociedade.

Nessa Perspectiva, Martins (2006, p. 23) afirma que: “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem.”

A leitura é o meio pelo qual a escrita, passa a existir, ou seja, a escrita só faz sentido na vida de uma pessoa quando ela é capaz de ler, sem essa capacidade a escrita perde seu objetivo que é a comunicação entre autor e leitor.

Para Kleiman (2004, p. 13) essa compreensão no processo de comunicação “ocorre dentro do esquema de utilização de conhecimentos prévios na leitura, os conhecimentos que um indivíduo adquire ao longo da vida.” São esses níveis de conhecimentos que favorecem a compreensão e a absorção de informações novas contidas no texto.

Fazem parte desses níveis de conhecimento, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Kleiman (2004, p. 13) cita que é “porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, que a leitura é considerada um processo interativo.” Permitindo ao leitor que dentro dos objetivos de leitura, preveja o que está contido no texto e, ao mesmo tempo, lance mão de informações armazenadas na memória com as informações novas que existem no texto.

Essa tarefa requer preferencialmente que a leitura seja trabalhada de forma mais ampla e o material que o professor apresenta ao aluno o leve a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa, enquanto desenvolve em cada texto sua própria leitura de mundo.

## 2. 2 Tipos de leitura

Pode-se dizer da leitura que ela é algo que se ensina, pois é um processo de construção de compreensão do texto lido, objeto que carece de ensino sistemático. Visto que o leitor para construir sentido, necessita utilizar estratégias, tais como seleção, antecipação, inferências, proposições, verificações, entre outras para produzir sentidos.

Outro fator importante é a intenção de leitura do texto, ou seja, os objetivos de leitura. Koch e Elias esclarecem que são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, e são eles os objetivos de leitura que definirão o tempo de leitura, níveis de atenção no momento da leitura e a interação autor leitor. (KOCH & ELIAS, 2014, p. 19).

Conforme consta em Girhl (*apud* BAMBERGER 2004, p. 41 e 42) existem vários tipos de leitura que se relacionam com as motivações para ler, são elas:

a) Leitura informativa é aquela que surge das necessidades de orientação na vida e do mundo. A importância da leitura informativa é explicada pela extrema importância da informação tanto na vida pessoal quanto a comunitária;

b) Leitura escapista que é aquela que o leitor deixar se levar ao desenvolvimento do imaginário e nasce da vontade de realizar desejos, predomina geralmente nas crianças;

(c) Leitura literária caracteriza-se pela busca para além da realidade, a procura de um significado íntimo, o reconhecimento simbólico dos fatos corridos no cotidiano.

d) Leitura cognitiva é a que tem a mesma missão da filosofia: que é a busca pelo conhecimento e a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo.

Essa visão da leitura inclui também às leituras de mundo e está sujeita a forma de como o leitor vê os fatos, de acordo com o interesse dele; Para Freire (*apud* MARTINS, 1998 p.10) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura”

Este tipo de leitura está relacionado às experiências de vida de cada pessoa e cada leitura que o indivíduo faz, está relacionada a essas experiências.

Isso permite ao leitor, dentro dos objetivos de leitura, prever o que está contido no texto e, ao mesmo tempo, lançar mão de informações armazenadas na memória e correlacioná-las com informações novas apresentadas pelo texto.

Essa tarefa requer preferencialmente que a leitura seja trabalhada de forma mais ampla e sistemática para que o aluno desenvolva sua capacidade leitora baseada na interação autor-texto-leitor. Para tanto, o material que o professor apresenta ao aluno deve levá-lo a interagir com o texto ativando seus conhecimentos, enquanto desenvolve, em cada texto, sua própria leitura.

### **2.3 O que é leitor**

Há os mais variados tipos de leitores com seus mais variados gostos e interesses de leitura. Bamberger (2004, p. 36) cita quatro tipos de leitores:

a ) o tipo romântico; aquele que dá preferência ao mágico e a fantasia. Esse tipo de leitor predomina na idade de nove a onze anos, quando as crianças estão pré-dispostas as histórias mais ambientais e não de ficção:

b) o tipo realista, aquele que não gosta de fantasias, rejeita livros fantásticos como Alice no país das maravilhas e Dom Quixote. É um leitor diferenciado com gosto mais voltado para realidade;

c) O tipo intelectual, aquele leitor, que busca razões em tudo, procura explicações. Esse leitor gosta de material instrutivo, procura um sentido moral ou uma vantagem na prática de uma história.

d) O tipo estético é o que gosta dos sons das palavras, do ritmo e das rimas. Esse leitor dá preferência à poesia gosta de decorar poemas. Mas para se ter tais leitores, a leitura tem de estar inserida na vida do indivíduo desde os primeiros anos de vida.

A criança que convive com o meio literário desde cedo tem acesso a livros infantis mesmo como ouvinte de histórias contadas pela mãe, desperta a curiosidade pelo que tem nos livros. Abramovich (1989) afirma que ouvir histórias é importante para a formação das crianças que quando as escutas desencadeiam o início da aprendizagem para ser um leitor.

Para Abramovich (idem, p.16) “ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Sendo assim, os professores devem colocar à disposição dos alunos textos com temas de seu interesse, que dizem respeito a sua realidade, que sejam significativos para eles, e ainda, que sejam de acordo com a sua capacidade de leitura para que possam se desenvolver e tornarem-se leitores capazes de ler textos mais complexos.

De acordo com Aguiar (1993, p.19) “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.”

Conforme Martins (1994, p.18-25) o leitor ao ter contato com o livro toma conhecimento e se apropria dos saberes e práticas socioculturais de um povo de uma época. Pois, a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos. Serve de ponte para o diálogo entre leitor e autor, onde o primeiro será levado a criar hipóteses, tirar conclusões sobre as intenções do autor para descobrir o sentido e tomar posições para chegar à compreensão do texto.

## 2.4 A leitura na escola

Um dos maiores desafios da escola sempre foi fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, visto que a aprendizagem da leitura é indispensável para a interação autônoma dos indivíduos nas sociedades letradas, no entanto alguns alunos mesmo com alguns anos de escolaridade ainda não alcançaram as habilidades leitoras necessárias ao sucesso escolar e social, (SOLÉ, p. 32).

Para Solé (1998), as crianças constroem conhecimentos relevantes a respeito da leitura e da escrita e, se tiverem oportunidade, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados, poderão ir construindo outros novos.

Sabe-se que as pessoas que ainda não possuem tais habilidades ficam em desvantagem devido as dificuldades de aprendizagem que enfrentam em relação aos conteúdos pertinentes ao currículo escolar por não compreenderem o que leem.

Sendo assim, o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (SOLÉ, 1998, p. 62).

Desde os anos de 1980 há a crescente preocupação no Brasil em melhorar a qualidade da educação no país. O centro dessa discussão é a aprendizagem da leitura e da escrita, principais responsáveis pelo fracasso escolar e os baixos índices na avaliação da aprendizagem, conforme demonstram os programas que medem a qualidade do ensino no Brasil.

Dados estáticos do Sistema Nacional de avaliação Básica (SAEB) referente aos anos de 1995 a 2003 demonstram que a média do Brasil, nos ciclos de avaliação referentes aos



anos finais está acima da média satisfatório cuja nota mínima é de 200 pontos, porém apresentou uma queda significativa no nível de proficiência dos alunos do 9º ano.

Conforme dados extraídos do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), A avaliação da Educação Básica em busca da qualidade equidade no Brasil. (BRASIL, 2010), publicado em 2005, em 1995, o Brasil estava a 56 pontos acima da média mínima, que é 200 pontos.

No entanto a média no ano de 2003 caiu de 56 para 32 pontos acima da média mínima, ou seja, no período compreendido entre 1995 e 2003 houve uma queda constante nas proficiências medidas. Pois em 1995 o Brasil obteve 256 pontos e em 2003 o percentual foi de 232 pontos. No ano de 2005 permaneceu em 232 pontos, 32 pontos acima da média de 200 pontos.

Agora a avaliação é feita pelo novo medidor criado em 2007, o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), ferramenta criada pelo Ministério da Educação para avaliar as escolas brasileiras.

O quadro IDEB já teve cinco medições a primeira foi em 2005 cuja média foi de 3,5, a segunda em 2007 cuja média foi 3,8, a terceira foi em 2009 cuja média foi de 4,0, a quarta foi em 2011, cuja média foi 4,1 já a quinta aconteceu em 2013 cuja média obtida foi de 4,2. (Brasil 2009) o IDEB possui nota de avaliação de 0 a 10 para medir o desempenho do ensino das escolas. A nota que cada escola recebe é o resultado de uma multiplicação dos pontos obtidos no sistema nacional de avaliação – SAEB (prova Brasil) vezes à taxa de aprovação de alunos das escolas públicas. Para se conseguir uma boa nota é necessário que os alunos tenham se saído bem nas provas e a escola apresente uma baixa taxa de reprovação.

Ainda em Brasil (MEC/INEP, 2009) consta que a qualidade do ensino no Brasil está muito baixa em relação aos países desenvolvidos, pois enquanto a média atual do Brasil é de 4,2 a média desses países de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é 6.

Segundo a OCDE (Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico) que divulgou o resultado do PISA, o Brasil foi reprovado em 2007 nas provas de matemática

e leitura, ocupando a 53ª posição em matemática, entre 57 países avaliados e na posição 48ª em leitura, entre 56 países avaliados.

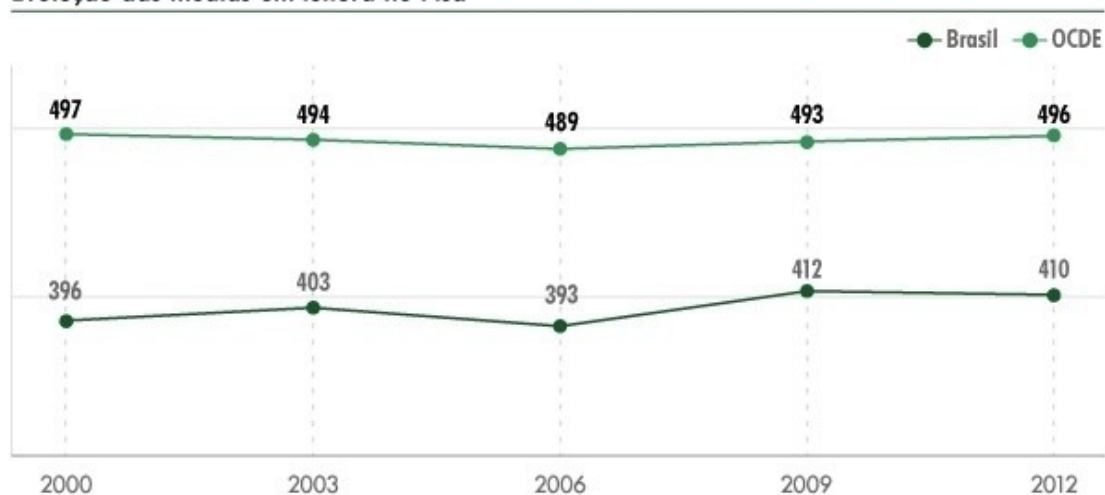
De acordo com os dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009, pois o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Em função disso, o país ficou com a 58ª posição do ranking de leitura. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

O dado mais preocupante da pesquisa é que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Veja gráfico demonstrativo da Evolução das médias em leitura no Pisa.

**Evolução das médias em leitura no Pisa**



Fonte: (UOL, em São Paulo 03/12/201308h00 > atualizada 01/04/2014)

Já o Distrito Federal, conforme dados do INEP (fonte) o desempenho dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em 2005 foi de 3,8, em 2007 4,0, em 2009

4,1 em 2011 4,4 e em 20013 4,4 ou seja, a nota do DF está acima da média nacional vigente, ainda não é a nota ideal, mas já é um bom começo.

Diante desses dados, fica evidente a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros em relação à leitura introduzindo novos recursos pedagógicos, e criando espaços alternativos para a formação do leitor.

Entende-se que quando o ensino da leitura é priorizado e muito bem aplicado em sala de aula por meio de estratégias de leitura que desenvolva a compreensão leitora dos alunos contribuindo bastante no que diz respeito ao aprendizado nas séries futuras do currículo escolar do aluno. Para tanto, é de suma importância que os alunos tenham uma boa formação no ensino fundamental a fim de que possam ingressar nas futuras séries sentindo-se preparados capazes de realizar as leituras exigidas nas disciplinas.

