



Universidade  
Estadual da  
Paraíba



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Valquíria da Silva Souza

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA  
PROFICIÊNCIA LEITORA**

**GUARABIRA/PB**  
**NOVEMBRO – 2016**

Valquíria da Silva Souza

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA  
PROFICIÊNCIA LEITORA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior

**GUARABIRA/PB**  
**NOVEMBRO – 2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S765e Souza, Valquíria da Silva  
Estratégias metacognitivas de leitura:  
[manuscrito]: um caminho para proficiência leitora/  
Valquíria da Silva Souza. - 2016.  
94 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo  
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba,  
Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. Leônidas José da Silva  
Júnior, Departamento de Letras".

1. Leitura. 2. Mediação leitora  
3. Estratégias metacognitivas. 4. Proficiência  
leitora I. Título..

21. ed. CDD 028

Valquíria da Silva Souza

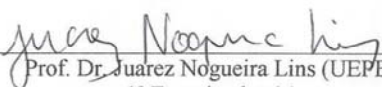
**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA  
PROFIÊNCIA LEITORA**

Aprovada, em 30 / 11 / 2016

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Jr. (UEPB)  
Orientador



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (UEPB)  
1º Examinador (a)



Profa. Dra. Laurénia Souto Sales (UEPB)  
2º Examinador (a)



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, este Ser impossível de descrever por conta da sua grandeza, pela condução, não só deste trabalho, mas da minha vida. Obrigada, Deus, pela bela e digna história que tem me proporcionado viver.

À minha amada mãe, agradeço de forma especial, porque ela foi e sempre será a grande mestra da minha vida; sempre me ensinou a ter firmeza diante da vida e não desistir dos meus objetivos e sempre foi a primeira a acreditar no meu potencial. Mãe amada, a senhora é o meu grande exemplo e contigo aprendi coisas que nem mesmo o maior sábio desse mundo poderia me ensinar.

Ao meu grande amor, João Elias, companheiro de todas as horas, agradeço com o coração cheio dos melhores sentimentos por ser esse homem tão generoso e compreensivo, que sempre está disposto a me apoiar em qualquer projeto que me proponho a realizar. Sei que não é fácil, por isso tenho um coração eternamente grato a você.

Agradeço a todos os meus familiares, tias, primas, avós, que sempre torceram e alegraram-se com as minhas conquistas. Pena que aqui não há espaço para citar o nome de todos vocês, a família é muito grande.

De uma forma bem especial, agradeço ao meu orientador Leônidas, principalmente, por sempre demonstrar, acima de tudo, um respeito muito grande, não só pela pessoa Valquíria, mas também pela profissional. Leônidas, você é um ser humano incrível e um profissional admirável.

Agradeço com o coração repleto de orgulho a todos os professores que passaram na minha vida e, de uma forma muito respeitosa, aos mestres do Profletras, que contribuíram diretamente para essa conquista.

Aos meus amigos, também, deixo o meu agradecimento, sei que torceram, oraram pelo meu sucesso.

Aos amigos do Profletras, vocês são inteligentes, bem humorados, amorosos, companheiros, festeiros, incríveis, tornaram a experiência do mestrado única e, com certeza, a convivência com vocês tornou-me um ser humano melhor. De uma forma bem especial, quero agradecer a Ana Raquel, Claudiane e Raquel, pelas risadas, pelas experiências, pelas discordâncias, pelas caronas, enfim por tudo que compartilhamos. Valeu muito a pena conviver mais de perto com vocês durante esses dois anos.

A Maria do Ó Ramos, minha amiga, você é um ser humano singular e, com certeza, marcou a minha história com sua autenticidade, determinação, carinho, generosidade e... Não

tem ideia de como aprendi com você; não falo só de escrita, mesmo sabendo que depois de todas as vezes que teve a disponibilidade de ler meus textos e sugerir melhorias, eu estou escrevendo melhor, mas também sobre a vida.

A todos os alunos que passaram pela minha vida profissional e sempre me impulsionaram a ser uma professora melhor.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de uma forma ou de outra para as conquistas da minha vida e, em especial, para a conclusão deste trabalho, pois tenho a convicção de que não podemos realizar nada nesta vida sozinhos.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Víctor e Hannah, meus amados filhos, que sempre são motivos para eu me tornar um ser humano melhor.

## RESUMO

O domínio da leitura e da escrita é essencial para se viver plenamente, na sociedade contemporânea, que está permeada por textos visuais, orais e, principalmente, escritos. Diante disso, sabe-se que o sujeito social só terá condições de exercer sua cidadania plena a partir do momento que estiver capacitado a utilizar com competência a leitura e a escrita em suas diversas realizações no seu contexto social. Assim, esta pesquisa analisa a relevância das estratégias metacognitivas de leitura, mediadas pelo professor, nas aulas de leitura/compreensão textual, a fim de contribuir para a formação de um leitor proficiente. Escolheu-se para desenvolver esta investigação um método quanti-qualitativo, já que este estudo mostra informações de valores absolutos e relativos, em uma prática, na qual se usa as estratégias metacognitivas de leitura, bem como os processos de desenvolvimento e os resultados da compreensão leitora dos sujeitos envolvidos. Este trabalho foi desenvolvido em uma turma do 6º. ano do ensino fundamental II, de uma Escola Pública Estadual de Campina Grande – PB. Como aporte teórico para o desenvolvimento da presente pesquisa, fundamentou-se, principalmente, em Leffa (1996), Solé (1998), Soares (2002), Kleiman (2007), Koch e Elias (2013), PDE (2011) e Brasil (1997), porque esses autores contribuem de forma significativa com teorias acerca da leitura, estratégias leitoras, mediação do professor, letramento, habilidades e competências leitoras. Para este estudo, levantaram-se as seguintes hipóteses: os alunos leitores não chegam ao 6º. ano do Ensino Fundamental II com competência leitora adequada para a série na qual estão inseridos; e o uso das estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para formação de leitores mais competentes. Com base nos resultados coletados neste trabalho, pode-se dizer que o objetivo proposto foi alcançado, pois os resultados apontam que os alunos, no geral, depois das atividades de intervenção, obtiveram avanços significativos no que diz respeito à compreensão textual. Diante disso, constata-se que o ensino das estratégias metacognitivas de leitura em sala de aula é de muita importância para a formação do leitor proficiente.

**Palavras-chave:** Leitura. Mediação leitora. Estratégias metacognitivas. Proficiência leitora.

## ABSTRACT

The mastery of reading and writing is essential to fully live in the modern society, which is permeated by visual, oral and, mainly, written texts. Given this, it is known that the social individual will only have conditions to exercise his full citizenship from the moment he is capable of using reading and writing competently in their various practices in his social context. Therefore, this research analyzes the relevance of the reading metacognitive strategies, mediated by the teacher, in reading/text comprehension classes, in order to contribute to the formation of a proficient reader. It was chosen to develop this research a quantitative and qualitative method, as this study presents information of partial and absolute values, in a practice in which it is used metacognitive reading strategies, as well as the development processes and reading comprehension results of the subjects involved. This work was developed in a 6<sup>th</sup> grade class of elementary school II, of a State public school from Campina Grande – PB. As theoretical support to the development of this research, it was based, mainly, in Leffa (1996), Solé (1998), Soares (2002), Kleiman (2007), Koch and Elias (2013), PDE (2011) and Brasil (1997), because these authors contribute in a significant way with theories on reading, reading strategies, teacher's mediation, literacy skills and reading competences. For this study, the following hypotheses were raised: the reading students do not reach 6<sup>th</sup> grade of Elementary School II with adequate reading competence for the grade in which they are located; and the use of reading metacognitive strategies can contribute to the formation of more competent readers. Based on the results obtained in this assignment, it can be said that the proposed goal was achieved, for the results point out that the students, in general, after the intervention activities, achieved significant advances in regards to textual comprehension. Therefore, it is verified that the teaching of reading metacognitive strategies in classroom is very important to the formation of the proficient reader.

**Keywords:** Reading. Reading mediation. Metacognitive strategies. Reading proficiency.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Tópico I. Procedimentos de Leitura.....	31
QUADRO 2 – Estratégias de leitura.....	41
QUADRO 3 – Resultados do desempenho dos alunos no pré-teste.....	55
QUADRO 4– Resultados do desempenho dos alunos no pós-teste.....	61

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Resultados do desempenho dos alunos no pré-teste.....	60
GRÁFICO 2 – Comparação do resultado do desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

AL1 – Aluno leitor 1

AL2 – Aluno leitor 2

AL3 – Aluno leitor 3

AL4 – Aluno leitor 4

AL5 – Aluno leitor 5

AL6 – Aluno leitor 6

AL7 – Aluno leitor 7

AL8 – Aluno leitor 8

AL9 – Aluno leitor 9

AL10 – Aluno leitor 10

AL11 – Aluno leitor 11

AL12 – Aluno leitor 12

AL13 – Aluno leitor 13

AL14 – Aluno leitor 14

AL15 – Aluno leitor 15

AL16 – Aluno leitor 16

AL17 – Aluno leitor 17

AL18 – Aluno leitor 18

AL19 – Aluno leitor 19

AL20 – Aluno leitor 20

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

D1 – Descritor 1

D3 – Descritor 3

D4 – Descritor 4

D6 – Descritor 6

D11 – Descritor 11

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1. Concepções de leitura .....	16
1.2. Processamentos mentais subjacentes à leitura: cognição e metacognição.....	19
1.3. A compreensão leitora e o ensino das estratégias de compreensão textual .....	21
1.4. Prova Brasil: competências x habilidades leitoras .....	27
1.5. A proficiência leitora e o letramento.....	33
1.6. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: a leitura e a mediação do professor na sala de aula.....	36
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	41
2.1. Descrição das atividades aplicadas em cada etapa da pesquisa.....	44
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	56
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>APÊNDICES</b> .....	74
<b>ANEXOS</b> .....	84



## INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita é essencial para se viver plenamente na sociedade contemporânea que está permeada por todos os lados de textos escritos. Diante disso, sabemos que o sujeito social só terá condições de exercer sua cidadania plena a partir do momento que estiver capacitado a utilizar com competência a leitura e a escrita em suas diversas realizações no seu contexto social. Sabendo disso, o ensino da leitura e da escrita têm sido um grande desafio para os profissionais da educação, porque é inegável que muitos alunos chegam ao ensino fundamental II sem dominar os processos básicos de leitura. Ensinar a ler textos, nesse período de ensino, continua sendo um dos grandes desafios encontrados pelo professor de português.

Diante dessas constatações, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) confirmam que os números de repetência, no nosso país, nos anos iniciais — inconcebíveis mesmo em países muito mais pobres — estão intimamente relacionados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. “Essas evidências de fracasso escolar apontam para a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (Brasil, op. cit. p. 19).

Mediante esse contexto, Soares (2002) afirma que precisamos ensinar a ler e a escrever dentro de uma situação que tenha sentido e faça parte do cotidiano do aluno, ou seja, não basta só alfabetizar, temos que letrar, isto é, ensinar os educandos a ler e a escrever em situações sociais reais. Sendo assim, é necessário que a escola, como instituição responsável pelo letramento formal, ofereça situações concretas as quais promovam o letramento em todas as suas dimensões. Ao contrário do exposto por essa autora, percebemos que as práticas escolares voltadas para o ensino de leitura de textos, na maioria das vezes, ainda estão arraigadas de métodos tradicionais que, por sua vez, acreditam que para ler é suficiente o estudante ser alfabetizado e decodificar palavras. Nessa concepção, as pessoas são alfabetizadas e não letradas (SOARES, op. cit.).

Assim, os fracassos escolares no que dizem respeito à leitura/compreensão de texto mostram que precisamos galgar outros rumos no ensino da leitura e acreditamos que um deles pode estar centrado no uso de estratégias metacognitivas de leitura. Ao usarmos tais estratégias, nós, professores, devemos dar comandos claros que especifiquem a direção que o aluno deve seguir ao realizar a leitura. Neste sentido, ressaltamos a importância de que o leitor monitore a sua compreensão e controle as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou gênero textual. Estas atividades

deliberadas de monitoramento, controle e avaliação de um texto são chamadas de estratégias metacognitivas de leitura (MARINI e JOLY, 2008). O processo de ler envolve uma participação ativa do leitor na compreensão e interpretação do texto e, nesse processo, ele lança mão de objetivos, conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor e linguísticos (Brasil, 1997).

Essas estratégias, segundo Rangel (2007) e Solé (1998), são mecanismos inconscientes ou conscientes que o leitor proficiente realiza ao entrar em contato com o texto. Diante do exposto, precisamos ensinar estratégias de leitura, pois desejamos formar leitores independentes, capazes de enfrentar de maneira inteligente textos de natureza muito diversa.

Desta feita, pretendemos com esta pesquisa pautada nos estudos de Leffa (1996), Brasil (1997), Solé (1998), Soares (2002), Kleiman (2007), PDE (2011) e Koch e Elias (2013), entre outros, apontar um caminho possível para minimizar eventuais problemas de leitura/compreensão, analisando a importância das estratégias metacognitivas de leitura na formação de um leitor competente.

Para tanto, temos como objetivo geral contribuir para a formação de um leitor proficiente. E como objetivos específicos: diagnosticar o nível de competência leitora em que os sujeitos envolvidos, neste estudo, encontram-se; propor um conjunto de atividades interventivas para ampliação, a partir do uso de estratégias metacognitivas de leitura, da competência leitora do aluno/leitor; e cooperar para a formação de um leitor mais crítico e mais autônomo durante o processo de leitura. Assim, levantamos as seguintes hipóteses: os alunos leitores não chegam ao 6º. ano do Ensino Fundamental II com competência leitora adequada para a série na qual estão inseridos; e o uso das estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para formação de leitores mais eficientes.

Em relação à natureza desta pesquisa, escolhemos para nortear o nosso trabalho uma metodologia em uma abordagem quanti-qualitativa<sup>1</sup>, já que esta pesquisa mostra informações de valores absolutos e relativos, em uma prática, na qual usamos as estratégias metacognitivas de leitura, mediadas pelo professor, bem como os processos de desenvolvimento e os resultados da compreensão leitora dos sujeitos leitores envolvidos neste estudo.

O *locus* do nosso estudo é uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Campina Grande – PB. Escolhemos essa instituição de ensino exatamente por

---

<sup>1</sup>Unir métodos qualitativos e quantitativos parece uma prática bem pertinente. Empregar várias abordagens pode contribuir reciprocamente para as potencialidades de cada um desses métodos, além de suprir as lacunas de cada um. Isto resulta também em respostas mais amplas às questões da pesquisa, indo além das restrições de uma abordagem unívoca (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

possuir o ensino fundamental II, pois desenvolveremos nossa pesquisa na primeira série desse período de estudo – 6º. ano. A turma escolhida é composta por 20 alunos, dentro da faixa etária para esse ano, com idade entre 10 e 11 anos.

Optamos por esse ano do terceiro ciclo porque acreditamos que, nessa fase de letramento, os alunos, geralmente, ainda não são leitores maduros no que diz respeito ao processo de leitura e, assim, necessitam mais do uso de estratégias de mediação leitora durante esta etapa para alcançar a compreensão do texto, portanto nosso objeto de estudo são as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor, pois acreditamos que essas estratégias podem ser instrumentos eficazes para a formação leitora dos alunos desse ciclo.

Desse modo, o *corpus* da nossa pesquisa é formado por quatro atividades interventivas de leitura/compreensão textual que estão divididas em quatro procedimentos:

- 1) pré-teste, composto por um texto e cinco questões de compreensão textual;
- 2) intervenção I, formada de um texto e três módulos com estratégias de leitura;
- 3) intervenção II, composta também de um texto e três módulos com estratégias de leitura e;
- 4) pós-teste, composto por um texto e cinco perguntas de compreensão textual.

A nossa pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, versamos sobre teorias que direcionam este trabalho. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fomos buscar a importância da mediação do professor no trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, com os textos escritos. Nos estudos de Leffa (1996), Solé (1998), Soares (2002), Kleiman (2007), e Koch e Elias (2013) encontramos discussões acerca de conceitos de leituras, de letramento e da relevância das estratégias metacognitivas para desenvolvimento da leitura/compreensão. No PDE (2011), buscamos informações sobre a Prova Brasil, as competências e habilidades leitoras.

No capítulo II, contemplamos a metodologia desenvolvida para no nosso estudo, como também o *locus* da pesquisa, o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos, nesta prática, os procedimentos utilizados na coleta de dados e a descrição das atividades aplicadas para essa coleta.

No capítulo III, tratamos da análise dos dados e dos resultados apontados por essa análise, bem como a discussão teórica em torno desses dados.

Por fim, apresentamos as considerações finais, na qual realizamos um apanhado geral sobre os resultados da pesquisa, nossas impressões e reflexões sobre este trabalho.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Concepções de leitura

Sabemos que há diversas concepções de leitura e que elas também norteiam práticas variadas de leitura na escola. Neste trabalho, discutiremos sobre três concepções – a ascendente, a descendente e a interacionista (ascendente + descendente) – e qual delas direcionará a nossa pesquisa.

Segundo Leffa (1996), na concepção ascendente, a leitura concentra-se no texto e ele apresenta um sentido exato e completo. Nesse caso, a compreensão é o produto da leitura e só pode ser medida ao final do processo, portanto, nessa perspectiva, ela parte do texto para o leitor. Entendemos, dessa forma, que o texto é compreendido como um produto acabado, como se todas as informações estivessem contidas nele, o que implica em um leitor que é mero decifrador de símbolos gráficos. Esse modelo de leitura pautado na decodificação em que o leitor realiza uma leitura linear, a qual obedece a uma sequência hierárquica: letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo até chegar ao todo – o texto – possui o seu lugar na escola na fase de aquisição da leitura, no entanto já foi constatado que, embora seja condição imprescindível ao leitor, não contribui muito para a compreensão do texto.

Para Kleiman (2007) e Leffa (1996), essa concepção do ato de ler em que o texto é concebido como um conjunto de elementos gramaticais, depósito de mensagens e informações não amplia em nada a visão de mundo do aluno/leitor nem tampouco melhora sua competência lexical. Ainda de acordo com esses autores, esse conceito de leitura é limitado, porque o leitor não extrai o assunto do texto mas sim tal assunto reflete-se no leitor sem deixar de estar no texto, isto é, o conteúdo textual é produzido no leitor a partir da sua compreensão. Outra limitação dessa concepção está no fato de não existir uma única relação entre texto e conteúdo, pois um texto pode trazer vários assuntos, como vários textos podem também trazer somente um assunto só.

Diante do insucesso desse modelo de leitura como processo de decodificação, surge o modelo descendente em que o ato de ler foca-se no leitor, a origem do significado não está no texto, mas sim no leitor. A compreensão não é o resultado final da leitura, porém é um processo que se desenvolve no decorrer da mesma. O ato de ler é um mecanismo descendente, ou seja, parte do leitor para o texto. Por esse prisma, a leitura deixa de ser entendida como

um ato de decodificação e passa a ser um ato cognitivo de compreensão “que envolve conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.” (ALVES, 2011, p.76). Acreditamos que essa aceção trouxe uma boa contribuição para o estudo da leitura na escola, porque tirou o foco da decodificação textual e o leitor passou a ser também um protagonista do ato de ler. Por outro lado, ainda não foi suficiente para garantir a compreensão do texto, pois o leitor passou a ser visto como o único responsável pela construção do sentido do texto, ou seja, o sentido deixou de estar no texto e passou a estar fora do texto.

Diante do exposto, Leffa (1996) acrescenta que a limitação dessa concepção reside em entender que ler significa preencher lacunas. Essa visão ainda apresenta duas discrepâncias: uma que o texto é fonte de redundâncias e a outra que o texto é cheio de espaços. Nos dois casos, o leitor apresenta mais ou menos a mesma função – contribuir para a construção da significação do texto – e como responsável por essa construção, ele precisa ser sujeito leitor quase ideal. Necessita apresentar, além da competência sintática, semântica e textual, sobretudo a competência específica da realidade histórico-social expressa pelo texto.

Desse modo, acreditamos que a concepção de leitura mais adequada para se trabalhar na escola é a que une o modelo ascendente e descendente, já que, na nossa visão, é a que contribui mais para a formação de um leitor crítico-reflexivo, pois proporciona uma relação dialógica entre leitor e texto, por isso tal concepção norteará o desenvolvimento desta pesquisa. Para Leffa (1996), na perspectiva interacionista (ascendente + descendente), ao ler, precisamos levar em consideração a função do leitor, a função do texto e o mecanismo de interação entre o leitor e o texto. O leitor necessita ter, além dos aparatos essenciais para executar o ato de ler, a intenção da leitura. Depois de satisfeita essa intencionalidade, começa um trabalho complexo de interação entre leitor e texto, como esse autor explica a seguir:

Esse processo é composto de múltiplos outros processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (LEFFA, 1996, p. 17).

Concordamos com esse estudioso quando diz que a leitura envolve desde habilidades cognitivas, que chamou de automáticas, como metacognitivas, que nomeou de conscientes, e é por isso que elegemos esse modelo de leitura para guiar o desenvolvimento da nossa pesquisa, porque entendemos que a proficiência leitora é adquirida a partir do momento em

que o leitor desenvolve essas duas capacidades mentais. Desse modo, Silva (2014) acrescenta que, para alcançar um patamar satisfatório de compreensão, é preciso ultrapassar os limites da cognição e realizar inferência, ou seja, além de decodificar, o leitor precisa interagir com o texto através dos seus conhecimentos prévios. Compreendemos a leitura interacional como uma conversa que o leitor estabelece com texto, isto é, o leitor encara a leitura e, conseqüentemente, o texto como um diálogo no qual ambas as partes envolvidas dão a sua contribuição para chegar ao produto final – a compreensão.

Diante disso, Solé (1998), por sua vez, acrescenta que a leitura é um ato de interação entre o leitor e o texto e que, nesse processo interacional, tenta-se satisfazer os objetivos que direcionam a leitura e ainda acrescenta que para alcançar a compreensão, o leitor precisa utilizar seus conhecimentos de mundo, os conhecimentos em relação ao texto e monitorar a própria leitura. Nesse sentido, esse processo pode ser entendido como um contínuo de construção e verificação de previsões que conduzem à compreensão, por isso só é possível ler quando construímos um sentido para o texto. Desta feita, a estrutura lógica do texto, a coerência do conteúdo e a organização textual não são condições suficientes para se interpretá-lo, pois um leitor ativo processa e atribui significado ao que lê. Além disso, a compreensão em torno do texto depende de alguns fatores como o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação para a leitura.

O conhecimento prévio refere-se às informações que o leitor tem sobre a temática do texto; os objetivos de leitura são responsáveis pelo acionamento das estratégias de compreensão leitora, como também pelo controle da leitura mesmo de maneira inconsciente; e a motivação é aquele fator que para ocorrer, é preciso que a leitura seja significativa. Sendo assim, para haver compreensão de texto, é crucial que o leitor sinta-se capaz de ler e de compreender o texto que se encontra diante dele e isso só será viável se a leitura for motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se o ato de ler em si corresponder a uma finalidade.