## **2.5 Os tipos de textos para o ensino da leitura**

No decorrer de nossas vidas nos deparamos com uma diversidade textos, dessa forma, há a necessidade de não se limitar a apenas um ou dois tipos de textos no ensino da leitura na escola. Levando em consideração que alguns tipos de textos são mais adequados que outro para certos propósitos de leitura e escrita, as estratégias de leitura variam também e se adaptam em função do texto que se pretende ler. (SOLÉ, 1998, p. 83)

A aquisição da escrita alfabética não indica que o educando seja capaz de compreender e produzir textos escritos. O educador deve trabalhar com diversos tipos e gêneros textuais, principalmente aqueles que circulam socialmente, para estimular a aprendizagem. Segundo Solé (1998, p. 84) “Por isso, é importante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas”

Adam *Apud* (Solé, 1998, p. 85) baseia-se nos estudos de Bronckart e Van Dijk para classificação dos textos em narrativos, descritivos, expositivos e instrutivo-indutivo.

Na visão de Solé, é de suma importância que tanto para os alunos quanto para os professores que tenham contato com as diferentes estruturas textuais ou superestruturas e saibam reconhecê-las, essas estruturas trazem ao leitor indicadores que facilitam a

compreensão por meio de palavras chaves. Prestar atenção na estrutura também possibilita aprimorar uma das estratégias de leitura mais utilizada que é a formulação de perguntas (SOLE, 1998, p. 87).

Portanto não se trata de ensinar o que é um texto narrativo ou expositivo, mas ensinar as características das tipologias textuais, a fim de que os alunos, percebam as pistas que conduzem a compreensão e ao entendimento que se pode fazer uso das mesmas chaves usadas pelo autor para produzir o texto para poder interpretá-lo. SOLE, 1998, p. 87).

Segundo Marcuschi, não há uma reproposta consensual sobre que tipo de texto que se trabalha na escola, pois até mesmos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS apresentam essa confusão ao apontar que existem gêneros mais adequados para a produção escrita e outros mais adequados a leitura. O autor esclarece que há mais gêneros na escrita do que na fala, essa confusão entre oralidade e escrita é mais gritante pela falta de clareza quanto aos critérios que escabecearam tais diferenças. (MARCUSHI, 2008, p. 210).

Veja o quadro 1 que apresenta os gêneros sugeridos pelos PCNS para se trabalhar a prática de compreensão de texto e quadro 2 que apresenta os gêneros sugeridos para se trabalhar a produção escrita. .

Quadro 1 p. 107

**GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS**

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 210 adaptado pela autora

De acordo com o que demonstra o autor há mais textos nos PCNS para compreensão do que para a produção de textos, ficando a produção textual em segundo plano. Isso retrata uma realidade constante em que são priorizadas as atividades de compreensão de texto. Fato que não tem contribuído muito para que os alunos das escolas Brasileiras desenvolvam essas habilidades, talvez em função do modo como essas atividades de compreensão vem sendo trabalhadas em algumas escolas. (MARCUSHI, 2008, p. 210).

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 210 adaptado pela autora

Entre as várias considerações de Marcuschi sobre os tipos de gêneros a serem trabalhados cito as sugestões de outros tipos de textos não lembrados pelos PCNS como telefonemas, conversões espontâneas, consultas, discussões, isso para a fala. Quanto a escrito pode-se trabalhar, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diário, ata de condomínios. E agora com o advento da tecnologia cada vez mais sofisticados por que não analisar as conversas e audições feitas pelo Whatsap. (MARCUSHI, 2008, p. 211).

Marcuschi cite em seu livro uma pesquisa de mestrado realizada por Williany Silva que investigou os exercícios de produção textual com base na teoria dos gêneros, cuja constatação foi que as escolas ainda não se preocupam com a produção textual baseada em gêneros.

## 2. 6 Compreensão leitora

A leitura é um meio necessário à aprendizagem na escola, visto que o processo de escolarização, especialmente da aquisição da escrita, se dá por uma interação entre o autor e o leitor.

Quando lemos necessitamos colocar em ação várias estratégias sócio-cognitivas para produzir sentido ao que estamos lendo, essas estratégias mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos arquivado na memória. Os leitores para desvendar os sentidos do texto usam vários passos estratégicos como pequenos cortes para elaborar hipóteses de interpretação. Recorremos a três grandes sistemas de conhecimento para obtermos o processamento textual: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional (KOCH, p. 41).

**Conhecimento linguístico** abrange o conhecimento gramatical e lexical responsáveis pela reorganização do material linguístico na superfície textual, uso de conectivos coesivos para estabelecer o sentido do texto, seleção das palavras adequadas a temática.

**Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo** são os conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de thesaurus mental que permitem a produção de sentidos ao ativar as vivências pessoais dentro do contexto situacional dos fatos.

**Conhecimento interacional** refere-se aos tipos de interação por meio da linguagem e engloba outros conhecimentos como o ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

**Ilocucional** permite reconhecer os objetivos ou intenções do autor, determinada situação.

**Comunicacional** diz respeito a quantidade de informações necessárias em uma situação comunicativa concreta capaz de levar o leitor a reconstruir o objetivo do texto produzido, escolha de variantes linguísticas adequada a cada situação de interação, adequação do gênero textual à situação comunicativa.

**Metacomunicativo** permite o locutor assegurar a compreensão e aceitação do texto ao locatário.

**Superestrutural** permite a identificação dos tipos de textos adequados aos diversos eventos da vida social, macroestruturas globais que distinguem os vários tipos de textos e a ordenação textual ligadas aos objetivos do texto (KOCH, 2010, págs. 40 a 54).

Kleiman, também cita que a compreensão de um texto se dá pela utilização de diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si. Segundo Kleiman (2002, p. 13) “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”

A competência do leitor é essencial para o seu êxito no processo de ler e compreender, porém deve-se levar em consideração o propósito de leitura, a cultura social e os esquemas conceituais. Sabe-se que o que o leitor é capaz de compreender e de aprender depende fortemente do que conhece e acredita, antes de iniciar a leitura.

O ato de ler torna o indivíduo mais participativo, crítico autônomo para tomar decisões, enfim, atuar plenamente como cidadão.

Por esse motivo, a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas, pois é um componente da educação necessária a transformação do indivíduo.

Para tanto, a escola deve ser um espaço de formação do leitor. E sem sombra de dúvidas, a escola, pode ser um espaço privilegiado para essa construção do saber, a qual por milhares de anos tem sido a memória cultural de muitos povos e objeto de transformação social.

## 2. 7 Níveis de leitura

Estamos em sociedade que se pauta cada vez mais nas convenções escrita, por isso aprender a ler e escrever não é o suficiente é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita para responder as demandas sociais.

Não é saber ler e escrever que torna uma pessoa letrada, mas o uso que faz da leitura e da escrita para participar da sociedade em que vive. É necessário que os educandos aprendam a ler escrever de forma letrada. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 53)

Nesse quesito percebe-se uma variação e não se pode classificar uma pessoa em dois grupos, os que sabem ler e escrever os que não sabem ler e escrever. Considerando a variação existente pode-se considera um nível mínimo de conhecimentos para uma pessoa ser inserida na vida social. Levando em conta essa variação e a necessidade de conhecimento cabe a escola desenvolver um trabalho eficiente de leitura que aprimore as habilidades e competências de leitura a determinados níveis.

Bortoni Ricardo (2010), considera que é tarefa da escola desenvolver atividades que possibilitem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Levando em consideração a matriz de referência do Pisa que descreve um conjunto de habilidades previstos como objeto de avaliação. Essa matriz lista conhecimento e habilidades em leitura abrangendo processos de identificação de informação específicas de compreensão, interpretação e de reflexão.

Esses conhecimentos e habilidades presentes no Pisa possuem cinco níveis de proficiência que representam os níveis de letramento em leitura, quais sejam: (BORTONI-RICARDO, 2010, p, 54)

#### Nível 1

Localizar informações explícitas em um texto reconhecendo o tema principal ou a proposta do autor, relacionando a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas.

#### Nível 2

Inferir informações de um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal.

#### Nível 3

Localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, interagir e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações explicações ou avaliações sobre um texto.

#### Nível 4



Localizar e organizar informações reconhecidas em um texto, interpretar os sentidos do texto da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto.

#### Nível 5

Organizar informações contidas em um texto inferindo a informação que lhe é relevante, avaliar criticamente um texto demonstrando uma compreensão global e detalhada de um texto com o conteúdo ou forma familiar.

### **2. 8 Estratégias de leitura**

Para se alcançar a compreensão leitora de um texto o leitor precisa ativar uma série de conhecimentos como o conhecimento de mundo, o que sabe a respeito determinado tema, ou seja conhecer o gênero ao qual ele se propôs a ler. O bom leitor precisará também, apreender os significados do texto, atividade que exigirá deste a identificação de palavras, expressões e ainda fazer inferências. (BORTONI-RICARDO, p. 55, 2010).

Assim, um leitor para entender o texto terá de reunir um conjunto de conhecimentos prévios e confrontá-los com as informações do texto.

Solé (*Apud* Bortoni-Ricardo, p. 55, 2010) explica que a compreensão textual acontece por meio das estratégias de leitura que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão do que lê, e ainda, detectar e compensar os possíveis equívocos ou falhas de compreensão.

Rodrigues (*Apud* BORTONI-RICARDO, p. 55) apresenta uma série de características que um bom leitor possui. Essas características têm relação com as estratégias de compreensão leitora e indicam que o leitor possui do seu próprio processo de leitura. Assim, um leitor proficiente:

- decodifica rapidamente e automaticamente;
- utiliza seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido; assim, chega a conhecimentos novos que se integram aos esquemas já existentes;
- integra e ordena com certa facilidade as proposições dentro das orações e entre orações distintas, reorganizando a informação do texto para torna-lo mais significativo;
- supervisiona sua compreensão enquanto lê;
- corrige os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles;
- é capaz de extrair a ideia central do texto;
- é capaz de realizar um resumo da leitura;
- realiza inferências constantemente;
- gera perguntas sobre o que lê

Faz-se necessário, frisar sobre um fator importante da compreensão leitora, as inferências. Para Brawon e Yale (*Apud* KOCH, p. 71) inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar a compreensão do leem ou ouvem, isto é, o processo através do qual o leitor (ouvinte) consegue captar a partir do significado literal do que é dito, o que o escritor) pretendia veicular.

Dessa forma, a leitura pode ser entendida coma a capacidade de entendimento e competência para inferir sobre o texto escrito. Deve-se fazer uma reflexão sobre as concepções e o processo de leitura, assim como sua contribuição na formação do leitor.

Solé (1998, p. 6 compartilha as ideias de Valls, Nisbet e Shucksmith conforme transcrito:

As estratégias se situam no polo extremo de um continuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as primeiras. Outros autores (Nisbet e Shuckasmitt, 1987) se exprimem de forma similar, quando se referem as estratégias (para nós, técnicas, destrezas) como processo executivo, ligados a tarefas muito concretas, e concedem as macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente, de pensar sobre nossa atuação, de planejar, e que permitam controlar e regular a atuação inteligente.

As estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar na compreensão, pois ajudam o aluno a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as partes que não entende e esclarece-las para que possa explorar o texto a partir da informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou um resumo.

### No momento da leitura antes do texto:

Para que se tenha êxito na atividade leitura deve-se estabelecer os objetivos para o qual se pretende ler, ou seja, com que finalidade se lerá o texto, também se deve nesse interim ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo um diagnóstico do que esses alunos leitores já sabem sobre o tema do texto, isso possibilita saber se será necessário mediar a leitura com mais informações sobre o assunto do texto.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 57) alerta que os conhecimentos prévios podem delimitar o sucesso ou fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes. Por isso, é que os professores nas leituras dos textos em suas disciplinas específicas precisam ativar ou atualizar os conhecimentos prévios de nossos alunos.

A autora cita outra atividade importante antes da leitura que é fazer previsões sobre o texto com base em aspectos do próprio texto, tais como o formato do texto, a estrutura textual, as ilustrações, os títulos subtítulos e ainda, a formulação de perguntas sobre o texto (BORTONI-RICARDO 2010).

### No momento da Leitura:

No momento da Leitura, a função do professor é de mediador das atividades, e seu papel é fundamental na construção da compreensão leitora.

Nessa etapa o aluno deve ser atuante, assumir uma postura crítica diante do texto, o professor será o instrutor fornecendo informações para auxiliar os alunos chegarem a compreensão. Nessa fase é o próprio aluno quem selecionará as marcas do texto, fará hipóteses e ele mesmo as verificará.