Assim, defendemos que, quando o professor promove momentos de leitura norteados pela concepção interacionista, ele contribui significativamente para a formação de um leitor mais consciente e maduro, capaz de construir a compreensão da leitura realizada. Sabemos ainda que o leitor guiado por essa concepção de leitura utiliza a cognição e a metacognição para realizar uma leitura eficaz. Na próxima seção, entenderemos melhor como os processos cognitivos e metacognitivos estão interligados no momento da leitura.

## 1.2. Processamentos mentais subjacentes à leitura: cognição e metacognição

Nesta pesquisa, a cognição e a metacognição estão intimamente ligadas, porque é consenso que a leitura, para ser realizada em sua completude, depende desses dois processos mentais e sabemos também que eles guiam a atitude do leitor diante do texto, por isso sempre são acionados no ato de ler. Diante do exposto, precisamos entender como os exercícios de cognição e de metacognição atuam na mente do leitor. A primeira apresenta uma natureza consciente, ou seja, é através dela que os leitores são capazes de realizar uma reflexão a cerca da compreensão da leitura e a segunda tem um caráter inconsciente, automático e é por meio dela que o leitor interpreta as marcas formais do texto (KLEIMAN, 2002).

Sobre esses exercícios, Leffa (1996) e Kato (1990) acrescentam que a leitura fluida e fácil, voltada para o assunto, é um exercício cognitivo; já a tomada de consciência de que há uma dificuldade e o caminho da leitura precisa ser refeito para recuperar a compreensão textual é um exercício metacognitivo. Desse modo, entendemos que, quando o aluno/leitor pratica a leitura decodificativa, isto é, quando faz o reconhecimento do texto sem refletir sobre os processos de compreensão que envolvem a leitura, ele usa a cognição, porém quando percebe que a leitura foi automática e precisa refazê-la para atingir o entendimento do texto, usa a metacognição.

Essas estratégias consistem em particularidades essenciais da leitura, são competências que o leitor possui de avaliar a qualidade do seu próprio entendimento. O leitor proficiente tem consciência se a sua compreensão está sendo satisfatória, parcial ou insatisfatória. Todas essas particularidades somadas aos componentes psicogenéticos, que são o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão do ser humano; e instrucionais, os quais são a ação específica da educação de intervir no desenvolvimento da habilidade de reflexão, constituem o campo específico da metacognição na leitura (LEFFA, 1996).

Por isso, acreditamos que trabalhar estratégias metacognitivas na escola seja uma atitude relevante, pois contribui para a formação de um leitor mais consciente diante do processo de leitura, além também de reforçar o desenvolvimento natural da atitude reflexiva desse sujeito leitor. A metacognição leitora versa sobre o monitoramento da compreensão realizada pelo próprio leitor no decorrer da leitura. Ele, em determinados momentos, concentra-se não no assunto do texto, contudo nos mecanismos que está utilizando para entender o assunto do texto. Esse exercício é concebido como um sistema de estratégias de

leitura que se caracteriza através do controle planejado e deliberado das atividades que conduzem à compreensão textual (LEFFA, 1996). Entre as estratégias, esse autor ressalta:

(...) definir o objetivo de uma determinada leitura; identificar os segmentos mais ou menos importantes de um texto; distribuir atenção de modo a se concentrar mais nos seguimentos mais importantes; avaliar a qualidade de compreensão; determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados; tomar medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas; corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração (BROWN, 1980, apud LEFFA, 1996).

Esses procedimentos são importantes não só para o ato de ler, mas também para aprendizagem no sentido geral. Devem ser escolhidas de acordo a maturação do leitor, a abordagem e a dificuldade do texto, o local em que o leitor se encontra na frase ou no texto e a finalidade da leitura, objetivando propiciá-lo a realizar um plano para entender o texto. Quando a metacognição é voltada para o processo de ler, é chamada de metacompreensão. Ela pode ser definida como sendo a consciência do próprio nível de entendimento no decorrer da leitura e capacidade de monitorar as ações cognitivas, nesse processo, mediante o uso de estratégias as quais deixem a compreensão de um texto mais fácil, em função de uma determinada ação.

Assim, defendemos o ensino dessas estratégias na escola, principalmente, na educação básica, pois os alunos dessa fase, geralmente, apresentam nível insatisfatório de proficiência leitora como mostram os últimos resultados dos exames nacionais que mensuram a proficiência leitora e também a nossa experiência de 18 anos no ensino da língua portuguesa. Vale ressaltar que como ainda não são leitores maduros, muitas vezes, não conseguem fazer o uso de tais estratégias, por isso é relevante que o professor, sendo um leitor mais experiente, faça a mediação entre o aluno e o texto através desses procedimentos de leitura. Acreditamos que essa mediação quando é cotidiana e sistematizada contribui significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Essas estratégias de metacompreensão acontecem em três etapas: antes, durante e depois da leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise geral do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), previsões. Durante a leitura, as informações importantes são selecionadas, estabelecendo-se uma relação entre as informações trazidas pelo texto e uma análise das previsões feitas antes da leitura, para confirmá-las ou rejeitá-las para compreender o conteúdo textual. Depois da leitura, analisa-se o significado da mensagem textual e a verificação de diferentes horizontes apresentados para o tema (JOLY, 2007). Assim, acreditamos, nesta



pesquisa, que o educador/mediador atue nesses três momentos da leitura: antes, durante e depois, levando o educando/leitor, por meio da metacompreensão, a questionar frequentemente sobre a própria compreensão dos textos lidos diariamente na escola, tornando-se um leitor mais independente a cada dia. Em seguida, abordaremos a compreensão leitora e como as estratégias leitoras contribuem para construção da leitura/compreensão.

### **1.3. A compreensão leitora e o ensino das estratégias de compreensão textual**

Para nós, a leitura envolve a compreensão e acreditamos que sem ela o ato de ler não fecha seu ciclo de realização. De acordo com Solé (1998), Koch e Elias (2013), a compreensão é um processo de construção de significação sobre o texto lido em que o leitor está inserido ativamente. Diante do texto e das pistas textuais, o sujeito/leitor motiva-se para leitura, estabelece objetivo(s), aciona conhecimentos prévios e nessa interação encontra condições para construir a compreensão textual. Diante do exposto, endossamos que sem interação não há compreensão, porque o texto não apresenta um sentido único; pelo contrário, oferece caminhos para que o leitor, a partir da sua experiência de mundo, construa o sentido do textual. Sobre esse processo interacional entre leitor e texto, Koch e Elias ressaltam “que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente.” (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2002, APUD KOCH e ELIAS, 2013).

Assim, entendemos que para interagir com o texto, o leitor precisa utilizar estratégias de leitura que facilitem essa interação, porque, através delas, esse leitor pode processar, contradizer ou avaliar as informações textuais a fim de chegar ao sentido do texto numa postura ativa. E em relação a essa postura do leitor diante do texto, Bakhtin (1992) chamou-a de “atitude responsiva ativa”. Segundo esse autor, o leitor constrói sua compreensão à medida que realiza perguntas ao texto que lê e toda pergunta é passível de várias respostas. Desse modo, nesse processo interacional entre leitor/ texto e perguntas/respostas, o leitor usa estratégias para chegar ao entendimento textual.

Desta feita, sabemos pela nossa experiência como professores de língua portuguesa e pelos resultados da proficiência leitora apresentados nos exames nacionais, os quais mensuram que nem sempre o aluno está preparando para interagir com o texto, muitas vezes, a sua leitura é fruto de uma concepção que está pautada na mera decodificação ou ainda não

está preparado cognitivamente para ser o protagonista desse processo, de modo, que resulta, quase sempre, em um despreparo para utilizar mecanismos de interação textual. Assim, defendemos que as estratégias de leituras sejam ensinadas e mediadas pelo professor até que o aluno atinja proficiência leitora satisfatória para construir de forma autônoma a compreensão do texto lido. Sobre isso, Solé (1998) defende que a leitura na escola seja um processo de construção conjunta na qual o aluno, mesmo sendo ator principal do processo, segue as orientações do professor, uma vez que é um leitor mais experiente. Nessa perspectiva, o professor/ leitor exerce algumas atividades essenciais durante o ato de ler como oferecer um modelo de leitura; ajudar a manter o foco no objetivo da leitura para que a discussão do texto não seja desviada, garantindo assim o uso das estratégias ensinadas e, por fim, agir como um supervisor e guia dos alunos na discussão, a fim de conduzi-lo a alcançar, progressivamente, o controle total da leitura.

Por esse prisma, entendemos que o professor é um mediador de leitura, até mesmo, porque Solé (1998) assevera que as estratégias de leitura são procedimentos e, conseqüentemente, os procedimentos são conteúdos que precisam ser ensinados, neste caso, o educador/leitor torna-se um instrumento essencial na mediação do processo de ensino/aprendizagem, pois é responsabilidade dele, também, ensinar estratégias leitoras. Desse modo, devemos ensinar estratégias de leitura, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente gêneros textuais diversos. Nessa visão, acreditamos que formar leitores proficientes implica em formar leitores preparados para interagir com textos a partir de objetivos variados e conforme Koch e Elias:

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos; há, ainda, textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos esquecer dos textos que lemos para consultar (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a de vez em quando (manuais, bulas), dos que caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas) (KOCH E ELIAS, 2013, p. 19) .

Diante do exposto, observamos que cada texto lido exige uma postura diferente do leitor, o que vem confirmar que a leitura não é uma tarefa fácil e exige capacidades mentais complexas, as quais, só, serão alcançadas em sua plenitude a partir de um trabalho contínuo com as estratégias metacognitivas de leitura na escola, de modo que poderão auxiliar o leitor, sempre, que ele enfrentar problemas de compreensão. Para Solé (1998), o estudo das

estratégias de leitura na escola deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois da leitura) e limitar a ação do professor a uma dessas fases seria uma concepção limitada da leitura e do que pode ser realizado para conduzir os alunos a apropriarem-se destas capacidades. Diante do exposto, a autora propõe que sejam trabalhadas as seguintes estratégias:

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) (...).
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto lê e toma decisões adequadas ante erros ou falhas de compreensão (durante a leitura) (...).
- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante (durante a leitura/ depois da leitura) (...) (SOLÉ, 1998, p. 74 e 75)

Acreditamos que esses procedimentos utilizados para se chegar à leitura/compreensão devem ser executados pelo professor, na perspectiva mediadora, quando o aluno ainda não apresenta proficiência leitora, sobre isto nos apoiamos em Bortoni-Ricardo et. al. (2013), essa autora declara que o professor deve realizar o papel de mediador durante o processo de leitura, deve atuar realizando intervenções didáticas, conduzindo à compreensão, e em Solé (1998) acrescenta a esta declaração que o mediador deve estar presente em todas as fases de leituras propostas, na preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura. Assim, esta autora propõe de forma didática quais os passos que alunos e professores devem seguir nessas etapas da leitura.

No antes da leitura, propõe que o professor comece o processo motivando os alunos para realizá-la e, para que isso aconteça, o educador precisa proporcionar aos alunos textos que sejam desafiadores, isto é, que tragam temáticas familiares, mas que não foram lidos, anteriormente, por ele. Sabemos que a escolha do texto a ser lido em uma situação real de sala de aula é muito relevante, pois, muitas vezes, essa escolha realmente é fator de motivação ou não para o aluno, por isso defendemos que os textos estudados sejam de gêneros variados e tragam assuntos significativos para a faixa etária em que os sujeitos/leitores estão inseridos. Estamos convictos de que quanto mais diversificados forem os gêneros e os assuntos tratados mais os alunos se interessarão pela leitura.

Outra situação motivadora é a forma como a leitura é realizada, ela considera que uma leitura fragmentada, parágrafo a parágrafo, uma, duas páginas por dia, depende, claro, do

gênero que está sendo trabalhado, isto torna a leitura mais dinâmica e por isso mais desafiadora para o sujeito/leitor. Consideramos que uma leitura em que o aluno é levado a pensar no texto passo a passo faz com que ele sinta a necessidade de sempre refletir sobre o que leu anteriormente e o que lerá posteriormente e esse processo interacional irá conduzi-lo, provavelmente, com mais facilidade à construção do sentido do texto como um todo (SOLÉ, 1998).

Para Solé (1998), o objetivo traçado para a leitura é outro aspecto motivador para o processo de ler, pois ele determina a maneira como o leitor vai portar-se frente ao texto e como vai controlar a compreensão textual. Entendemos que possuir um objetivo de leitura é extremamente importante para o ato ler, porque direcionará para uma compreensão adequada, esse objetivo é o que faz com que o leitor não siga um caminho errôneo para a compreensão, ou seja, ele funciona como elemento fio condutor para a construção do sentido do texto.

Na visão de Solé (1998), é importante também, no antes da leitura, que se atualize e/ou ative os saberes prévios dos leitores. Para isso, o professor deve realizar algumas intervenções: uma explicação geral sobre o assunto do texto que será lido ou incentivar os alunos a falarem sobre o que sabem sobre o tema, a fim de que os educandos leitores comecem a pensar sobre as informações prévias que possuem sobre esse texto; conduzir os leitores a realizar as deduções sobre o texto lido, observando vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos e subtítulos. Os conhecimentos prévios podem estabelecer o sucesso e o insucesso do ato de ler.

Quando realizamos a ativação do conhecimento prévio dos alunos nas aulas de leitura, possibilitamos a eles a oportunidade de levar informações, que já possuem, para o momento da leitura propriamente dito, quando ocorrerá o processo interacional entre o que o leitor já sabe e a informação nova que o texto apresenta. Isso mostra que a preparação do processo interacional, o qual se iniciará com as primeiras informações do texto, começa no antes da leitura com o acionamento dos conhecimentos prévios. Ainda em relação à preparação prévia, essa autora indica a formulação de perguntas como uma estratégia eficaz. Segundo essa pesquisadora quando os alunos realizam perguntas coerentes ao texto, não estão apenas acionando os seus conhecimentos prévios, como também estão refletindo sobre o que sabem e o que não sabem sobre o texto e, ainda, essa formulação de perguntas permite que o professor possa realizar intervenções pertinentes no direcionamento da leitura.

Para Solé (op. cit.), os alunos devem ouvir e entender as perguntas feitas pelo professor e concluir que a leitura possibilita respondê-las. Além do mais, aos poucos, o sujeito leitor estará instrumentalizando-se a realizar suas próprias perguntas sobre os textos lidos. Corroboramos com a autora ao tratar a formulação de perguntas como uma importante estratégia de leitura, pois compreender implica também em produzir e responder perguntas sobre o que material textual lido, além de contribuir para a formação de um leitor ativo, ou seja, à medida que o leitor interage com o texto, por meio de perguntas e respostas, ele atua eficazmente sobre a sua própria compreensão.

No momento da leitura, o professor ganha papel de destaque na mediação. Ele deve atuar oferecendo instruções para que o aluno/leitor alcance a compreensão do texto, o que não quer dizer que o educando não seja responsável pela sua compreensão leitora também, professor e aluno devem estar envolvidos no exercício da leitura, ela deve ser compartilhada. E, nessa fase, deve existir também uma preocupação com as informações explícitas e implícitas do texto. Para que o aluno alcance o entendimento inferencial, é primordial que o professor atue como mediador, desenvolvendo estratégias de compreensão para que os espaços deixados no texto sejam preenchidos. Só a partir do uso de estratégias de compreensão literal e inferencial será possível formar leitores proficientes que sejam capazes de ler e aprender (BORTONI-RICARDO ET. AL., 2013).

Diante do exposto, Solé (1998), propõe que, nessa atividade de leitura compartilhada, em que professor é o mediador do processo, sejam trabalhadas as seguintes estratégias: formular previsões, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir as ideias do texto. Essa autora aconselha que essas estratégias sejam executadas da seguinte forma:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador (SOLE, 1998, p. 119).

Entendemos que nesse processo de leitura compartilhada de construção de sentido, ora o professor lê, ora o aluno lê, em voz alta ou silenciosamente. Cabe ao professor/leitor resumir ou pedir que o aluno resuma as ideias que leu. Nesse momento, ele atua direcionando a

leitura, e se percebe que o aluno ao resumir o trecho lido cometeu algum equívoco de compreensão, logo intervém formulando perguntas para que os alunos percebam o desvio de leitura e possam assim formular também suas próprias perguntas a fim de desfazer a possível incoerência. Em seguida, para dar sequência ao evento da leitura o professor levanta hipóteses sobre o próximo fragmento a ser lido. Vale lembrar que, segundo Solé (op. cit.), esse modelo pode sofrer variações e não precisa necessariamente seguir essa sequência estabelecida pela autora, o processo vai depender das necessidades que surgirem durante a leitura.

Como podemos perceber na descrição desse processo de mediação leitora, a interação é algo dinâmico, o professor/leitor interage com os alunos/leitores e, conseqüentemente, estes são conduzidos a interagir com o texto e construir uma compreensão adequada para a leitura. Sabemos que essa condução é muito relevante para o leitor imaturo, pois faz com que ele perceba progressivamente que ler vai além da decodificação das palavras, ou seja, é um momento que exige consciência sobre o conteúdo do material textual lido e essas estratégias são essenciais para essa tomada de consciência do leitor.

Segundo Solé (1998) e Bortoni-Ricardo et. al. (2013), a leitura não acaba com a realização da mesma. Depois do ato de ler, é o momento de o professor avaliar se houve compreensão ou não. Para isso, existem alguns mecanismos para realizar essa avaliação: identificação da ideia principal, elaboração de resumos e perguntas e respostas sobre o texto pelos alunos, resolução de perguntas feitas pelo professor. Só a avaliação da leitura depois de uma leitura compartilhada possibilita observar se de fato, e em que medida, aconteceu a compreensão de todas as dimensões do texto.

Desse modo, a identificação da ideia principal permite que professor observe se aluno/leitor conseguiu durante a leitura combinar o objetivo inicial desta com os próprios conhecimentos prévios e com as informações do texto. O uso da elaboração de resumo oral ou escrito possibilita o professor avaliar se sujeito/leitor consegue distinguir as informações essenciais do texto das secundárias, ou seja, permite diferenciar se estudante/leitor sabe a diferença entre tema e ideia principal. Já a utilização da formulação de perguntas e respostas ou resolução de perguntas feitas pelo professor possibilita que educador/mediador observe se educando/leitor teve uma postura ativa diante do texto, isso quer dizer que se o leitor é capaz de realizar inferências está apto a interagir com o texto e a fazer uma leitura eficaz (SOLÉ, 1998).

Constatamos que as estratégias de depois da leitura são muito eficazes para professor mensurar até que ponto o aluno conseguiu realizar uma leitura/compreensão e assim organizar momentos de leitura para que cada vez mais produtivos, que contribuam diariamente para a formação de um leitor mais proficiente. Neste estudo, como partimos do pressuposto que os alunos do sexto ano ainda não são leitores crítico-reflexivos, acreditamos que o processo de mediação leitora, através das estratégias metacognitivas de leitura, trará relevantes contribuições para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos envolvidos nesta pesquisa. No tópico seguinte, discorreremos sobre a Prova Brasil e as competências e habilidades leitoras que são avaliadas nesse exame.

#### **1.4. Prova Brasil: competências x habilidades leitoras**

As competências e habilidades leitoras são muito discutidas atualmente no contexto escolar, porque os exames nacionais que têm como foco as habilidades de leitura na área de língua portuguesa sempre têm apresentado índices insatisfatórios nesse desempenho em todas as regiões do território nacional e nos exames internacionais, o Brasil apresenta índices iguais ou abaixo dos índices de países mais pobres.

Sobre essa realidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) afirmam que os números de repetência, no Brasil, nos anos iniciais de escolaridade, são inconcebíveis até mesmo em países muito mais pobres que o nosso e estão intimamente ligados à dificuldade que a escola brasileira tem de ensinar a ler e a escrever. “Essas evidências de fracasso escolar apontam para a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (Brasil, op. cit. p. 19). Desse modo, sabemos que esses baixos níveis de proficiência leitora no Brasil têm preocupado, tanto estudiosos da linguagem, que buscam com pesquisas encontrar mecanismos que possam melhorar a competência leitora dos alunos, quanto o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual tem criado instrumentos de avaliação para mensurar essa proficiência e assim intervir de maneira mais eficaz com ações que possam mudar essa realidade.

Desta feita, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2011), desde 1995, o MEC implantou, em nível nacional, entre outras, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc – conhecida por nós como Prova Brasil. Essa prova é realizada

a cada dois anos e tem como objetivo avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). Essa avaliação segue alguns critérios de aplicação, abrange somente os alunos do 5º ano e do 9º ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por ano alvo da avaliação e possui como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

1. “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público”;
2. “buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.” (PDE, Brasil, 2011)

Diante do exposto, nesta pesquisa, a Prova Brasil e seus critérios avaliativos são muitos relevantes, porque tivemos esses critérios como ponto de partida para mensurar a proficiência leitora dos sujeitos envolvidos, neste trabalho, e, tomamos como foco, especialmente, estratégias leitoras com vistas a melhorar as competências e as habilidades de leitura/compreensão exigidas pelos documentos da educação nacional. Escolhemos esse norte para o nosso estudo, porque acreditamos que o trabalho do professor deve alinhar-se, salvo as especificidades de cada realidade, com o projeto nacional de educação. Assim, como a Prova Brasil é um reflexo do nosso projeto nacional de leitura, como ratifica a citação a seguir, escolhemos essa prova como ponto de partida para desenvolver o nosso estudo sobre as estratégias leitoras.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania. (PDE, BRASIL 2011, p. 2)

Diante da importância dessa prova nacional, iremos conhecer um pouco mais nos próximos parágrafos sobre essa avaliação, no que se refere à língua portuguesa e ao ensino fundamental I e suas matrizes de referência, porque o estudo foi realizado no 6º. ano do ensino fundamental e um dos nossos propósitos foi verificar se os alunos chegam a esse ano de ensino já dominando as habilidades de leitura que lhes são exigidas no final do Ensino Fundamental I.



Essas matrizes foram desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que consultou os professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para os anos avaliados pela Prova Brasil nas citadas redes, além disso, têm como base teórica os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

Sendo assim, nessa avaliação, a Matriz de Referência da Língua Portuguesa, no geral, apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para a avaliação dos alunos da 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Para o 5º ano do ensino fundamental I, são contemplados 15 descritores; e para 9º ano do ensino fundamental II, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Dessa maneira, essa Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Estruturalmente, essa avaliação divide-se em duas vertentes: uma chamada de Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada de Competência, com os descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Lembrando que os descritores são a associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Eles indicam 1) habilidades gerais que se esperam dos alunos; e 2) constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Como já mencionamos anteriormente, nos deteremos, neste trabalho, à matriz de referência de Língua Portuguesa do 5º. ano, tópico I: procedimentos de Leitura e seus descritores. A nossa intenção ao nos fundamentar, nesse tópico específico, é investigar se os alunos do 6º. ano, da turma pesquisada, depois de concluir o ensino fundamental I, chega a ao 6º. ano já dominando as habilidades básicas de leitura, pois na nossa visão, essas habilidades são essenciais para que o sujeito leitor possa alcançar a proficiência leitora, uma vez que habilidades mais complexas dependem do domínio de habilidades mais básicas, assim acreditamos que o professor no seu trabalho diário com leitura deve estar sempre atento a

essas capacidades primordiais e nos instrumentos que possam conduzir os leitores ao domínio dessas habilidades, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental I e II em que estão, no geral, os leitores mais imaturos.