Segundo Bortoni-Ricardo, (idem) nesta etapa a leitura será compartilhada, tanto o aluno quanto o professor deverão engajar-se na responsabilidade de organização e envolvimento no ato de ler, porém o professor agirá como mediador, enquanto o próprio aluno deverá assumir a autonomia e responsabilidade por seu processo de compreensão no momento da leitura.

Conforme Bortoni-Ricardo (2010) o aluno poderá realizar uma leitura silenciosa antes para tomar contato com a temática textual para depois fazerem uma leitura simultânea.

Bortoni-Ricardo explica (2010, p. 58) “ que o professor, em seu papel de mediador deve realizar a leitura lentamente explorando o texto do ponto de vista sintático e pragmático” Já a apreensão do que é explícito no texto deve ser feito nessa leitura, mas não se deve ater a compreensão ao sentido literal, deve-se ainda, tentar deduzir o que está implícito para se alcançar a compreensão inferencial. Somente mediando a leitura será possível formar leitores autônomos capazes de ler para aprender.

### Após a leitura do texto:

Depois da leitura, aplicam-se as estratégias para verificar se a compreensão leitora ocorreu de fato. Esse momento de avaliação da leitura deverá acontecer somente após a conclusão do ato de ler.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 58) somente a avaliação da leitura como sequência compartilhada permite observar de fato em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto.

Para verificar se realmente a compreensão do texto aconteceu, solicita-se aos alunos que localizem a ideia principal do texto. Para tanto, pode ser solicitado aos alunos que façam um resumo do texto. Essa atividade é interessante, pois com ela o leitor aluno pode aprender as ideias principais do texto. Por isso, é necessário o aluno apresentar as ideias principais do texto, mas isso só será possível se ele tiver compreendido o texto.

A autora Stella Maris, comenta que outra estratégia de leitura frequente seria a resolução de perguntas elaborados pelo professor ou pelo próprio aluno. Tal estratégia elimina a redundância e as ideias secundárias, colocando em prática a habilidade de síntese. BORTONI-RICARDO (2010, p. 59)

Outra estratégia interessante é a organização de gráficos, estratégia muito relevante para desenvolver a compreensão leitora.

As estratégias de leitura para surtir algum efeito devem ser utilizadas antes, durante e após a leitura sendo que na leitura antes do texto serve para se fazer uma análise, enquanto que com as estratégias leitura desenvolvidas durante a leitura pode-se obter informações relevantes estabelecidas pelas informações apresentadas no texto, já na leitura após o texto faz-se a análise do significado da mensagem do texto e a verificação da compreensão.

## **2. 9 Discursão sobre letramento**

Letramento, termo criado para descrever o fenômeno de interesse social, nas pesquisas e ações que buscam resultados positivos para a transformação da triste realidade da educação no país.

Segundo Soares (2001, p. 15) a palavra letramento não está dicionarizada. Foi introduzida na língua portuguesa por Mary Kato, em seu livro o Mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística onde Kato (1996, p. 7) afirma que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita. ”

Desde então a palavra letramento começou a ser usada por escritores interessados nas pesquisas sobre as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

A palavra letramento foi criada para denominar o novo fenômeno que veio à tona com a redução do analfabetismo. À medida que cresce o número de pessoas que se alfabetizam, surge outra meta a ser atingida, visto que, não basta apenas aprender a ler e escrever é necessidade dar continuidade às práticas sociais de leitura e escrita, pois, estar alfabetizado não quer dizer que o educando adquiriu competência para utilizar essas habilidades com desenvoltura.

Soares (2001, p. 46) explica que esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer.

Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra **letramento**.

A palavra letramento é originária da palavra inglesa literacy. Segundo Soares (2001, p.35) “condição de ser letrado”. Sendo assim, o sentido de palavra letramento é atribuída à pessoa que aprendeu a ler e escrever, que se alfabetizou e faz uso da leitura e da escrita em seu meio social e cultural.

Na visão de Bagno (2002, p.52), letramento é o estado ou condição da pessoa que sabe ler e escrever, e exerce tais práticas na comunidade em que está inserido e esse estado acarreta em mudanças sociais e culturais para o indivíduo ou para o grupo que aprendeu a utilizá-las.

Imerso no mundo letrado, o indivíduo adquire uma condição diferente da pessoa que não sabe ler e escrever, ou se sabe não faz uso dessas habilidades. Para Soares (2005, p.36), letrado “é quem aprende a ler e escrever e passa a usar a leitura e a escrita, e envolve-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um estado uma outra condição.”

Bortoni-Ricardo (2005, p. 225 e 226) compreende letramento em dois sentidos o lato e o estrito. No sentido lato, letramento é entendido como o acervo de conhecimentos produzidos, transmitido pela escrita e seu impacto sobre a mesma. Já no sentido estrito, letramento refere-se ao conjunto de estratégias usadas para a redação e leitura dos vários gêneros, especialmente os empregados na produção e divulgação do conhecimento acadêmico como paráfrases, resumos, roteiros e esquemas etc.

Ao se tornar letrado o educando sofre uma transformação em sua condição pessoal de iletrado, como também muda sua situação na sociedade; não propriamente no que diz respeito a status social, mas muda por ter legitimado seu lugar na sociedade. Soares (2001, p. 47) afirma que é necessário “Ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. ”

Soma-se a isto, a tomada de consciência da necessidade de combater o problema do analfabetismo no seu sentido mais amplo; que não basta apenas ensinar a ler e escrever, é necessário ir mais além, conduzir os indivíduos de todas as idades ao interesse pela leitura.

As condições necessárias para o letramento são: escolarização ininterrupta da população, e a disponibilidade de um vasto material de leitura para os alunos como livros, revista, jornal, quadrinhos, etc. Somente assim a escola poderá desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita, e ainda, levá-los a compreender a variedade de gêneros que circulam na sociedade, além de despertar o gosto pela leitura e transformá-los em leitores críticos.

### III- A PESQUISA

#### 3.1 Metodologia

Este capítulo aborda a metodologia que amparou a realização desta pesquisa a qual tem como objetivo geral investigar os níveis de compreensão leitora na prática docente: alunos dos 9º anos do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal.

Dessa forma, a pesquisa está voltada para o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula, ou seja, o local onde é ou deveria ser realizado o ensino da leitura. Os dados obtidos no simulado da prova Brasil, extraído do site do INEP, também tem o propósito de analisar as questões que as turmas mais tiveram dificuldade, ou seja, verificar as habilidades e competências que os alunos ainda não dominam para futuras intervenções que auxiliarão na aquisição da compreensão leitora. Lembrando que essa avaliação é voltada para as habilidades em Língua Portuguesa com foco em leitura.

A pesquisa foi realizada em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, no CEF 802 do Recanto das Emas, com início em 23/04/2015 e término em 14/05/2015. O trabalho foi realizado nesta escola, em função da pesquisadora ser docente na mesma, fato que facilita a aquisição dos mecanismos que serviram de base para a aquisição da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que foi realizada num ambiente em que o pesquisador está em contato direto com a situação pesquisada o paradigma da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e pesquisa ação apresentaram-se como os mais apropriados para realização da coleta de dados.

O Centro de Ensino Fundamental 802 atende desde o 1ª ano do ensino fundamental, anos iniciais até o 9º ano do ensino Fundamental, anos Finais. Contou com um total de 1556 alunos no primeiro semestre de 2015. Fazem parte da equipe pedagógica a Diretora, vice-diretora, coordenadora, supervisora pedagógica, orientadora educacional e serviços gerais e porteiros.

Como a pesquisa é vivenciada de acordo com o mundo real e, o aluno e o professor são vistos como sujeitos de ação e considerando que os acontecimentos foram observados em sua forma natural, não há como mensurar os resultados, apenas construir diálogos na tentativa de melhor compreender o fenômeno pesquisado. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.35)



[...] uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem, para, assim, poder mostrar como algumas crianças avançam no processo de ensino, e outras são negligenciadas ou desinteressadas pelo trabalho conduzido pelo professor.

Desse modo, a pesquisa adotou a abordagem de cunho qualitativo, a pesquisadora vivenciou durante a pesquisa de campo, acontecimentos que ocorreram no dia a dia de uma comunidade, neste caso, na comunidade escolar. De acordo com Lüdke e André, (1982, p.11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ainda segundo as mesmas autoras, citando Borgdam e Biklem “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho de campo. ”

### **3. 2 Locais da Pesquisa**

A pesquisa foi iniciada em de 23/04/2015 e perdurou até o dia 14/05/2015, em uma escola pública da rede Educacional de Ensino do Distrito Federal, da cidade Recanto das Emas - DF.

A escola atendeu nesse ano de 2015 a alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, do 1º ano ao 6º; ano e anos finais do Ensino Fundamental; Educação Especial, pois é uma escola inclusiva; Ensino Fundamental, Anos Finais e EJA, isto nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola é de dois andares e possui três blocos com vinte (20) salas de aula, mais um bloco administrativo. O foco dessa pesquisa foi os alunos quatro turmas dos 9º anos finais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi realizada no ambiente de sala de aula.

As quatro salas de aula pesquisadas contam com 35 alunos, desse montante dois alunos são DI, possuem Deficiência Intelectual, por esse motivo os conteúdos são adaptados para eles. Como a pesquisa é sobre leitura fez-se necessário falar um pouco a respeito da biblioteca da escola. A biblioteca está bem localizada, pois funciona numa sala arejada, no segundo pavilhão no andar térreo. A biblioteca mede 40m², possui janelas basculantes posicionadas no meio da parede. É mobiliada com três armários vazados com quatro

prateleiras de cada lado, destinadas aos livros paradidáticos, dois armários fixos, um conjunto de prateleiras para livros de literatura infantil; duas mesas que comportam seis cadeiras; seis estantes; uma bancada com um computador, seis caixas de leitura. Vale ressaltar que a biblioteca conta com excelente acervo adquirido pela escola e doados pelo MEC.

A escola possui um projeto de leitura, porém, segundo os responsáveis pelo funcionamento da biblioteca esse ano não foi colocado em prática em função do atraso do início do ano letivo, fato que prejudicaria a aplicação do conteúdo e execução dos demais projetos.

A biblioteca do CEF 802 funciona terça à sexta das 08h às 12h30min e 13h45das 17h45min. Vale ressaltar que a biblioteca fica aberta nos horários de intervalo dos alunos para eventuais leituras e empréstimos de livros.

A análise das informações nos mostra que não houve incentivo à leitura na biblioteca, não por falta de um profissional qualificado na mesma ou por falta de acervo, mas pela necessidade de se priorizar o conteúdo curricular que se coloca acima de qualquer outro conteúdo, até mesmo do incentivo a leitura que viabilizaria a aprendizagem da leitura significativa. O incentivo a leitura vem sendo realizado por meio de atividades curriculares de uma forma tradicional, evidenciando a subutilização da biblioteca por parte dos professores.

Infelizmente, constata-se que a situação dessa biblioteca é igual à de muitas outras bibliotecas de escolas públicas espalhadas pelo Brasil, pois a biblioteca na escola pesquisada não se articula com o trabalho de sala de aula dos professores e, portanto, não é vista como ferramenta pedagógica e espaço para se trabalhar a leitura.

### **3.3 Sujeitos Envolvidos**

Para dar conta dessa tarefa os seguintes instrumentos foram utilizados: simulado da Prova Brasil e questionários.

O simulado foi aplicado a um grupo de 115 alunos do último ano do Ensino Fundamental, da Centro de Ensino Fundamental 802 do Recanto das Emas (DF). Os referidos alunos compõem as quatro turmas do 9 ° ano do Ensino Fundamental. Apesar de a Prova

Brasil contemplar conhecimentos das disciplinas de matemática, português disciplinas que compõem currículo nacional comum, analisou-se somente os cadernos de língua portuguesa.

O caderno do simulado da prova Brasil, foi extraído do site do INEP. O aluno recebeu o caderno do exame cuja capa constavam as informações importantes, como: a quantidade de questões, constituição das questões, informação sobre o uso do cartão-resposta. O simulado continha quatro blocos, cada um com 13 questões objetivas, contendo quatro opções identificadas com as letras, A, B, C e D, por fim, um cartão-resposta. O primeiro e o segundo bloco contêm ao todo 26 questões de matemática, enquanto o terceiro e o quarto blocos são de Língua Portuguesa.

Antes da aplicação do simulado os alunos receberam informações sobre a prova Brasil como, por exemplo, a data de realização do exame oficial naquele ano (2015); quantidade de questões; áreas de conhecimentos; atenção na verificação do caderno; material que pode ser utilizado e, principalmente outras recomendações, como atenção na prova, tempo de realização etc.

No dia da aplicação do simulado, 23 de abril de 2015, os alunos foram organizados em fileiras com o material necessário para a realização do exame, tal qual na condição oficial. O tempo de duração de realização da prova foi de uma hora e vinte minutos. Durante a realização do simulado os alunos foram supervisionados por quatro professores da escola que gentilmente colaboraram com a professora pesquisadora para que o simulado fosse aplicado no mesmo dia em todos as turmas.

A professora pesquisadora fez a correção das questões do simulado. Depois foram confeccionados os gráficos e tabelas que apontaram as questões com maior índice de acertos e erros, cujo objetivo era diagnosticar as dificuldades de leitura dos alunos, verificar se alunos demonstravam as habilidades e as competências leitoras que se esperava deles e, ainda, tentar aferir os níveis de leitura das turmas dos 9º anos do ensino fundamental.

As tabelas contendo a quantidade de erros por questão em cada turma foram organizadas obedecendo a ordem dos tópicos das matrizes de referência conforme o descritor correspondente a cada questão, dessa forma não seguem a ordem do número de questão do caderno de prova.

Por fim, esses dados foram apresentados aos alunos para que tomassem conhecimento de seus desempenhos e detectassem onde estavam com maior dificuldade.

Faz-se necessário frisar que a supervisão da escola teve acesso ao resultado do simulado para que, junto com os professores das disciplinas, traçassem estratégias para mediar os conhecimentos dos alunos. Os dados foram apresentados em coletiva. Decidiu-se então que algumas medidas interventivas seriam tomadas por parte do corpo docente para melhorar a capacidade leitora dos alunos.

Dentre essas medidas, está o reagrupamento entre pares que acontece nas quartas e sextas feiras na sala de leitura. Na quarta-feira o foco da aprendizagem é na disciplina de matemática, enquanto que nas sextas-feiras o foco da aprendizagem é na disciplina de língua portuguesa, com ênfase no ensino de leitura e interpretação de texto.

Para dar seguimentos à pesquisa, foram aplicados questionários aos 115 alunos e aos cinco professores, com o intuito de sondar como são ministradas as aulas de leitura pelos professores das quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. O questionário destinado aos alunos conta com sete questões abertas e foi aplicado no dia 11 e 12 de maio de 2015, em média os alunos demoraram 20 minutos para responder às questões. O questionário destinado aos professores conta com nove questões abertas, sendo aplicado entre os dias 11 a 14 de maio de 2015. Em média cada professor demorou 20 minutos para responder às questões.

## IV - Análise de dados

Esse capítulo tem por objetivo detalhar e analisar os dados coletados no transcorrer da pesquisa. A fim de responder ao objetivo proposto, separou-se os resultados em gráficos, tabelas e respostas dos questionários. Na primeira parte, temos os gráficos e tabelas referentes ao resultado do simulado e, na segunda parte, temos os resultados dos questionários aplicados aos alunos e professores.

Começamos a nossa análise dos dados apresentando o gráfico contendo o número de alunos que fizeram as questões do simulado de Língua Portuguesa no qual se avalia a compreensão leitora e entregaram a prova. (Gráfico 1). Faz-se necessário informar que a turma A possui 30 alunos, a turma B possui 31, a turma C possui 31 e a turma D possui 33 alunos, totalizando um quantitativo de 125, dentre os quais 115 realizaram o referido simulado. O gráfico abaixo demonstra a quantidade de alunos por turma que realizaram a prova, demonstrando um baixo índice de abstenção, menos de 10%.

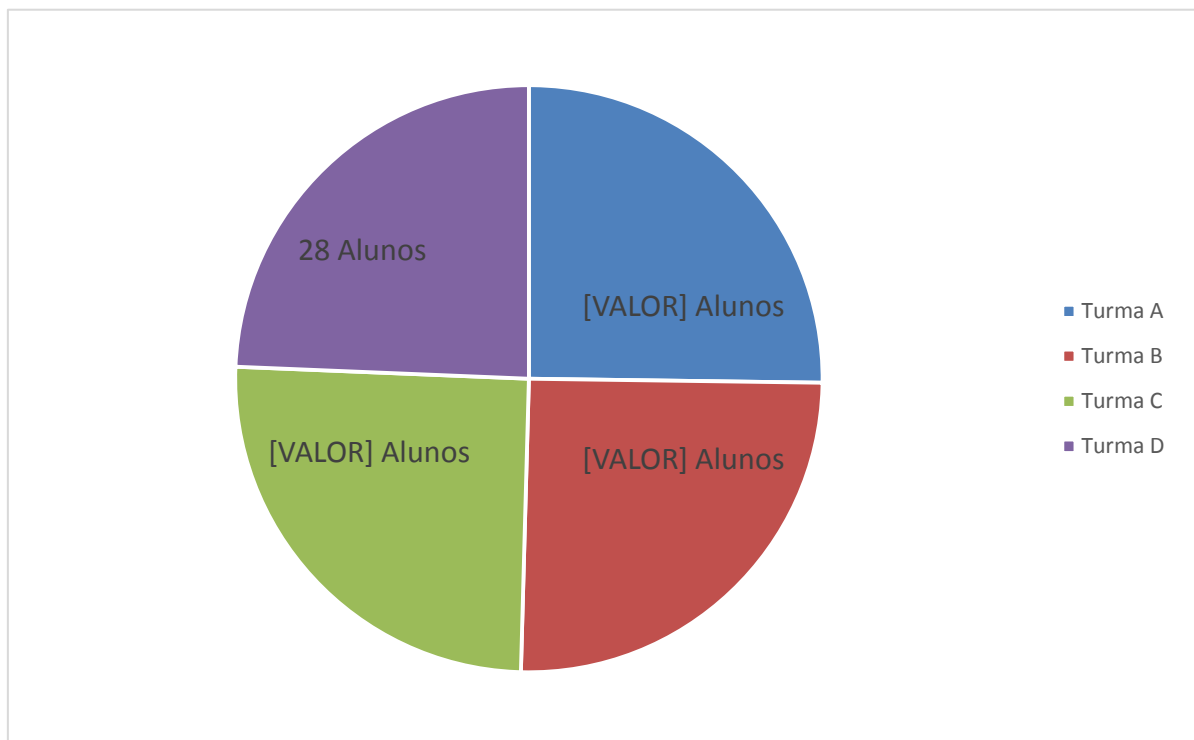


Gráfico 1: Público Participante do simulado, produzido pela autora. 2015.

Depois de vermos o quantitativo de alunos que responderam ao simulado que avalia a leitura, apresentamos no gráfico 2, os dados das quatro turmas que mostra os acertos dos alunos das questões do simulado dos 9º anos envolvidos na pesquisa.

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico há um conjunto de descritores ligados às competências que devem ser desenvolvidas nos alunos para a aquisição da compreensão leitora. O conjunto de descritores é diferente em cada série avaliada.

### ÍNDICE DE ACERTOS POR QUESTÃO

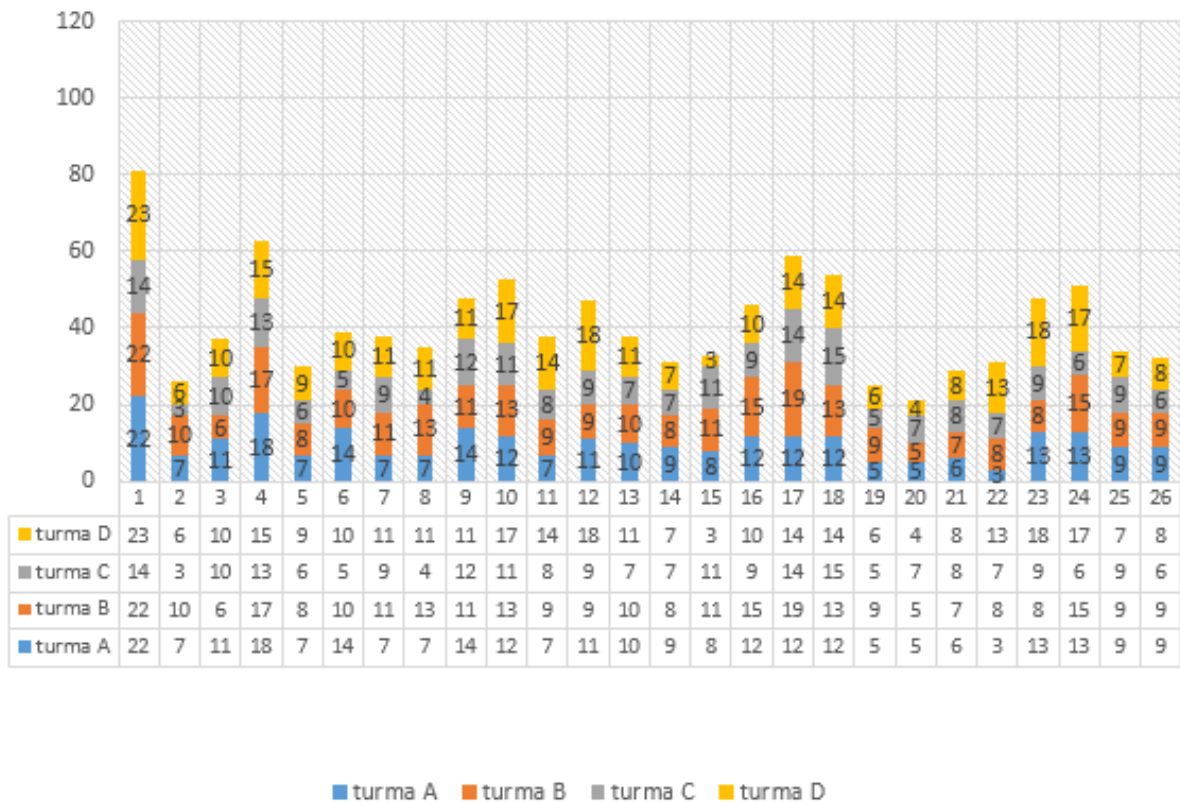


Gráfico 2- Quantidade de acertos dos alunos que fizeram o simulado. Produzido pela autora, 2015.

O gráfico acima mostra a quantidade acertos por turma em cada uma das 26 questões, depois faz um somatório da quantidade de acertos das quatro turmas envolvidas.

Para facilitar a compreensão do leitor, antes da análise dos dados, faz-se necessário apresentar a tabela com as matrizes de língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da prova Brasil. Essa tabela de matrizes divide-se em cinco blocos de conteúdos e cada bloco possui um conjunto de descritores, conforme se pode ver tabela abaixo dos descritores da avaliação do 9º ano **SAEB (INEP, 2001, p. 19)**:

Quadro 1 – Matrizes de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental

<b>Matrizes de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental</b>
<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: extraído do site SAEB/ INEP -MEC

Vejam os dados obtidos nos 9º anos do Ensino Fundamental em que no total 115 alunos realizaram o simulado da Prova Brasil.

A análise será realizada conforme os tópicos das Matrizes de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental, lembrando que cada questão tem seu descritor correspondente, conforme listado na tabela de matrizes acima. A Prova Brasil é formulada em quatro blocos, cada um contendo 13 questões, sendo que o primeiro e o segundo blocos são referentes a disciplina de matemática, enquanto terceiro e o quarto são referentes a disciplina de Língua Portuguesa.

Das 26 questões de língua portuguesa, 10 foram relacionadas ao **Tópico I, Procedimentos de Leitura**. Observou-se que no bloco 3 a questão 01 refere-se ao descritor 03, a questão 02 refere-se ao descritor 06, a questão 05 refere-se ao descritor 06, a questão 06 refere-se ao descritor 14, a questão 11 refere-se ao descritor 01 e a questão 12 refere-se ao descritor 03, repetindo-se dessa forma os descritores (D3 - questões 01 e 12, D6 questões 02 e 07).

No bloco quatro a questão 04 refere-se ao descritor 01, a questão 05 refere-se ao descritor 11, a questão 08 refere-se ao descritor 01, a questão 10 refere-se ao descritor 11, repetindo-se nesse bloco apenas descritor (D1 - questões 04 e 08). Veja a seguir, o quadro contendo a quantidade de acertos e erros referente ao tópico I das turmas A, B, C. e D que demonstram as habilidades que as turmas pesquisadas já dominam e ainda não dominam.



Esse diagnóstico tem o propósito de averiguar as necessidades de aprendizagens dos alunos para possíveis intervenções no decorrer do ano letivo, pois o intuito não é preparar o aluno para realizar a Prova Brasil, mas prepara-los para realizar todo e qualquer tipo de leitura e escrita no decorrer de suas vidas, ou seja, prepara-los para as demandas sociais exigidas socialmente.