Diante do exposto, o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras é a grande preocupação desse exame nacional, como também de qualquer professor que tenha interesse em contribuir para a formação de um leitor mais competente. Diante disso, necessitamos entender melhor o que são habilidades e competências leitoras. A competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, APUD PDE, 2011). Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos. Segundo esse autor “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede” (PERRENOUD, 1999, APUD PDE, 2011). Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. Desse modo, a seguir, exporemos a tabela do tópico I, cujos descritores foram usados na nossa pesquisa para desenvolver as estratégias leitoras dos alunos:

Isso posto, compreendemos que os alunos/leitores quando, diante de um texto, percebem que necessitam lançar mão de estratégias leitoras para construir o sentido do texto, ele está mobilizando conhecimentos para auxiliá-lo no processo de ler, ou seja, quando aciona esses conhecimentos age com competência para resolver “um problema” que é ler e compreender. A partir do momento que coloca essas estratégias em prática para alcançar a compreensão, o leitor usa habilidades. Estas pertencem ao “plano objetivo e prático do saber fazer que decorre, diretamente, das competências já adquiridas que se transformam em habilidades (PERRENOUD, 1999, APUD PDE, 2011). Desse modo, a partir do momento que o leitor começa a colocar em prática estratégias como atualização de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, recapitulação de informações do texto lido, entre outras, está colocando em prática as habilidades, resultado das competências já adquiridas através do estudo da leitura e suas estratégias. O quadro a seguir, é uma amostra da matriz que usaremos na nossa pesquisa:

**Quadro 01 - Tópico I. Procedimentos de Leitura**

<b>Descritores</b>	<b>4<sup>a</sup>/5<sup>o</sup> EF</b>	<b>8<sup>a</sup>/9<sup>o</sup> EF</b>
<b>Localizar informações explícitas em um texto</b>	<b>D1</b>	<b>D1</b>
<b>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</b>	<b>D3</b>	<b>D3</b>
<b>Inferir uma informação implícita em um texto</b>	<b>D4</b>	<b>D4</b>
<b>Identificar o tema de um texto</b>	<b>D6</b>	<b>D6</b>
<b>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</b>	<b>D11</b>	<b>D14</b>

Fonte: PDE (Brasil, 2011)

Segundo PDE (Brasil, 2011), neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Para esse documento, as informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto que exigem do leitor que extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto. É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, neste tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Para o PDE (Brasil, op. cit.) reconhecer esta diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto. Nos parágrafos seguintes, conheceremos um pouco mais sobre os cinco descritores do tópico I e o que eles exigem de cada aluno/leitor.

No primeiro descritor – localizar informações explícitas em um texto (D1) - exige-se do leitor uma habilidade que se relaciona à localização pelo educando de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra forma o que se leu. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada.

No segundo descritor – inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3) - pretende-se avaliar se aluno é capaz de entender o caráter polissêmico das palavras. Assim, para a

compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto. O leitor necessita escolher, portanto, entre várias opções, aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto. Ou seja, o que sobressai, neste descritor, não é apenas o que o aluno/leitor conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisada. O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em estudo.

No terceiro descritor – inferir uma informação implícita no texto (D4) - pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar este movimento, há o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Enfim, pretende-se verificar se o aluno consegue inferir uma informação que está sendo solicitada e que não está na base textual, ou seja, o aluno deve ser levado a não só assimilar o que o texto diz, mas também como e para que diz (KATO, 1990, APUD PDE, 2011).

No quarto descritor – identificar o tema de um texto (D6) – avalia-se a habilidade que se refere ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, identificar do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal.

E, por fim, no quinto descritor – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D11) – pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir as partes

dele referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem.

Corroboramos com o PDE (Brasil, 2011), neste trabalho, quando diz que a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente. Ainda sob a ótica desse documento, para os alunos/leitores desenvolverem as habilidades e competências em leitura, o professor precisa considerar a utilização de gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, precisará selecionar textos que despertem o interesse e façam parte de suas práticas sociais. A construção da competência linguística dos alunos depende necessariamente da variedade de gêneros textuais que circulam na escola e das práticas de letramento de que os alunos participam.

Sendo assim, acrescentamos que, além de apresentar, textos de natureza variada para os educandos, o professor também precisa oferecer instrumentos para que esses alunos possam apropriar-se leitura com eficiência e acreditamos que um dos caminhos para que isso aconteça é ensino das estratégias metacognitivas de leitura, que oferece aos leitores meios para que eles possam realizar uma leitura mais consciente e, por isso, mais produtiva, além de contribuir no dia a dia escolar para a construção de um leitor proficiente, cujas habilidades no uso dessas estratégias favorecem o letramento, processo este que será abordado no próximo tópico.

### **1.5. A proficiência leitora e o letramento**

Sabemos que a sociedade atual exige muito do sujeito leitor no que concerne à proficiência linguística, o qual precisa estar cada vez mais preparado para enfrentar as demandas variadas de leitura e escrita que o nosso contexto social impõe. Desse modo, acreditamos, nesta pesquisa, que para o aluno ser considerado um leitor proficiente, precisa ser letrado, o conceito de letramento é definido por Soares (2002) a seguir:

(...) letramento é muito mais que alfabetização. (...) o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e

tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2002, p. 44).

Deste modo, letramento implica no domínio das práticas sociais de leitura e de escrita e sobre isto, Kleiman (2005) e Soares (2002) afirmam que esse conceito de letramento foi criado, exatamente, para dar conta dos usos da língua escrita, tanto no espaço escolar quanto fora dele, isto é, os textos escritos estão em todos os espaços da nossa sociedade, apresentam gêneros diversos e, conseqüente, objetivos variados e os leitores necessitam, não só serem alfabetizados para lerem esses textos, mas também precisam ser letrados. Assim, compreendemos que a alfabetização é um passo importante para o letramento, mas não é o único, pois para ser letrado precisamos ir além da decodificação do código linguístico, necessitamos de uma preparação complexa que envolve um enorme número de habilidades diversificadas, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um grande conjunto de materiais de leitura e gêneros textuais/ discursivos de escrita, realizados em contextos sociais diferentes.

Diante do exposto, o domínio das práticas de letramento no nosso cotidiano é crucial, isto é, no trabalho, nos passeios, realizando compras nos deparamos com situações que exigem a leitura e a escrita, portanto é dever da escola desenvolver nos estudantes essas habilidades que são essenciais para que esses alunos estejam aptos a enfrentar a essas demandas sociais e cotidianas de letramento. Dessa maneira, defendemos que um dos caminhos que o aluno/leitor deve percorrer para atingir o letramento é a utilização das estratégias leitoras, pois entendemos que essas estratégias são procedimentos muito relevantes e estão intimamente ligados a práticas leitoras exigidas pela sociedade moderna. E, uma vez que entendemos que formar um aluno letrado é um grande desafio para escola “moderna”, porque esse espaço educacional mesmo denominado como “moderno”, por estar inserido em uma sociedade cheia de novas tecnologias, ainda está enraizado de práticas e concepções de leitura ultrapassadas, as quais não ajudam muito na formação do letramento do aluno. Como vimos, ser letrado significa estar preparado para demandas sociais de leitura e escrita e isto quer dizer que o aluno precisa estar preparado para enfrentar os diversos eventos de leitura exigidos socialmente.

Desta feita, acreditamos que um dos caminhos para que escola atinja esse propósito é trabalhar uma concepção interacional de leitura. Essa concepção de leitura é aquela em que

sujeito leitor para construir o sentido do texto, precisa interagir com o material escrito através de estratégias metacognitivas de leitura, as quais são instrumentos conscientes que o leitor usa para interagir com o texto. Acreditamos que, sem o uso dessas estratégias, os sujeitos leitores não conseguem interagir com o texto nem tampouco atingir as práticas letradas de leitura e, se o aluno não consegue interagir com o texto que lê; isso mostra que não é letrado, porque para ser considerado letrado necessita dominar a leitura de textos em seus diversos suportes, nas suas variadas naturezas e em suas diversas realizações sociais. Nessa visão, ele até pode ser alfabetizado, reconhecer e decodificar código linguístico, mas nunca será letrado porque lhe faltará proficiência leitora. Como já observamos, o educando só pode ser considerado letrado se for capaz de ler com competência os mais variados textos que estão presentes na nossa sociedade.

Sendo assim, a escola e o professor devem proporcionar ao aluno/leitor situações reais de letramento nas quais a interação entre os sujeitos envolvidos seja possível, já que sabemos que só é uma prática de letramento se envolver o convívio social. Segundo Kleiman (2005), os eventos de letramento são práticas colaborativas e a escola deve proporcionar ao educando situações em que ele possa interagir com outras pessoas com conhecimentos diferentes e que esses conhecimentos possam ser partilhados de acordo com os objetivos e metas a serem alcançadas. Essas situações de letramento dizem respeito, por exemplo, às discussões que se realizam em torno de textos escritos e/ou livros com vistas à compreensão e, nessa perspectiva, “o letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura” (BORMUTH, 1973, APUD SOARES, 2002, p. 68).

Dessa forma, o ensino das estratégias de leitura torna-se essencial para leitor, entendemos que o professor que ensina estratégias metacognitivas de leitura contribui para processo de letramento dos alunos, pois está ensinando formas para o aluno/leitor desempenhar a leitura com eficiência no contexto escolar e fora dele também. Vejamos o que diz Magda Soares sobre a leitura nesta citação:

(...) a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidade de captar significados; (...) a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do

que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo (SOARES, 2002, p. 69).

A partir do exposto pela autora, nessa citação, entendemos que a leitura na concepção do letramento é processo complexo e completo que vai desde a conversão de sons em sílabas até o processo de construção da compreensão textual que envolve estratégias metacognitivas leitura. Assim, compreendemos que o uso das estratégias de leitura em sala de aula é crucial se queremos realmente leitores letrados e capacitados a interagir na sociedade letrada. Vale salientar que entendemos o leitor letrado como um leitor proficiente, ou seja, aquele leitor que sabe usar a leitura dentro e fora da escola de forma eficiente. Nessa perspectiva, quando ensinamos as estratégias de leitura em sala de aula não estamos ensinando apenas o aluno o ler/compreender, mas também estamos letrando, isto é, propiciando aos alunos mecanismos para agir de forma ativa diante do texto a fim de construir um sentido para ele. Diante disso, entendemos que o aluno/leitor só é capaz de prever, monitorar, refletir sobre o que se estiver instrumentalizado com procedimentos que o capacite adequadamente para leitura e isso só se torna possível a partir da utilização das estratégias leitoras.

Diante da discussão apresentada, neste tópico, chegamos à conclusão que o ensino das estratégias metacognitivas de leitura contribui, não só para a formação de um leitor competente, mas também para o processo de letramento. Assim, à medida que o aluno apresenta proficiência leitora adequada, ele usará essa competência no processo de escrita, já que, na concepção de letramento, a leitura e a escrita são processos indissociáveis, apesar de distintos, e o aluno/leitor só será letrado se for capaz de usar como eficiência a leitura e a escrita nas práticas sociais letradas. A seguir, veremos a relevância do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de leitura.