Como já foi dito, a Prova Brasil é estruturada da seguinte forma, são quatro blocos, 2 de matemática e 2 de Língua Portuguesa com foco em leitura. Como um bloco possui 13 itens, cada aluno responde 26 itens de cada disciplina, assim, é possível dizer se a turma domina ou não determinadas habilidades.

As questões de Língua Portuguesa correspondem aos 3º e 4º blocos. Os quadros a seguir foram produzidos da seguinte forma identificação do tópico da matriz de referência a qual a questão pertence, número das questões e o bloco a que pertence, bem como seu respectivo descritor. Para a quantidade de acertos dos alunos em cada questão colocamos a denominação **dominam** e para a quantidade de erros dos em cada questão colocamos a denominação **não dominam**.

Quadro 01

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>							
<b>Questões 01, bloco 3 e questão 12, bloco 3 referentes ao D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
22	07	22	07	14	15	23	05
11	18	9	20	9	20	18	10

Analisando as alternativas marcadas pelos alunos das turmas A, B, C e D dos 9º anos do ensino fundamental, quadro 1, no tópico procedimentos de leitura, percebeu-se o seguinte:

Os dados da primeira linha correspondem a questão 01 e os dados da segunda linha correspondem a questão 12, quadro 02. Em relação a questão 01 blocos 3, dos alunos da turma A que realizaram a prova, 22 mostraram possuir o domínio do descritor D3 e 7 alunos mostraram não ter adquirido ainda a habilidade referente ao descritor D3. Já na questão 12, bloco 3 apenas 11 alunos mostraram dominar o descritor 03 e 18 mostraram ainda não possuir essa habilidade.

Na turma B, 22 alunos mostraram ter domínio da questão 01, 07 alunos demonstraram não ter o domínio da habilidade do descritor 03, já na questão 12, bloco 3, 09 alunos demonstraram ter o domínio do descritor 03 e 20 alunos demonstraram não dominarem o referido descritor.

Na turma C, 14 alunos demonstraram dominar a habilidade referente ao descritor 03 e 15 alunos demonstraram ainda não ter o domínio dessa habilidade cobrada na questão 01, bloco 3. Na questão 12, bloco 03, segunda linha do quadro 02, apenas 09 alunos mostram ter a habilidade referente ao descritor 3, enquanto 20 alunos demonstraram não possuir essa habilidade.

Na turma D, 23 alunos demonstraram domínio da habilidade referente ao descritor 03, enquanto 05 alunos mostraram não dominar ainda a habilidade referente ao descritor, inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Na questão 12, bloco 03, segunda linha do quadro 02, 18 alunos mostram ter a habilidade referente ao descritor 3, enquanto 10 alunos demonstraram não possuir essa habilidade.

Percebe-se que os alunos das quatro turmas conseguem inferir o sentido de uma expressão em textos de menor complexidade conforme mostra o quadro 1, no entanto com relação a inferir o sentido de uma palavra no texto, somente a turma D obteve êxito, as outras turmas demonstraram ainda não possuir essa habilidade quando ela apresenta maior grau de complexidade.

Continuemos então analisar os descritores referentes ao tópico I. procedimentos de leitura, descritor D6. Observe o quadro 02.

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>							
<b>Questões 02, bloco 3 e 05, bloco 3 referentes ao D6 – Identificar o tema de um texto.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
07	22	10	19	03	26	07	22
07	22	8	21	05	24	10	19

### Quadro 02

Em relação as questões 02, linha 1 e questão 05, linha 2 do quadro 02 que correspondem ao D6 - bloco 3 da Prova Brasil, observou-se que a maioria dos alunos de todos as turmas não conseguem identificar o tema de um texto, ou seja, a maioria dos alunos das quatro turmas erraram as questões e ainda não dominam a habilidade referente ao descritor 03, identificar o tema de um texto.

Oakhill (*Apud* Ricardo-Bortoni, p. 55) na compreensão leitora, devem interagir entre si os processos cognitivos, perceptivos e linguísticos, apoiados na elaboração de inferências, estruturas do texto e no controle da compreensão.

Deve-se trazer para sala de aula estratégias que façam com que o aluno reflita sobre o conteúdo do texto e, a partir disso, use seus conhecimentos prévios sobre os fatos para desenvolve seu próprio diálogo com o texto, ou seja, expor o que conhece sobre a temática do texto.

Lembrando que essa habilidade deve ser trabalhada após a leitura do texto no momento da avaliação da leitura para verificar se realmente a aprendizagem aconteceu. Somente nesse momento pode se solicitar ao aluno identifique o tema do texto.

Continuemos então analisar os descritores referentes ao tópico I. procedimentos de leitura, descritor D1. Observe o quadro 03.

### Quadro 3

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>							
<b>Questão 11, bloco 03, questão 04, bloco 4 e questão 08, bloco 04 referentes ao D1 – Localizar informações explícitas em um texto</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
07	22	09	20	08	21	14	14
10	19	19	10	14	15	14	14
06	23	07	22	08	21	8	20

O descritor 01 que corresponde a habilidade de localizar informações explícitas em um texto foi cobrado em três questões do simulado Prova Brasil, quais sejam questão 11 pertencentes ao bloco 3 e questões 4 e 8 pertencentes ao bloco 04 do simulado Prova Brasil.

Analisando o quadro 03, referente a questão 11, bloco 3, linha 01 percebeu-se que as turmas A, B e C demonstraram ainda não possuírem a habilidade referente ao descritor 01, somente a turma D demonstrou ter a habilidade de localizar informações explícitas em um texto, apesar de somente metade da turma ter acertado a questão.

Ainda analisando o quadro 3, observou-se que na questão 04, bloco 04, linha 02 os alunos da turma A ainda não dominam a habilidade exigida no descritor 01, localizar informações explícitas em um texto. Já as turmas B, C e D demonstraram ter a habilidade referente ao descritor 01, localizar informações explícitas em um texto.

Quanto a questão 08 – bloco 4, linha 03, percebeu-se que todas as turmas demonstraram ainda não possuírem essa habilidade de localizar informações explícitas em um texto.

Conclui-se com isso que a maioria dos alunos apresentam dificuldades em localizar informações explícitas em um texto, sejam ela de grande ou pequena complexidade.

Para Ricardo-Bortoni, 2010 p. 58 a aquisição dessa habilidade pode ser conquistada na leitura simultânea em que os alunos serão conduzidos a desenvolver a compreensão do que está explícito. É nesse momento que o aluno utilizará seu conhecimento enciclopédico para compreender o texto.

Quadro 4

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>							
<b>Questão 06, bloco 03 referente ao D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
14	15	10	19	05	24	10	18

Analisando ao quadro 04, que se refere a questão 06 que corresponde ao descritor 14, verificou-se que os alunos da turma A obtiveram rendimento mediano, demonstrando dominarem a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. As demais turmas demonstraram ainda não ter essa habilidade.

O quadro 5 traz D4 o último quesito do tópico I. Procedimento de leitura. Vejamos agora a análise do descritor 4 que diz respeito a inferir uma informação implícita em um texto.

Quadro 5

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>							
<b>Questão 10, bloco 04 referente ao descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
03	26	08	21	10	19	18	10

Quadro produzido pela autora

Já no último descritor (D4) do tópico procedimentos de leitura, questão 10, quadro 5 somente a turma D apresentou maior rendimento, pois 19 alunos acertaram as questões, mostrando possuir a habilidade exigida pelo descritor 04. Já as demais turmas demonstraram ainda não ter a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto conforme tabela acima. É importante mencionar que esse descritor, apesar de ser um dos mais importantes requisitos para uma boa leitura foi avaliado uma única vez.

Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 55) para se atingir a compreensão de um texto [...] é necessário, além dos conhecimentos prévios, também captar os significados do texto, o que requer desde a identificação de grafemas até a realização de inferências.

Koch (Apud Ricardo-Bortoni, 2010, p. 58) não existem textos totalmente explícitos [...] dessa forma, um dos fatores que indicam a compreensão leitora é ser capaz de preencher os implícitos que todo texto traz oculto em sua essência.

Dessa forma, cabe aos professores elaborarem estratégias de leitura que abranjam a compreensão explícita e implícita de um texto para que o aluno atinja a compreensão inferencial. Essas estratégias de devem englobar as habilidades dos descritores acima mencionados, afim de que o aluno desenvolva os níveis de compreensão leitora desejados na série em que estão cursando.

Para tanto, o professor deve atuar como um mediador e por meio de suas estratégias de leitura as quais irão conduzir o aluno na conquista autônoma da compreensão inferencial que os levem a preencher com competência as lacunas existentes em cada texto, seja ele oral ou escrito.

Vejamos agora as questões pertinentes ao tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto.

Esse tópico, tem por objetivo avaliar se os alunos dominam as habilidades do descritor 12 que é identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e do descritor 5 que é interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). Observe no quadro 6 como foi o desempenho dos alunos em relação as habilidades cobradas nos referidos descritores.

Quadro 6

<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>							
<b>Questão 09, bloco 04 referente ao descritor D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
03	26	11	18	07	22	13	15

Na questão 09, bloco 04, correspondente ao D12 os alunos de todas as turmas demonstraram ainda não dominarem a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Essa habilidade também faz parte das estratégias que devem acontecer após a leitura, devendo ser utilizada como uma estratégia de avaliação da apreensão da compreensão leitora. Sendo assim, fica inviável solicitar ao aluno que identifique o tema do texto, bem como sua ideia principal sem antes realizar uma leitura compartilhada com o aluno. Entende-se, assim, que somente a leitura como sequência mediada pelo professor fará com que o aprenda o sentido global do texto.

#### Quadro 7

<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>							
<b>Questão 13, bloco 04 referente ao descritor D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
09	20	09	20	07	22	08	20

Tabela produzida pela autora

Na questão 13, blocos 04 que correspondem ao D5, quadro 7, observou-se que todas as turmas tiveram baixo rendimento, demonstrando não dominarem a habilidade exigida no descritor em questão. Podemos com isso, considerar que os alunos em sua maioria ainda não adquiriram a habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Rupay (*Apud* Ricardo-Bortoni, 2010, p. 59 2010) cita que a elaboração de organizadores gráficos, que consiste em mostrar a informação obtida por meio da leitura de um texto visual como mapas, redes, diagramas, quadros, mapas conceituais seria uma ótima estratégia para verificar compreensão do texto dos alunos, após sua leitura.

Sendo assim, fica inviável para o aluno aprender a compreensão leitora com o auxílio de um material gráfico sem que essa habilidade não tenha sido desenvolvida por meio de uma

atividade didática em que o professor mediador submeta o aluno procedimentos estratégicos antes, durante e depois da leitura.

Bortoni cita que um bom exemplo de estratégia seria submeter os alunos a confecção de mapas e gráficos a partir de textos contínuos ou ainda, submetê-los a desconstrução dos gráficos transformando-os em textos contínuos. (BORTONI-RICARDO, 2010, P. 60).

Veja agora análise das questões que envolve o tópico III. Relação entre textos e seus respectivos descritores.

No quadro 8 referente ao tópico III. Relação entre textos constam os descritores D20 que diz respeito a habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e o descritor D21 referente a habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Observe a análise dos quadros 8 e 9 referentes a esses descritores.

Quadro 8

<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>							
<b>Questão 13, bloco 03 referente ao</b> descritor D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
09	20	09	21	07	22	08	21

Analisando a questão relacionada ao descritor D20, quadro 8, observou-se que nessa questão os alunos das turmas demonstraram ainda não dominar a habilidade reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.



Quadro 9

<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>							
<b>Questão 01, bloco 04 referente ao descritor D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
10	19	10	19	07	22	11	17

Quadro produzido pela autora, 2015

Na questão 01 blocos 4 que correspondem ao D21, quadro 9, observou-se que os alunos de todas as turmas tiveram baixo rendimento, demonstrando ainda serem capazes de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Veja agora análise das questões que envolve o tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.

Os quadros 10, 11, 12, 14, 15 e 16 fazem referência ao tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Falaremos sobre seus respectivos descritores a cada quadro.

Observe a análise do quadro 10 que faz menção ao descritor D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Quadro 10

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 06, bloco 04 referente ao descritor D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
05	24	09	20	05	24	06	22

Analisando a questão 06, bloco 04, descritor 02, constatou-se que os alunos de todas as turmas pesquisadas não ainda dominam a habilidade de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Observe a análise do quadro 11 que faz menção ao descritor D7 – Identificar a tese de um texto.

Para levar o aluno a estabelecer as relações entre as partes de um texto é necessário que o professor leia o texto frase por frase levando o aluno a perceber que o trecho se refere a algo já mencionado no texto que muitas vezes é retomado por um pronome ou conjunção. Cabe ao professor esclarecer a relação existente entre as ideias para estabelecer a compreensão leitora. RICARDO-BORTONI, 2010, P. 66).

Somente uma leitura compartilha detalhada do texto, mediada por um professor conduzirá o aluno na percepção dos elementos anafóricos que contribuem para continuidade ou retomado de ideias em um texto. Sem essa leitura dificilmente haverá a compreensão sobre a estrutura do texto fato que prejudicará a compreensão do mesmo e a apreensão do conteúdo já que a finalidade da leitura tutorial é ensinar o aluno a aprender por meio de um texto.

Quadro 11

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 03, bloco 03 referente ao descritor D7 – Identificar a tese de um texto.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
11	18	10	26	10	19	10	18

Na questão 03, bloco 03 descritores 07, quadro 11 não foi diferente os alunos de todos as turmas pesquisadas demonstraram ainda não possuir o domínio da habilidade referente ao descritor 07.

Observe a análise do quadro 12 que faz menção ao descritor D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Quadro 12

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 03, bloco 04 referente ao</b> descritor D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
12	17	15	14	09	20	14	14

Quadro produzido pela autora.

No quadro 12, questão 03, bloco 04, descritor 08, as turmas B e D, os alunos tiveram rendimento mediano, pois metade da turma acertou a questão, já as turmas A e C tiveram baixo rendimento não conseguindo estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Observe a análise do quadro 13 que faz menção ao descritor D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Quadro 13

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 12, bloco 04 referente ao</b> descritor D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
11	18	09	20	09	20	07	21

No quadro 13, questão 12, bloco 04 descritores 09 os alunos de todas as turmas pesquisadas demonstraram ainda não possuir o domínio da habilidade referente ao descritor 09, pois a turma obteve um rendimento a baixo da média.

Observe a análise do quadro 14 que faz menção ao descritor D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Quadro 14

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 08, bloco 03 referente ao</b> descritor D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
07	22	13	16	04	25	11	17

Com relação as questões 08, bloco 03, descritor 10, quadro 14 a maioria dos alunos erraram a questão mostrando ainda não conseguir ainda identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Observe a análise do quadro 15 referente ao descritor D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Quadro 15

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 05, bloco 04 e questão 07, bloco 03</b> referentes ao descritor D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
12	17	13	16	15	14	14	14

Analisando a questão 05; bloco 04; descritor 11; quadro 15, verificou-se que as turmas C e D tiveram rendimento pois metade da turma acertou a questão, enquanto as turmas A e B demonstraram ainda não conseguiram, e estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Observe a análise do quadro 16 referente ao descritor D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Quadro 16

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e seus respectivos descritores.</b>							
<b>Questão 09, bloco 03 referente ao</b> descritor D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
14	15	11	18	12	17	10	18

Na questão 09, bloco 03, descritor 15, quadro 16, a maioria dos alunos das turmas A, B, C e D não acertaram as questões mostrando ainda não dominar a habilidade referente ao descritor 15, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Veja análise do tópico V. relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e seus respectivos descritores

Os quadros 17, 18, 19 e 20 fazem referência ao Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Falaremos sobre seus respectivos descritores no momento da análise de cada quadro.

Observe a análise do quadro 17 referente ao descritor D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Quadro 17

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>							
<b>Questão 11, bloco 04 referente ao</b> descritor D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
13	16	15	14	7	23	17	11

Analisando a questão 11, quadro 17, verificou-se que os alunos das turmas B e D dominam a habilidade exigida no descritor 16, enquanto os alunos das turmas A e C demonstraram ainda não ter a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Observe a análise do quadro 18 referente ao descritor D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Quadro 18

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>							
<b>Questão 10, bloco 03 referente ao descritor D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
12	17	13	16	11	18	17	11

Na questão 10, bloco 03, descritor 17, quadro 18, somente a turma D demonstrou ser capaz de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, as demais turmas ainda não possuem a habilidade exigida pelo descritor 17.

Observe a análise do quadro 19 referente ao descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Quadro 19

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>							
<b>Questão 04, bloco 03 referente ao descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</b>							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
18	11	17	12	13	16	15	13

Com relação a questão 04, bloco 3, descritor 18, quadro 19, verificou-se que os alunos das turmas A, B e D dominam a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, enquanto que a turma C ainda não possui essa habilidade.

Observe a análise do quadro 20 referente ao descritor D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Quadro 20

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>							
Questão 02, bloco 04 referente ao descritor D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
08	21	11	18	11	18	03	26

Na questão 02 blocos 4, descritor 19 que se refere a reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, quadro 20, constatou-se que todas as turmas demonstraram ainda não possuir essa habilidade.

Vejamos agora a análise do tópico VI. Variação Linguística e seu respectivo descritores

Os quadros 21 faz referência ao Tópico VI - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Falaremos sobre seu respectivo descritor no momento da análise de cada quadro.

Quadro 21

<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>							
Questão 07, bloco 04 referente ao descritor D13 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos							
<b>TURMA A</b>		<b>TURMA B</b>		<b>TURMA C</b>		<b>TURMA D</b>	
<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>	<b>Dominam</b>	<b>Não dominam</b>
08	21	11	18	11	18	03	26

Quadro produzida pela autora

O último tópico variação Linguística avalia a capacidade do aluno em identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, presente na questão 07, bloco 04, que se refere ao descritor 13, quadro 21. Todas as turmas demonstraram ainda não possuírem essa habilidade.

Fazendo um balanço geral do desempenho das quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental foi possível constatar que os alunos se encontram em um baixo nível de compreensão leitora conforme os resultados obtidos nos tópicos avaliados, necessitando a que equipe pedagógica crie estratégias pedagógicas voltadas para as fragilidades detectadas na aprendizagem do aluno, a fim de que todos aprendam a aprender por meio da compreensão leitora tornando-se alunos letrados.

É importante mencionar que a Aneb e Anresc (Prova Brasil) são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não alunos. São avaliações em larga escala cujo objetivo é avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nas provas. (INEP/MEC, 2011).

Além de serem importantes para o IDEB, os resultados das avaliações dão aos professores verificarem em suas respectivas áreas as habilidades que foram desenvolvidas e que ainda precisam de um esforço adicional.

Os resultados dados extraídos do simulado foram apresentados em coletiva pelo supervisor pedagógico, sendo relevantes para a busca de soluções pedagógicas que ajudem a elevar os níveis de compreensão leitora dos alunos. Decidiu-se então, que algumas medidas interventivas seriam tomadas por parte do corpo docente para melhorar a capacidade leitora dos alunos.

Dentre essas medidas, está o reagrupamento entre pares que acontece nas quartas e sextas-feiras tendo como foco de aprendizagem de leitura e interpretação de texto.



## 4.1 Descrição e análise dos dados obtidos com os alunos

Dando sequência a esta pesquisa, serão analisadas as respostas do questionário aplicado aos alunos. O questionário apresenta sete questões, todas elas abertas, que permitem ao respondente responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões.

Antes da aplicação do questionário, explicou-se a importância do preenchimento correto, pois tratava-se de um instrumento importante para a pesquisa.

Durante o período de aplicação do que ocorreu nos dias 11 e 12 de maio de 2015 permaneceu a pesquisadora em sala para esclarecimento de possíveis dúvidas. Foi explicado aos alunos a finalidade do questionário e a importância de seu preenchimento, os alunos responderem as perguntas sem resistência, tudo transcorreu com muita tranquilidade.

O período de aplicação durou cerca de 30 minutos em cada turma. Devido à grande quantidade de alunos decidiu-se que somente 40 (quarenta) alunos participariam, 10 (dez) de cada turma, os quais foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

Passemos então a análise das informações das informações do questionário aplicado aos alunos.

## 4.2 Questionário aplicado aos alunos:

### **Questão 1: Você gosta de ler?**

#### **Comentários:**

Dos 115 alunos que realizaram o simulado, a pesquisadora escolheu aleatoriamente 10 alunos de cada turma para responder ao questionário perfazendo um quantitativo de 40 alunos que participaram do questionário. A redução na quantidade de alunos para responder ao questionário deu-se em função da grande quantidade de dados para analisar em um curto

período de tempo. Dos 40 alunos que responderam ao questionário, 32 afirmaram que sim, gostam de ler, enquanto 08 responderam não gostarem de ler, mas não justificaram porque não gostam de ler.

### **Questão 2: Você compreende tudo que lê? Você acha que lê bem?**

A 2ª questão foi elaborada com objetivo de saber se eles acham que sabem lê e compreendem o leem. Igualmente a resposta anterior houve uma disparidade entre as respostas pois, 23 alunos afirmaram que liam bem e compreendiam toda leitura que faziam, 12 deles afirmaram que não liam bem e não compreendiam tudo o que liam, 05 afirmaram que liam mais ou menos e compreendiam mais ou menos a leitura que faziam.

E com certeza esses alunos devem compreender os textos que são de seus interesses, e estão dentro da sua faixa etária. Por isso, a escola deve incentivar o gosto pela leitura, ofertando aos alunos textos que sejam de seu interesse como primeiro passo de construção da leitura significativa.

Dos 23 alunos que afirmaram ter a habilidade de ler bem e compreender os textos, duas afirmaram ler bem em voz alta e uma afirmou ler bem na leitura silenciosa.

Subentende-se com essas respostas que alguns professores aplicam algumas estratégias de leitura em suas aulas, porém não se pode afirmar que tanto a leitura silenciosa quanto a leitura compartilhada em voz alta fizeram parte de uma sequência de procedimentos estratégicos para se chegar a compreensão de um texto.

Consta em Solé, (1998, p. 34) que o trabalho com leitura em sala de aula em geral, inclui a sequência, leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros acompanham em seu próprio livro, depois da leitura elaboram-se perguntas sobre o texto, em seguida resolvem-se exercícios de aspectos sintático morfológico, ortografia, vocabulário, e de vez em quando, a compressão leitora.

Sendo assim, é imprescindível desenvolver a autonomia do educando e aprimorar sua compreensão leitora, é fundamental que o professor utilize estratégias que valorizem a

linguagem e a interação na sala de aula, ativem os conhecimentos prévios dos alunos, os façam fazer inferências que de fato fortaleça o diálogo entre leitor e outro para que o aluno de fato consiga extrair os sentidos do texto.

### **Questão 3: Que gêneros de leitura costuma ler na escola?**

A 3ª questão foi elaborada com o intuito de verificar os tipos de gêneros utilizados nas atividades de leitura. 13 alunos responderam que os gêneros mais utilizados na escola são poesia, romance, crônica. 17 responderam que os textos utilizados são os textos do livro didático. 02 dentre os 17 especificou que são o gênero gramática, dando a entender que a leitura que fazem são para o estudo de gramática, demonstrando ainda não saberem distinguir o que são gêneros textuais, 03 citaram a tipologia textual narrativo como o gênero mais lido na escola. 09 não responderam a questão, um aluno citou revistas como sendo um gênero lido na escola.

Para Solé (1998, p. 84) “ é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas. ” Pois o acesso à diversidade de gêneros textuais é importante para o aluno perceber a multiplicidade de uso e funções da língua dentro das diversas situações contextuais, bem como as particularidades linguísticas existentes em cada texto. Possenti (apud BAGNO 2002, p. 53) diz que

No lugar da velha decoreba de nomenclatura e de aplicação mecânica de exercícios classificatórios, “leitura de material variado (jornal, revista literatura - especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola” ; “ escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas etc. Muita leitura e escrita, simplesmente porque é assim que se aprende”.

Como se sabe o tipo de estratégias usada para leitura vai depender do tipo de texto que nos propomos a ler, dessa forma na escola não deve limitar-se a um ou dois tipos de texto, deve-se apresentar aos alunos uma diversidade de gêneros e tipos de textos.

A seguir, apresento a análise dos dados das questões 04, 05, 06:

As três perguntas acima foram elaboradas com o propósito de analisar as estratégias utilizadas pelos professores, relacionando-as com o aprendizado dos alunos e foram respondidas pelos educandos selecionados.