#### **1.6. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: a leitura e a mediação do professor na sala de aula**

Sabemos que a leitura de textos escritos exige um grande comprometimento do aluno na construção do sentido do texto, ele precisa usar uma série de conhecimentos para executá-la com sucesso. Entendemos que a leitura só é bem sucedida se existir compreensão. Dessa forma, os PCN (Brasil, 1997) afirmam que o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc., é um exercício que envolve estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação e sem esses procedimentos não é possível uma



leitura competente. Além disso, este documento afirma que o uso dessas estratégias possibilita controlar o ato da leitura, permitindo tomar decisões diante de problemas de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto hipóteses levantadas.

Assim, um leitor proficiente é aquele que sabe lançar mão dessas estratégias para ler textos, sabe escolher, dentre os textos que circulam na sociedade, aqueles que podem atender as suas necessidades leitoras. Inclusive, tem competência para ler as entrelinhas, identificando a partir do escrito, informações implícitas, estabelecendo ligações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já explorados na leitura e quando o aluno não estiver preparado para acionar esses mecanismos, faz-se necessária a mediação do professor durante as etapas da leitura para que o aluno faça uso dessas estratégias.

Desta feita, percebemos que a leitura só se realizará a partir do momento que o aluno/leitor estiver instrumentalizado com estratégias leitoras para se apropriar da compreensão textual e que o trabalho do educador é essencial na formação do leitor porque ele atua fazendo a mediação entre leitor e texto quando os alunos ainda não têm maturidade suficiente para acionar por si só as estratégias de compreensão. Diante do exposto e levando em consideração que a presente pesquisa focaliza este estudo em um dos anos no terceiro ciclo – 6º. ano – e nas estratégias leitoras, torna-se importante conhecer a seguinte afirmação:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, op. cit. p. 70).

Constatamos a partir dessa citação dos PCN que o trabalho com a leitura na escola é muito relevante, excede a simples tarefa escolar, exerce, principalmente nessa fase, uma papel decisivo na vida do estudante, pois é exatamente no terceiro ciclo (6º. e 7º. anos) e quarto ciclo (8º. e 9º. nos) que os leitores consolidam-se como tais e, se essa consolidação não acontecer, pode levá-los a desistir de ler ou usar estratégias inadequadas, ou seja, ineficientes para a nova demanda de leitura que a sociedade exige deles nessa fase escolar. A partir dessa constatação, o educador deve levar para os alunos textos complexos, reais, que circulam na

sociedade e preocupar-se com a variedade das práticas de recepção dos textos, pois não se lê um texto jornalístico da mesma maneira que se consulta um dicionário; não se lê um literário da mesma maneira que se estuda para uma disciplina específica.

Diante disso, é preciso que nós educadores tenhamos ciência do nosso dever em desenvolver a pedagogia da leitura no contexto escolar, facilitando a mediação com os vários aspectos que envolvem a linguagem – leitura, escrita, análise linguística. Bortoni-Ricardo (2013) corrobora com as ideias dos PCN quando afirma que leitura é concebida como uma arquivcompetência por conta da sua natureza interdisciplinar. O saber na escola é fragmentado em muitas disciplinas, as quais fazem parte do currículo. Apesar disso, a leitura/compreensão mobiliza saberes estocados nas mais variadas disciplinas para conversar de forma competente com o texto lido e essas informações fazem parte do conhecimento enciclopédico ou de mundo do sujeito leitor. Neste caso, o ato de ler é, assim, um mecanismo sintetizador. Diante dessa constatação, o desenvolvimento da compreensão leitora não se deve resumir ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa; ao contrário do que é apregoado nas escolas brasileiras, é trabalho de todas as disciplinas, até mesmo porque a aprendizagem dos estudantes, no espaço escolar, está centrada em práticas de leitura.

Sendo assim, acreditamos que a formação de um leitor proficiente não deve ser uma preocupação apenas do professor de português, já que a leitura é um instrumento utilizado por todo e qualquer educador no espaço escolar. Mediante essa responsabilidade, nós educadores devemos oferecer ao aluno experiências com atividades de leitura diferenciadas e ainda propiciar o contato diário com os textos impressos, pois se os sentidos estabelecidos pelo leitor são resultados da relação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de construir significados. Diante do exposto, mais uma vez destacamos que no processo de formação do leitor, o professor é presença fundamental, porque além de exercer sempre que necessária a mediação entre o aluno/leitor e o texto, não só possibilitando o acesso aos mais variados gêneros/textuais, mas também oferecendo as ferramentas necessárias para que os leitores em formação façam uma leitura adequada dos textos que circulam na escola e fora dela.

Sobre a mediação do professor nas aulas de leitura, os PCN - (Brasil, 1997) afirmam que é papel do educador mostrar ao educando a relevância que a fala do interlocutor possui no processo de interação, concorde-se ou não com ela. Por outro prisma, é primordial também, porque a opinião do outro traz possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias

opiniões e também porque, ao ter respeito pelo que o outro diz, o aluno demonstra consideração por esse outro ser, isto é, aprende a ler o discurso alheio, bem como a interagir com o mesmo. E sabemos que essas situações de interação discursiva acontecem sempre quando o professor oferece aos alunos oportunidades de leituras múltiplas e diferenciadas. Assim, podemos dizer que o bom momento para aprender é aquele que o professor/ mediador apresenta conteúdos novos ou oportunidades de aprofundamento de conteúdos já estudados. Além disso, organizar esse momento exige que o professor tenha clareza dos objetivos colocados para o ensino e dos saberes que necessitam ser construídos para alcançá-los.

Dessa forma, haverá um espaço escolar comprometido com a interação. A sala de aula será um lugar onde podemos garantir que cada sujeito tenha o direito de ter suas opiniões reconhecidas como legítimas e que essas opiniões encontrem-se ecoadas no discurso do outro. Este documento, afirma ainda que:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (BRASIL, op. cit. p. 48).

Assim, colocamos como ponto primordial a ser trabalhado, a consideração das peculiaridades das situações comunicativas, como os gêneros, nos quais os discursos se organizarão, as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos sujeitos, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso respeitado passa por sua habilidade de organizá-lo convenientemente.

E quanto à sistematização desse ensino, é fundamental que o professor apresente mecanismos para desenvolver a competência discursiva de seus estudantes, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não organize as aulas em função de um aluno ideal para o período de estudo, muitas vezes, padronizado pelos livros didáticos. Acreditamos que ao proceder assim o professor exercerá o seu papel com eficiência, não só na realização da mediação de saberes, como também na construção de cidadãos leitores.

No próximo capítulo, apresentaremos as bases metodológicas que orientaram a intervenção desta pesquisa na qual o educador assume uma postura de mediador de leitura.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, falamos sobre os métodos de análise utilizados neste trabalho, o contexto da escola onde realizamos este estudo e cada etapa de desenvolvimento da nossa proposta didático-pedagógica. Descrevemos o contexto da pesquisa, a formação do *corpus* e os procedimentos de análise. Apresentamos também as etapas da pesquisa: o pré-teste, a proposta de intervenção, realizada através de atividades didáticas e o pós-teste.

Em relação à natureza da pesquisa, escolhemos para nortear o nosso trabalho uma metodologia em uma abordagem quanti-qualitativa<sup>2</sup>, já que mostra informações de valores absolutos e relativos, em uma prática, na qual usamos as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor, bem como os processos de desenvolvimento e os resultados da compreensão leitora dos sujeitos leitores envolvidos no presente estudo.

O *locus* do nosso estudo é uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Campina Grande – PB. Escolhemos essa instituição de ensino exatamente por possuir o ensino fundamental II, pois desenvolvemos nossa pesquisa na primeira série desse período de estudo – 6º. ano. A turma escolhida é composta por 20 alunos, dentro da faixa etária para esse ano de estudo, com idade entre 10 e 11 anos.

Optamos por esse ano do terceiro ciclo porque acreditamos que, nessa fase de letramento, os alunos, geralmente, ainda não são leitores maduros no que diz respeito ao processo de leitura e, assim, necessitam mais do uso de estratégias de mediação leitora durante esta etapa para alcançar a compreensão do texto, portanto nosso objeto de estudo são as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor, pois acreditamos que essas estratégias podem ser instrumentos eficazes para a formação leitora dos alunos desse ciclo.

Desse modo, o *corpus* da nossa pesquisa é formado por quatro atividades de leitura/compreensão textual que estão divididas em quatro procedimentos:

- 1) pré-teste, composto por um texto e cinco questões de compreensão textual;
- 2) intervenção I, formada de um texto e três módulos com estratégias de leitura;
- 3) intervenção II, composta também de um texto e três módulos com estratégias de leitura;
- 4) pós-teste, composto por um texto e cinco perguntas de compreensão textual.

---

<sup>2</sup>Unir métodos qualitativos e quantitativos parece uma prática bem pertinente. Empregar várias abordagens pode contribuir reciprocamente para as potencialidades de cada um desses métodos, além de suprir as lacunas de cada um. Isto resulta também em respostas mais amplas às questões da pesquisa, indo além das restrições de uma abordagem unívoca (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Em relação ao pré-teste e ao pós-teste, elaboramos as perguntas de compreensão textual com base nas matrizes de referência da Prova Brasil de língua portuguesa PDE (2011), essas referências serviram como parâmetros para nós mensurarmos a competência leitora dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Escolhemos tópico I porque, a partir desse tópico, as capacidades básicas de leitura foram avaliadas e acreditamos que os leitores só estarão preparados para ler textos de natureza diversa se dominarem, primeiramente, essas habilidades de leitura presentes tópico I – procedimentos de leitura – e seus descritores: 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; e D11- distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (PDE, 2011).

No que diz respeito às atividades de intervenção I e II, planejamos os módulos com estratégias de leitura baseados no modelo proposto por Solé<sup>3</sup> (1998), objetivando contribuir para a formação de um leitor proficiente. Vejamos a seguir o quadro das estratégias de leitura utilizadas no estudo.

**Quadro 02 - Estratégias de leitura**

<b>Antes da leitura</b>	<b>Durante a leitura</b>	<b>Depois da leitura</b>
<b>Motivação para Leitura do texto.</b>	<b>Recapitulação de informações do texto.</b>	<b>Resumo oral do texto.</b>
<b>Definição de objetivo(s) para leitura.</b>	<b>Verificação de hipóteses levantadas sobre o texto.</b>	<b>Recapitulação do(s) objetivo(s) da leitura.</b>
<b>Formulação de Perguntas sobre o texto.</b>	<b>Realização de previsões sobre o texto</b>	<b>Identificação do tema e/ou da ideia principal do texto a partir de perguntas.</b>
<b>Realização de previsões sobre o texto</b>	<b>Formulação de Perguntas sobre o texto.</b>	<b>Formulação e resolução de perguntas sobre texto.</b>

Fonte: primária - 2016

<sup>3</sup> Segundo Solé (1998), as atividades de leitura compartilhada podem ser desenvolvidas em três etapas: no antes da leitura, momento em que o educador motiva o aluno para a leitura, define objetivos para ela, aciona os conhecimentos prévios dos alunos a partir de títulos, subtítulos e ilustrações; no momento da leitura, em que o professor/leitor utiliza as estratégias de prever, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir as ideias do texto; e no depois da leitura, momento no qual o professor avalia o processo de leitura através da solicitação do tema e/ou da ideia principal do texto, propõe a elaboração de resumos orais ou escritos e a resolução e/ou formulação de perguntas feitas pelo professor ou pelo próprio aluno etc.