**Questão 4: Como acontece as atividades de leitura e interpretação de texto em sala de aula nas aulas de português e demais disciplinas?**

Ao analisar as respostas referentes à 4ª questão, percebeu-se que houve uma variedade de respostas diferentes em relação a como acontecem as atividades de leitura e interpretação de texto nas aulas de português e demais disciplinas, sendo assim 17 alunos responderam que os professores leem junto com eles, geralmente a leitura é em voz alta. 09 alunos responderam que leem os textos para responderem os exercícios propostos, uma leitura individual e silenciosa, 06 alunos responderam que o professor lê o texto junto com eles e depois faziam perguntas sobre o texto, 02 responderam que os professores às vezes leem junto com eles e às vezes mandam que leiam sozinhos para responder atividades, 02 mencionaram haver aula de leitura com pouca frequência, por fim 04 não responderam à questão. Na visão de Solé (1998, p. 18):

A aprendizagem da leitura e das estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição o aluno aprendiz precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

O professor não pode deixar para o aluno a tarefa solitária da aprendizagem da leitura significativa, pois aprender a ler é uma atividade complexa que necessita de um mediador capacitado e experiente para auxiliar o aluno nessa tarefa.

Dessa forma, os professores de todas as disciplinas e em todas as séries devem ter consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da leitura deve ser planejado, fazer parte de uma sequência de estratégias muito bem elaborada com objetivos claros e eficazes que possam conduzir os educandos a compreensão leitora gradativamente em cada etapa de sua jornada escolar.

**Questão 5: As atividades de leitura são realizadas no livro didático ou são ofertados textos extraídos de outros suportes como jornais, revistas, textos literários extraídos de livros ou da internet?**

Na 5ª questão, em que foi perguntado se as atividades de leitura são realizadas no livro didático ou são ofertados textos extraídos de outros suportes como jornais, revistas, textos literários extraídos de livros ou da internet. 12 alunos responderam que as atividades de leitura são realizadas pelo texto do livro didático ou extraídos da internet, 20 responderam que as atividades que eles realizam são apenas dos livros didáticos, 02 responderam que são de outros suportes como jornais e revistas, 04 alunos não responderam à pergunta.

Embora o livro didático seja um material necessário ao processo de ensino-aprendizagem, este não deve ser utilizado como o único recurso de conhecimento disponível na formação do aluno.

Destaca-se nesse caso a constatação feita por Marcushi 2008 que os livros didáticos em sua maioria, no que diz respeito aos exercícios de compreensão e interpretação não passam de uma descomprometida “ atividade de cópiação” e na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica MARCUSHI (2008, p. 266).

Não se pretende com esse trabalho desvalorizar o livro didático como instrumento de ensino, pois em centenas de escolas brasileiras, esse material é o único instrumento que o professor possui para realizar seu trabalho devido a dificuldade de acesso a outros meios de busca de materiais de ensino. Porém, não sendo esse o caso, cabe ao professor pesquisar meios para ampliá-lo com outras leituras ou exercícios complementares para suprir-lhe as lacunas existentes e promover a reflexão crítica do texto.

Conforme Marcushi (2008, p. 267) “ Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. ”

Entre as respostas marcantes destaco a de alguns alunos que dizem: As atividades de leitura são realizadas mais no livro didático, só que às vezes são retirados de outros suportes como revistas e de outros livros didáticos, dando a entender que as atividades de leitura são na maioria das vezes realizadas pelos textos constantes no livro didático que na maioria das vezes é mal utilizado pelo professor.

Deve-se ter em mente que o livro didático é mais uma ferramenta de apoio trabalho necessitando ser ampliado com outros meios pedagógicos próximos da realidade dos alunos e capazes de leva-los a reflexão crítica do texto.

### **Questão 6: Você aprendeu com seus professores alguma estratégia de leitura?**

Na 6ª questão, quando foi perguntado se os alunos haviam aprendido com seus professores alguma estratégia de leitura, 16 alunos responderam ter aprendido alguma estratégia de leitura, porém não relataram quais, 34 disseram não ter aprendido.

Faz-se relevante destacar as respostas de alguns alunos que disseram ter aprendido alguma estratégia de leitura com seus professores, quais sejam: ler fazendo perguntas sobre o texto, quando estiver lendo tem de prestar atenção, concentrar na leitura; ler sem medo da timidez com calma e prestar atenção; respeitar a pontuação na leitura quando tiver ponto ou vírgula você deve parar um pouco e depois continuar.

Ler fazendo perguntas remete ao processo de andaimagem descrita por Bortoni-Ricardo, (2010, 26) que pondera que “Andaimagem que é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de um uma cultura pode dar a um aprendiz“

Andaimes em sala de aula assumem a forma de perguntas, complementação de turnos com canais de retorno, expansões, reconceitualização, que dão aos alunos oportunidade para recriarem conceitos. A assistência por meio de andaimes em sala de aula pode vir do professor ou entre os pares.

No entanto, nem todo ato de fazer perguntas no momento da leitura pode ser caracterizado como um procedimento de andaimagem. Considera-se andaimagem as interpelações feitas pelo professor que possibilita que o aluno adquira autonomia para no futuro realizar a tarefa sem o auxílio do professor.

O que parece não ser o caso das perguntas feitas pelos professores das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental no momento da leitura, conforme as respostas dadas pelos respondentes a questão 06, pois na escola a andaimagem passa a ser encarada como uma série de estratégias pedagógicas específicas e conscientes que o professor utiliza a fim de promover a compreensão leitora significativa.

Muitas vezes, as ações dos professores mais parecem orientações de como se lê em voz alta, atividade que fora de uma sequência estratégica de leitura pouco ou nada favorecerá a compressão leitora.

Ao analisar as respostas dadas as seis primeiras questões, constatou-se que os alunos gostam de ler, apesar de a maioria diz ser bons leitores e compreenderem o que estão lendo ou fazendo os dados analisados no simulado da prova Brasil revelam o contrário, pois os alunos demonstraram não serem leitores proficientes. A maioria deles ainda apresenta certa dificuldade em responder as perguntas relacionadas aos conteúdos cobrados na referida prova. Vale lembrar, que os conteúdos cobrados na prova Brasil fazem parte com currículo escolar.

As respostas dadas pelos alunos à questão 04 demonstram que alguns professores realizam em sala a leitura, uma leitura compartilhada em voz alta para em seguida fazerem questionamentos sobre o texto e, em outros momentos os professores pedem aos alunos que realizem uma leitura silenciosa para resolução de exercícios de interpretação ou exercícios gramaticais.

Isso demonstra que de alguma forma alguns de seus professores estão aplicando algumas técnicas de leitura para auxiliá-los na compreensão, porém ainda estão priorizando o ensino do conteúdo curricular nas disciplinas.

Isso infelizmente coincide com o que (LAJOLO *apud* SILVA 1998, p. 38) explica sobre o ensino de leitura na escola, o qual tem acontecido do seguinte de modo:

- (a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado;
- (b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente;
- (c) fazer os exercícios gramaticais,

(d) escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor.

Acredita-se que as professoras priorizam o conteúdo curricular em função da cobrança do próprio sistema educacional que elege o livro didático como referência para ensino-aprendizagem, mas poderiam fazer isso também enfatizando uma prática de leitura diferenciada.

De acordo com Solé, na leitura em voz alta, os aspectos formais são muito importantes; por isso, um leitor experiente nunca lerá em voz alta um texto que não tiver lido previamente, ou para o qual não dispuser de conhecimentos suficientes. A leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto [...] que é produto e não um requisito da compreensão. Ler para praticar a leitura em voz alta pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. (SOLÉ, 1998, 97).

Sendo assim, ao ler em voz alta sem ler o texto antes, silenciosamente não ajudará o aluno a desenvolver sua compreensão leitora, pois este, com certeza estará preocupado com outras habilidades requeridas por este tipo de leitura.

Constatou-se com análise da questão 03 que os gêneros textuais estudados são crônicas, poesia, romance. Muitos alunos mencionaram os textos dos livros didáticos. Respostas semelhantes foram dadas na questão 05 que questiona de onde os textos são extraídos, a maioria diz que o suporte de onde os textos são extraídos são os livros didático, dessa forma deduz-se então, que os professores usam mais os textos dos livros didáticos, e privilegia-se a utilização dos textos desse suporte como fonte de saber e leitura, instruindo o aluno a fazer uma leitura de fragmentada e produzir redações, responde aos questionários e exercícios gramaticais descartando o uso de textos sociais que circulam em outros contextos extraescolares.

No caso da compreensão leitora, sugere-se a realização de aulas em que sejam elaboradas atividades a fim de trabalhar com o texto e seu contexto de maneira que se explore o conhecimento do aluno, que desperte nele o desejo e a curiosidade pela leitura e que o ajude na construção do conhecimento, pois é a partir de aulas assim que os alunos vão progredir.



Entende-se que a estratégia da leitura tutorial abordada por Bortoni-Ricardo (2010) seria uma forma ideal de mediação do professor como agente letrador, conduzindo os alunos ao alcance da compreensão leitora.

**Questão 7: A leitura, na sua opinião, é importante para o seu convívio com as pessoas. Além disso, para que mais serve a leitura na sua vida?**

A intenção dessa pergunta era verificar a opinião dos alunos sobre a importância da leitura para o indivíduo como ser sociável. Os alunos deram respostas variadas, conforme transcrito: - Sim, é importante para o convívio das pessoas; - Serve pra aprender muitas coisas; - Ajuda a ler melhor, saber mais sobre as histórias; - Para ser alguém na vida; A leitura serve para ficar mais informado; A leitura é uma atividade impressionante, podemos aprender muito com essa arte; Ajuda na minha profissão, pois preciso conversar melhor; - Ela serve para ajudar no dever de casa e nos trabalhos da escola. - Sim, ela é muito importante para a convivência, pois se você não sebe ler não descobre o mundo;

Diante das respostas obtidas, verificou-se que o objetivo proposto na questão foi atingido, pois pode-se notar que os alunos têm plena consciência de que a leitura é de extrema importância para os indivíduos em uma sociedade, visto que a partir da leitura pode-se aprender a produzir texto das mais variadas formas e exigências sociais. Passamos a compreender de maneira mais profunda o que está a nossa volta e garantimos um futuro promissor. Cabe a escola motivar os alunos para que se tornem leitores proficientes e possam assim transformar suas vidas.

### **4.3 Resultados dos questionários aplicados aos professores**

Respostas do questionário dos 5 professores dos alunos dos 9º anos A, B, C e D:

Análise do questionário aplicado aos professores das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no Recanto das Emas - DF. A seguir, apresenta-se as perguntas e respostas do questionário aplicado aos professores regentes das turmas observadas.

O registro se deu por meio das respostas do questionário contendo nove perguntas destinadas aos professores, com a finalidade de investigar seus métodos e estratégias para o ensino da leitura para, em seguida, fazer uma análise de suas respostas, confrontando-as com as respostas dos alunos.

Para preservar a identidade dos sujeitos colaboradores desta pesquisa foi necessário dar-lhes nomes fictícios, sendo assim, as professoras de Língua Portuguesa são chamadas de professora **P1** e professora **P2**, a professora de Arte **P3**, a professora de História **P4**. Já o professor de Geografia **P5**.

Gostaria de registrar que embora os alunos dos 9º anos tenham onze disciplinas, apenas os professores de cinco disciplinas gentilmente se propuseram a responder aos questionários.

**Pergunta 1: A pergunta 01 faz referência ao sexo dos professores.**

**P1, P2, P3 e P4** são do sexo feminino, já **P5** é do sexo masculino.

**Pergunta 2: Indique a modalidade de curso de pós-graduação da mais alta titulação que você possui.** Esclarecendo que a alternativa A corresponde a especialização (mínima de 360 horas), Alternativa B corresponde ao mestrado, a Alternativa C corresponde a doutorado e D corresponde a Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).

P1: Marcou a opção D.

P2: Marcou a opção A.

P3: Marcou a opção A.

P4: Marcou a opção A.

P5: Marcou a opção A.

**Pergunta 3. Tem participado de cursos/eventos na sua área de atuação? Quais?**

P1: Respondeu que ultimamente, não tem participado de cursos de especialização.

P2: Respondeu não está participando de nenhum curso de especialização.

P3: Respondeu está participando de curso de capacitação e atualização em sua área de atuação, mas não especificou o nome do curso.

P4: Respondeu não está participando de nenhum curso de especialização.

P5: Respondeu estar participando de curso de Especialização em Gestão Ambiental e Geopolítica.

### **Comentário:**

Dos cinco professores pesquisados, todos possuem algum tipo de especialização, porém, apenas P3 e P5 afirmaram estarem fazendo curso de aperfeiçoamento.

De acordo com Ricardo-Bortoni (2010, p. 17) Além das dificuldades com o trabalho pedagógico que torne os alunos leitores mais proficientes, deve-se levar em conta que a formação dos professores brasileiros vem sofrendo negligências, pois valoriza-se os conteúdos teóricos em detrimento da prática. RICARDOBORTONI, 2010).

Martin Carnoy (*apud* RICARDOBORTONI, 2010, p. 17) aponta que um dos principais problemas educacionais no Brasil é a falta de capacitação dos professores. Esse problema se dá em não somente com professores de alfabetização, mas também com os professores das matérias específicas.

O que demonstra a necessidade dos professores investirem em sua formação continuada na busca de metodologias que favoreçam a práxis entre teoria e prática em sala de aula.

Passemos então a análise da questão 4 cujo propósito foi verificar o que os professores dos 9º anos do Ensino fundamental sabem a respeito da interdisciplinaridade, bem como relatem sobre suas experiências interdisciplinares.

**Pergunta 4: O que você entende por trabalho interdisciplinar? Fale sobre algumas experiências apontando os aspectos negativos e positivos dessa concepção metodológica.**

**P1:** Quando em minha disciplina eu consigo abordar temas que envolvem outras disciplinas. **Aspectos positivos:** ensinar o aluno que o ensino é globalizado. **Aspectos negativos:** professores que não são abertos para estas experiências.

**P2:** Entendo como um trabalho em que diversas disciplinas se unem em torno de um tema e partir desse tema elaborar trabalhos, provas e projetos. Tive uma experiência com projeto interdisciplinar em 2013, fizemos provas durante todo o ano sobre um tema. Acredito que foi positivo, pois percebi maior participação dos alunos.

**P3:** Interdisciplinaridade é na verdade contextualizar o assunto a realidade, trabalhar o contexto sala de aula, família e sociedade. Os aspectos negativos não têm e os positivos são enriquecedores ao processo de aprendizagem.

**P4:** Trabalho que envolve mais de uma área de conhecimento.

**P5:** Trabalho em conjunto com outras disciplinas se inter-relacionando. Aspectos negativos: No âmbito de algumas turmas os alunos não estarem auxiliando para melhorar a interdisciplinaridade, etc. Aspectos positivos: trabalhar em grupo, interação entre as disciplinas para as avaliações internas externas como Enem, concursos, etc.

### **Comentários:**

Percebeu-se com esse questionamento que dois professores pouco sabem o que significa interdisciplinaridade. Esses relatos demonstram que a escola não está preparada para trabalhar de forma interdisciplinar. Fato que dificulta a aquisição da compreensão leitora por parte dos alunos visto que a leitura por essência possui um caráter interdisciplinar por meio da leitura se tem acesso aos conhecimentos das todas áreas de conhecimento do saber a partir textos englobem conteúdos de mais de uma disciplina.

Entende-se assim, que sem a elaboração de estratégias de leitura planejadas com o propósito de abordar a leitura dentro de uma temática que englobe mais de uma área de conhecimento fica inviável o desenvolvimento do processo de ensino de forma interdisciplinar.

**Pergunta 5: Você tem trabalhado na perspectiva de multiletramentos? Como você trabalha o multiletramento?**

**P1:** Dentro das possibilidades de materiais da escola, sim. Utilização da sala de informática para pesquisas, sala de vídeo, uso de jornais e revistas.

**P2:** Não. Já trabalhei com os meninos aplicando exemplos de jornais e revistas com ilustrações, filmes e buscando fazer uma leitura de imagens, funciona bem, eles gostam.

**P3:** Sim, o multiletramento é realizado quando o docente enxerga o seu discente como um produto e sim como um ser único.

**P4:** Sim, através de uso de cartazes, charges, propagandas e imagens.

**P5:** Sim trabalho, divido a turma em grupos para avaliar o atual momento do multiletramento das turmas.

Já a questão 6 visa verificar utilizadas pelos professores para promover a compreensão leitora.

**Pergunta 6: Quais estratégias de aprendizagem de leitura você tem utilizado para promover a compreensão leitora de seus alunos?**

**P1:** Leitura oral ou leitura silenciosa de textos em sala de aula. Despertar a atenção dos alunos para o uso da linguagem de internet visando encontrar erros.

**P2:** Solicito uma leitura individual de alguns textos e procuro desenvolver atividades de interpretação textual.

**P3:** A interpretação, o debate e, a leitura a partir de elementos do seu cotidiano.

**P4:** Uso em sala de aula de texto paradidático, documento de época e propaganda.

**P5:** Uma aula para leitura de textos de geografia, para compreensão desses textos. Levo as turmas para a biblioteca para pesquisar de diversos temas referente a “Geografia”

**Pergunta 7: Sabemos das dificuldades para se atingir um nível de proficiência de leitura desejável com nossos alunos. A que você atribui essas dificuldades?**

**P1:** A falta de leitura dos próprios pais, com os filhos em casa deixa de incentivar os alunos a gostar de ler. Os vícios do mau uso da internet que interferem na escrita.

**P2:** Penso que grande parte do problema é motivado pela falta de interesse dos meninos que aliada a ausência dos pais de incentivar e dar o exemplo da leitura contribuem para o quadro deficitário que temos.

**P3:** Falta de vontade destes discentes. Hoje, há uma crise na educação que se reflete em vários fatores sendo um deles a sua falta de vontade de aprender.

**P4:** Em primeiro lugar pela falta de estímulo e hábito a leitura.

**P5:** Falta de leitura periódica dos alunos; falta de interesse dos alunos; preguiça de ler dos alunos.

**Pergunta 8: Como você classifica os alunos como Analfabeto Funcional, letrados e iletrado?**

**P1:** Analfabeto funcional: aluno que lê, mas não entende as informações; Letrado: capacidade de ler, escrever dentro da norma padrão e interpretar. Ilettrado: o que ainda não está alfabetizado.

**P2:** Analfabeto funcional acredito que a maioria é, ou seja, não entendem o que estão lendo! Letrados há diversos tipos, letramento matemático científico, linguístico, penso que alguns apresentam certos tipos de habilidades em algumas disciplinas e iletrados penso que a minoria seja.

**P3:** Analfabeto funcional que é aquele que não compreende a informação dada.

**P4:** Analfabeto funcional - sabe ler, mas não compreende - letrados têm o domínio da escrita e leitura.

**P5:** Analfabeto funcional, classifico como um aluno que está excluído na falta de conhecimento básico pra a vida. Letrados e iletrados, existem em várias áreas principalmente na área de trabalho e nas escolas.

**Pergunta 9: Concorda que todo professor deve ser um professor de leitura. Explique por quê?**

**P1:** Sim, todo professor dentro da sua disciplina deve incentivar e ensinar o aluno a ler e a gostar de ler, ensinar também a entender o que lê.

**P2:** Sim, acredito que devemos incentivar à leitura e cultivar mecanismos para que ela aconteça.

**P3:** Sim, a leitura é um instrumento necessário no processo de aprendizagem deste aluno.

**P4:** Sim, todo professor tem que estimular os seus alunos a criar o hábito de leitura.

**P5:** concordo plenamente. Se você não fazer os alunos a terem na leitura todo seu trabalho vai ser “jogado no lixo.” Como vão aprender a fazer um exercício, ler um texto, inserir o conhecimento? Lendo. Atualmente uma disciplina está inter-relacionada com a outra. Leitura é importante para a compreensão e crítica do que você está lendo.

### **Comentários:**

Alguns professores responderam o que entendiam sobre interdisciplinaridade, segundo, afirmaram ser uma experiência enriquecedora, porém apenas uma professora afirmou já ter trabalhado nessa perspectiva para elaboração de provas mostrando o uso superficial da interdisciplinaridade. Para que a interdisciplinaridade aconteça deve haver planejamento coletivo das aulas, ou seja, deve haver um envolvimento mais por parte do corpo docente.

Todos os professores afirmaram trabalhar algumas estratégias de leitura, mas da forma como vem sendo trabalhada, sem uma sequência didática e ainda, sem uma estratégia eficaz para desenvolver a leitura pouco se fará para elevar os níveis de leitura dos alunos.

Ao se falar da dificuldade de leitura dos alunos alguns professores atribuem essa dificuldade aos pais que não incentivam os filhos a gostar de ler, nenhum professor falou da sua responsabilidade e da escola em formar leitores.

Outra responsabilidade não mencionada pelos professores trata-se da responsabilidade em se ensinar a leitura mediando o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos. Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 16):

A leitura é, pois, um processo sintetizador. Daí que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode se restringir ao conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa. Pelo contrário é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna.

Todo professor deve ser um professorar de leitura, abraçar a pedagogia da leitura em benefício próprio e daqueles os quais se comprometeu a ajudar formar, principalmente, quando na família a criança não encontra o incentivo favorável à leitura, a escola fica com a grande responsabilidade de iniciar esse elo e despertar o gosto pela leitura.



## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a análise dados obtidos por meio do simulado e questionário destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais para verificar as dificuldade em leitura desses aluno, bem como os questionários aplicado aos professores das turmas pesquisadas para análise do ensino da leitura em sala de aula , notou-se que em relação aos níveis de compreensão leitora, quais sejam localizar informações explícitas em um texto reconhecendo o tema principal ou a proposta do autor, relacionando a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas; inferir informações de um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal; localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, interagir e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações explicações ou avaliações sobre um texto; localizar e, por fim, organizar informações reconhecidas em um texto, interpretar os sentidos do texto da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto e organizar informações contidas em um texto inferindo a informação que lhe é relevante, avaliar criticamente um texto demonstrando uma compreensão global e detalhada de um texto com o conteúdo ou forma familiar.

Outro quesito de peso e a forma como os professores trabalham para aprimorar a leitura de sus alunos, apresentam fragilidades a serem reparados por parte do corpo docente da escola.

Essa pesquisa serviu como um espelho que reflete a situação de muitas escolas do Brasil onde não se prioriza o ensino da leitura, dá-se mais atenção a outros conteúdos do currículo como se a aprendizagem da leitura fosse irrelevante.

Com a realização dos simulados fez-se um diagnóstico quanto ao nível de compreensão leitora dos alunos e constatou-se que esses alunos se encontram em um baixo nível de compreensão leitora, sendo capazes, no momento, de localizar informações explícitas em um texto. Considerando os estudos de Ricardo-Bortoni(2010) sobre a matriz de referência do Pisa e a matriz de referência do SAEB/INEP, verificou-se que os referidos alunos se encontram no nível 1 de proficiência leitora, necessitando que equipe pedagógica crie estratégias pedagógicas voltadas para as fragilidades detectadas na aprendizagem dos

alunos, a fim de que todos aprendam a aprender por meio da compreensão leitora tornando-se alunos letrados.

As aulas de leitura ainda são ministradas de forma tradicional, descontextualizada da realidade dos alunos. Mesmo assim, percebe-se a preocupação e o compromisso dos professores em ajudar seus alunos, mas para isso há necessidade de romper com o tradicionalismo, aprender novas estratégias ensino de leitura ou aprender novas formas de uso de velhas estratégias que às vezes só servem para entediar e desmotivar os alunos.

Percebeu-se que os tipos de gêneros mais utilizados são textos do livro didático utilizados mais com o intuito de se ensinar conteúdos de gramática de forma mecânica.

Conclui-se que cada professor deve em sua disciplina buscar meios para que os alunos aprendam de forma significativa a leitura.

## V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação de leitor: alternativas metodológicas*, Porto alegre: Mercado Aberto, 2º ed. 1993.

ABRAMOVICH, Fanny literatura infantil: *Gostosuras e bobices*: São Paulo: ed. Scipione, 1997.

BAGNO Marcos. *Língua materna: letramento, variação & ensino*, 2º ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BAMBERGER Richard, *Como incentiva o hábito da leitura*. São Paulo: ed Ática 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SAEB 2001. Brasília: INEP. *Disponível em: < HTTP//WWW.inep.gov.br/saeb/HTML> Acesso em 12 abr. 2010.*

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. IDEB 2007. Brasília: MEC/INEP. *Disponível em:* < [HTTP//WWW.inep.gov.br/ideb/HTML](http://www.inep.gov.br/ideb/html)> *Acesso em 12 abr. 2010.*

CAGLIARI Carlos Luiz. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: ed. Scipione 2005.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. São Paulo: Artes médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7º ed. Campinas. Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9º ed. São Paulo: ed. Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9º ed. São Paulo: ed. Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. *Texto e Coerência*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. Ed. São Paulo: EPU, 1982.

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

MARTINS, Helena, Maria, *O que é leitura*. 19<sup>a</sup> e.d. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona de. *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

UOL.<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm> 08/112015

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artimed, 1998.

## ANEXO

### **Resultados dos questionários aplicados aos alunos**

## **Resultados dos questionários aplicados aos professores**