Salientamos que essas estratégias não foram necessariamente usadas todas de uma vez só nas intervenções realizadas, em algum momento do processo de leitura, uma pode ter sido substituída pela outra, nem tampouco foram utilizadas rigidamente nessa ordem, o uso das estratégias foram condicionados às necessidades da leitura (SOLÉ, 1998).

Para realizarmos a análise dos dados, usamos 100 respostas dadas pelos 20 alunos/leitores envolvidos nesta investigação. Esses alunos foram identificados, neste estudo, pela seguinte codificação: AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL9, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19 e AL20. Dessa forma, lemos A para aluno (a), L para leitor (a) numerado de 01 até 20.

A coleta de dados aconteceu em três etapas: na primeira etapa, aplicamos o pré-teste, atividade diagnóstica de leitura e compreensão textual, com questões baseadas nas matrizes de referência da Prova Brasil de língua portuguesa: tópico I – procedimentos de leitura (PDE, 2011), pois precisávamos ter um parâmetro para mensurar a leitura/compreensão dos sujeitos/leitores envolvidos nesta pesquisa. Na aplicação desse pré-teste, tivemos como objetivo, além de diagnosticar quais as habilidades de leitura/compreensão os alunos já dominavam, detectar, através de uma análise, os possíveis problemas em relação à compreensão leitora, que poderiam ser melhorados por meio das atividades de intervenção I e II.

Na segunda etapa, como já relatamos anteriormente, produzimos e aplicamos duas atividades de intervenção com base nas estratégias de leitura mediadas pelo professor propostas por Solé (1998), com o objetivo melhorar a compreensão leitora dos alunos através da utilização das estratégias de leitura.

Na terceira etapa, após a aplicação dos módulos das propostas de intervenção I e II, aplicamos a atividade final, que utilizou o mesmo texto e as mesmas perguntas de compreensão leitora do pré-teste, pois o nosso objetivo foi observar se, depois do uso das estratégias de leituras mediadas pelo professor, os alunos melhoraram o desempenho apresentado na atividade diagnóstica.

Ressaltamos que a nossa proposta de investigação foi apresentada ao Conselho de Ética da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB e aprovada conforme os documentos apresentados nos anexos E e F. Durante o desenvolvimento do nosso estudo, resguardamos o direito ao anonimato dos sujeitos envolvidos, não identificando seus nomes nas atividades realizadas, bem como em situações posteriores. No tópico seguinte, apresentamos a descrição das atividades utilizadas para coleta de dados.

## 2.1. Descrição das atividades aplicadas em cada etapa da pesquisa

- **Pré-teste: atividade diagnóstica (02 h/ aula<sup>4</sup>)**

No pré-teste, a atividade diagnóstica foi composta pelo texto “**Mas que zica**”, da autora Catarina Chagas, exposto no site da revista “**Ciência Hoje Para Crianças**”, com o qual elaboramos cinco questões de leitura/compreensão sobre esse texto (ver apêndice A). Produzimos essas questões com base nas matrizes de referência da Prova Brasil de língua portuguesa – tópico I: procedimentos de leitura e seus descritores (ver anexo D). Na questão 01, procuramos avaliar se os alunos eram capazes de localizar uma informação explícita no texto; na questão 02, procuramos verificar se os leitores já conseguiam inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto; na questão 03, verificamos se os educandos já inferiam uma informação implícita em um texto; na questão 04, avaliamos se os estudantes conseguiam identificar o tema do texto; e, por fim, na questão 05, tivemos a finalidade de observar se os leitores conseguiam distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (PDE, 2011). Assim, com essas cinco questões propostas no pré-teste, buscamos diagnosticar se os alunos já apresentavam proficiência leitora a partir do domínio desses cinco descritores. Vejamos a seguir como nós procedemos para aplicar o pré-teste.

Antes dos alunos entrarem em contato com o pré-teste, nós adotamos os seguintes procedimentos: explicamos aos educandos que leriam um texto, que era um artigo de divulgação científica, lemos o título, o autor e dissemos o nome do veículo de onde o texto tinha sido retirado. Informamos, também, que esse gênero textual/discursivo tem o objetivo de tratar de assuntos científicos em uma linguagem mais voltada ao público infantil e juvenil e finalizamos a explanação pedindo que os alunos lessem o texto e respondessem às cinco questões propostas individualmente e de acordo com o que entendessem da leitura. (Vide a atividade do pré-teste no apêndice A). Realizamos a análise desse pré-teste com base nos dados coletados na atividade diagnóstica aplicada na 6º. ano do ensino fundamental, sem o uso das estratégias leitoras e sem a nossa mediação no momento da leitura. Depois de aplicarmos o pré-teste e do levantarmos as dificuldades dos alunos, partimos para aplicação das atividades de intervenção.

---

<sup>4</sup> Cada hora (h)/aula = 45 minutos



- **Proposta de intervenção I (04h/aula)**

Na atividade de intervenção I, elaboramos os módulos de acordo com a proposta de leitura compartilhada de Solé (1998). Nessa proposta, a autora propõe que as estratégias de leitura sejam ensinadas como conteúdos e trabalhadas em três momentos: antes da leitura, no momento da leitura e depois da leitura. Para elaborarmos esses módulos, utilizamos o texto “**A dengue em crianças**”, de Andressa Spata, retirado do site da revista “**Ciências Hoje para Crianças**”. (Vide anexo A)

### **Módulo I – antes da leitura**

No presente módulo, trabalhamos as estratégias que preparam o aluno para a leitura: motivação para a leitura, objetivo (s) para leitura, ativação de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses a partir do título e do subtítulo do texto que será lido. Começamos a motivação da leitura, falando um pouco sobre o assunto do texto. Nós dissemos que o texto “**A dengue em crianças**” trataria de um assunto bem conhecido por nós brasileiros, que era a dengue, porém esclarecemos que iam aprender informações diferentes sobre essa doença, pois o texto falaria como a dengue manifesta-se em crianças e adiantamos que há algumas diferenças entre os sintomas da dengue em crianças dos sintomas da dengue em adultos. Depois de realizarmos essa breve explanação, apresentamos dois objetivos para leitura desse texto. Os objetivos propostos, por nós, foram:

- I. identificar o tema do texto após a leitura e;
- II. diferenciar as informações dadas pela autora da opinião expressa por ela em alguns momentos do texto.

Após traçarmos as finalidades para a leitura, atualizamos os conhecimentos prévios dos alunos/leitores a partir do título. Escrevemos o título no quadro “**A dengue em crianças**” e fizemos as seguintes perguntas para atualizar esses conhecimentos:

- Todos sabem o que é dengue?
- Como ela é transmitida?
- Quais são os sintomas que uma pessoa infectada apresenta?

À medida que os alunos apresentaram oralmente os seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, anotamos no quadro. Na sequência, realizamos os seguintes questionamentos a fim de promover previsões sobre o texto a partir do subtítulo “**Entenda**

**como a doença se manifesta durante a infância e mantenha seus pais informados!”**

Depois de lermos em voz alta o subtítulo, perguntamos:

- Por que motivo, provavelmente, esse texto apresenta esse subtítulo?
- Será que a dengue em crianças se manifesta realmente diferente da dengue em adultos?

À proporção que os alunos foram respondendo, escrevemos na lousa as hipóteses levantadas por eles sobre o texto. Em seguida, dissemos aos alunos que passariam para leitura do texto e que só assim saberiam se as hipóteses levantadas seriam confirmadas ou não. Também pedimos aos leitores que, se tivessem alguma dúvida em relação à significação das palavras do texto, dissessem para que, com base no contexto do texto, pudéssemos esclarecer o significado dessa palavra.

## **Módulo II – no momento da leitura**

Durante esse módulo, praticamos uma leitura compartilhada com os alunos – alguns trechos foram lidos em voz alta por nós, outros foram lidos silenciosamente pelos alunos. Nesse módulo, usamos as estratégias de recapitulação, verificação de hipóteses, previsão e formulação de perguntas. Lemos o primeiro parágrafo em voz alta:

**“Você já ouviu falar na dengue? Com certeza, sim. Afinal, essa doença, causada por um vírus transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*, é muito comum no verão e no período chuvoso, devido ao maior acúmulo de água em terrenos abandonados. Febre alta, dores de cabeça, nos músculos e nas articulações são alguns dos sintomas dessa moléstia. Mas você sabia que eles são mais comuns nos adultos? Em crianças como você, a dengue se manifesta de forma um pouco diferente...”** (1º. parágrafo)

Em seguida, solicitamos aos alunos que recapitulassem oralmente as informações lidas por nós ainda no primeiro parágrafo. A finalidade do uso dessa estratégia de recapitulação foi retomar as informações lidas no parágrafo e saber se leitor realmente compreendeu o que foi lido. Após recapitularmos, aproveitamos para verificar se as previsões feitas a partir do título **“A dengue em crianças”** e do subtítulo **“Entenda como a doença se manifesta durante a infância e mantenha seus pais informados!”** confirmaram-se. Para isso, perguntamos aos alunos:

- Já podemos afirmar que o texto tratará da dengue em crianças e que essa doença manifesta-se de forma diferente na infância?

Em seguida, chamamos a atenção dos leitores para a frase final desse parágrafo e mais uma vez fizemos a leitura dessa frase em voz alta:

**“Em crianças como você, a dengue se manifesta de forma um pouco diferente...”** (5ª. e 6ª. linhas)

Ao terminarmos, aproveitamos para levar os alunos/leitores a realizarem uma antecipação em relação ao trecho seguinte:

- Será que o segundo parágrafo apresentará quais são as diferenças manifestadas pela dengue em crianças?

E solicitamos que os alunos lessem silenciosamente tal parágrafo para confirmar ou não essa previsão.

**“De acordo com a pediatra Consuelo Oliveira, da Sociedade de Pediatria do Pará, ao contrário dos adultos, as crianças não costumam sentir dores de cabeça tão fortes. Em compensação, podem ter acessos de vômito e dores abdominais. Por outro lado, a febre, que costuma ser alta nos adultos, é mais branda nas crianças. Assim, a doença acaba muitas vezes sendo confundida com uma gripe.”** (2º. parágrafo)

A fim de promovermos a confirmação da previsão feita antes da leitura desse parágrafo, pedimos que um aluno voluntário resumisse o que leu no parágrafo e realizamos o seguinte questionamento:

- O que diferencia a dengue em crianças da dengue em adultos?

Ao darmos continuidade, informamos aos educandos que no final desse trecho (2º. parágrafo), a autora retrata que, por apresentar sintomas diferentes em criança, a dengue pode ser confundida com uma gripe e a fim de promover uma antecipação em relação aos parágrafos seguintes, nós indagamos aos alunos:

- A confusão no diagnóstico pode ocasionar o agravamento da doença?

Lemos o terceiro e o quarto parágrafos em voz alta:

**“Isso é ruim, pois os pais acabam dando para seus filhos medicamentos à base de ácido acetilsalicílico para diminuir a febre. O problema é que remédios com essa substância podem favorecer o aparecimento de hemorragias na evolução da doença.**

**Então, eis aí uma informação que você pode passar para eles e garantir que a doença seja tratada corretamente desde o início.” (3º. parágrafo)**

**“Aliás, outra dica da pediatra que pode ser muito útil aos pais é ficar atento quando a febre aparece sem nenhum motivo aparente e persiste por mais de dois dias. Além disso, é importante observar se a criança – no caso, você! – tem tido mudança de humor (ficar mais irritado) ou sonolência. Se forem constatados esses sintomas, Consuelo recomenda que se consulte um médico para ter a certeza que se trata da doença.” (4º. parágrafo)**

Após a leitura, resumimos as ideias dos parágrafos lidos e perguntamos se a previsão realizada anteriormente se concretizou e, para saber se o aluno compreendeu a informações dos parágrafos, questionamos:

- Quais são as complicações na saúde que essa confusão de diagnóstico pode gerar?

Ainda lembramos a antecipação feita a partir do subtítulo antes do momento da leitura:

- Por que é importante que os pais saibam que a dengue em crianças apresenta sintomas diferentes da dengue em adultos?

Na sequência, pedimos que os alunos recapitulassem oralmente as informações adquiridas durante a leitura até o quarto parágrafo: que a dengue se manifesta em crianças de uma forma e em adultos de outra, a importância dos pais saberem que os sintomas da dengue em crianças são diferentes dos sintomas em adultos, do perigo da dengue ser confundida com uma gripe. A partir dessa recapitulação dos quatro primeiros parágrafos, objetivamos conduzir os alunos a realizarem previsões adequadas sobre o quinto parágrafo e para isso questionamos:

- Diante do que foi tratado anteriormente no texto, o que será abordado sobre a dengue no quinto parágrafo?

E em seguida, pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa do quinto parágrafo.

**“Confirmada a suspeita, começará o tratamento. Nele, o paciente ingere bastante líquido (soro oral, sucos, água de coco), utiliza medicamentos para aliviar os sintomas –**

**como analgésicos para as dores e antitérmicos para a febre –, além de remédios específicos, caso haja algum tipo de complicação.” (5º. parágrafo)**

A fim de verificarmos se a antecipação confirmou-se, solicitamos que um aluno resumisse o quinto parágrafo oralmente e perguntamos à classe se antecipação feita, por ele, foi confirmada. Antes de lermos o sexto e o sétimo parágrafos, mais uma vez pedimos que os leitores recapitulassem o que foi tratado sobre a dengue nos parágrafos anteriores, só que dessa vez as informações foram anotados na lousa para que os alunos pudessem visualizar. Depois disso, perguntamos com intuito de levar os alunos a realizarem previsões adequadas sobre os parágrafos finais:

- A partir dessas anotações feitas no quadro, o que provavelmente o sexto e o sétimo parágrafos vão retratar sobre a dengue?

À medida que os alunos foram apresentando suas hipóteses, estas também foram sendo registradas, por nós, no quadro. Em seguida, lemos em voz alta os últimos trechos do texto:

**“Vale lembrar que, desde a década de 1980, o número de casos de dengue tem crescido a cada ano no Brasil: não apenas os casos da dengue clássica, como também os da forma mais grave da doença, a hemorrágica, que pode até mesmo levar à morte, tanto adultos quanto crianças.” (6º. parágrafo)**

**“Como se vê, todo cuidado é pouco com essa doença. É claro, porém, que a melhor forma de combatê-la é não permitir o desenvolvimento do seu transmissor, o mosquito *Aedes aegypti*, que adora água limpa e parada para se reproduzir. Por isso, deve-se evitar o acúmulo de água em qualquer tipo de recipiente, como vasos de plantas, latas ou pneus. No entanto, caso você ou alguém da sua família seja infectado pela doença, siga direitinho as recomendações médicas para melhorar logo e aproveitar o verão que está aí.” (7º. parágrafo)**

No final da leitura, pedimos que os alunos resumissem as informações dos dois últimos parágrafos e junto com eles verificamos se as previsões realizadas foram confirmadas.

### **Módulo III – depois da leitura**

Nesse módulo, solicitamos aos alunos que fizessem um resumo oral completo do texto e, em seguida, recapitulamos os objetivos traçados para a leitura: 1) identificar qual era o tema

do texto e; 2) diferenciar as informações dadas pela autora da opinião expressa por ela em alguns momentos do texto. E a fim de verificarmos se os objetivos da leitura foram atingidos, por eles, perguntamos:

- I. De que trata o texto?
- II. Qual é o trecho do texto que apresenta uma opinião da autora?

- **Proposta de intervenção II (04h/aula)**

Na atividade de intervenção II, tivemos como objetivo intensificar o uso das estratégias de leitura durante a pesquisa, seguindo o mesmo modelo da intervenção I. Produzimos os módulos também de acordo com a proposta de leitura compartilhada de Solé (1998). Nessa proposta, nós sugerimos que as estratégias de leitura fossem ensinadas como conteúdos e trabalhadas em três momentos: na pré-leitura, no decorrer da leitura e na pós-leitura. Para elaborarmos os módulos da atividade de intervenção II, utilizamos o texto “**Mas que zica!**”, da autora Catarina Chagas, retirado do site da revista “**Ciências Hoje para Crianças**”. Lembramos que esse texto foi o mesmo usado no pré-teste e no pós-teste, porque temos a intenção de comparar o resultado do pré-teste, sem o uso das estratégias leitoras e sem mediação do professor, com o resultado do pós-teste, com o uso das estratégias leitoras mediadas pelo professor.

### **Módulo I – antes da leitura**

No módulo I, trabalhamos as estratégias que preparam o aluno para a leitura do texto propriamente dita. As estratégias utilizadas foram a motivação para a leitura, a definição de objetivos para a leitura, a atualização dos conhecimentos prévios dos alunos/leitores sobre o conteúdo texto e a formulação de previsões.

Começamos a motivação para leitura falando um pouco sobre o assunto do texto. Relatamos que o texto tratava de um assunto bem comentado na atualidade, que era o zika vírus, mas deixamos bem claro que há muitas informações sobre o assunto que os alunos ainda não conheciam, já que a ocorrência do zika vírus no Brasil era relativamente nova e, possivelmente, a leitura desse texto traria algumas informações que ainda não conheciam sobre o zika vírus. Ainda na motivação, chamamos a atenção dos alunos para o título do texto “**Mas que zica!**” e realizamos a seguinte pergunta:

- A palavra **zica** no título está escrita da mesma forma da palavra zika quando se refere ao vírus?

Depois disso, a fim de conduzirmos os alunos a já começarem a inferir a partir do título, perguntamos:

- Qual a relação entre a zica do título com o zika vírus?

Depois de realizarmos esse breve comentário sobre o texto, apresentamos objetivos para leitura do texto “**Mas que zica!**”.

- I. identificar qual era o tema do texto.
- II. diferenciar as informações dadas pela autora da opinião expressa por ela em alguns momentos do texto.

Ao traçarmos as finalidades para a leitura, atualizamos os conhecimentos prévios dos alunos/leitores a partir do título e do subtítulo. Escrevemos o título no quadro “**Mas que zica!**” e realizamos as seguintes perguntas:

- Vocês sabem o que é o zika vírus?
- Como zika vírus é transmitido?
- Quais os sintomas que uma pessoa com zika vírus pode apresentar?

À medida que os alunos foram respondendo, anotamos na lousa as respostas. Além do título, o texto também apresenta o subtítulo “**Conheça o vírus que está se espalhando pelo Brasil e entenda por que ela pode ser perigoso**”. Depois da leitura do subtítulo, nós, com a finalidade de promover previsões sobre o assunto do texto, perguntamos aos alunos:

- Será que conhecemos o zika vírus o suficiente para sabermos nos prevenir dele?
- Em que situação o zika vírus pode ser mais perigoso?
- Quando no Brasil começamos ouvir falar frequentemente sobre o zika vírus?

Enquanto foram falando, continuamos registrando na lousa as respostas dos alunos. Na sequência, dissemos aos alunos que passariam para leitura do texto e que só assim saberiam se as previsões realizadas seriam confirmadas ou não.

## **Módulo II – antes da leitura**

Durante esse módulo, realizamos uma leitura compartilhada – alguns trechos foram lidos em voz alta por nós, outros foram lidos silenciosamente pelos alunos. Nesse módulo, usamos as estratégias de recapitulação, verificação de hipóteses, previsão e formulação de perguntas.

Começamos mediando esse módulo lendo os dois primeiros parágrafos em voz alta:

**“De uns tempos para cá você tem ouvido falar em vírus zika? Microcefalia? Aedes aegypti? Epidemia? Bem, nos jornais e na televisão não se fala em outra coisa. Está todo mundo assustado com essa nova doença, que já se espalhou por quase todos os estados brasileiros. Mas você não precisa ficar em pânico! Vamos entender do que se trata...”**  
(1º. parágrafo)

**“O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos. Mas, já nos anos 2000, começaram a surgir notícias de surtos da doença nas ilhas Yap, na Micronésia, e depois na Polinésia Francesa. Até que, no final de 2014, apareceram os primeiros casos no Brasil.”** (2º. parágrafo)

Depois de realizarmos a leitura desses parágrafos, pedimos que os alunos recapitulassem oralmente as informações lidas por nós para verificar se eles estavam compreendendo a leitura e aproveitamos para confirmar se uma das hipóteses levantadas, a partir do subtítulo, já podia ser confirmada ou não. Para isso, questionamos:

- O zika vírus é realmente um vírus recente no país?
- Em que ano ele surge no nosso país?

Em seguida, fizemos outra pergunta a fim de estimular previsões para a leitura do parágrafo seguinte:

- Será que já conhecemos aqui no Brasil o transmissor do zika vírus?

Depois de perguntarmos, pedimos que os alunos lessem silenciosamente o parágrafo seguinte:

**“A doença é transmitida pelo mosquito Aedes aegypti, um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue. Como o inseto está presente em quase todo o nosso território, o resultado foi que o vírus zika, como o da dengue, se espalhou rapidamente – em 2015, foram registrados oficialmente quase 18 mil casos da doença, mas o número pode ser bem maior.”** (3º. parágrafo)

Depois de lermos esse parágrafo, solicitamos que um aluno voluntário fizesse a recapitulação das informações lidas e aproveitamos para perguntar se a previsão anterior foi confirmada. A partir desse momento, com intuito de que os alunos fizessem suas próprias



previsões acerca do parágrafo seguinte, dissemos que o parágrafo anterior já tinha falado que o zika vírus é transmitido pelo mesmo mosquito que transmite a dengue - o *aedes aegypti* – e questionamos:

- Será que os próximos parágrafos tratarão dos sintomas do zika vírus?

E seguimos realizando a leitura de ambos os parágrafos em voz alta.

**“Uma pessoa pode ser infectada pelo vírus zika e não apresentar nenhum sintoma. Mas, se os sintomas aparecerem, podem ser parecidos aos de outras viroses, como febre, dor no corpo e na cabeça e manchas avermelhadas na pele. Na maioria dos casos, eles desaparecem em até uma semana.”** (4°. parágrafo)

**“Porém, algumas pessoas podem apresentar sintomas mais graves, como problemas no sistema nervoso central. Isso assusta! Em mulheres grávidas, o vírus zika tem sido associado também à geração de bebês com microcefalia, uma condição em que o cérebro não se desenvolve como esperado.”** (5°. parágrafo)

Em seguida, recapitulamos as informações lidas e pedimos a confirmação dos alunos através da seguinte pergunta:

- Esses trechos realmente tratam sobre sintomas do zika vírus?
- Se sim, quais são eles?

Aproveitamos também para confirmar se a hipótese levantada, no antes da leitura, de que o zika vírus em algumas situações podia ser mais perigoso do que o vírus da dengue já se confirmava ou não. Nesse momento da leitura, realizamos um resumo sobre as informações de cada parágrafo: no primeiro parágrafo, fomos convidados pela autora para conhecer mais sobre o zika vírus. No segundo parágrafo, ficamos sabendo onde ele surgiu e em que ano começou a se espalhar pelo Brasil. No terceiro, ficamos sabendo que a doença é transmitida pelo mesmo mosquito que transmite a dengue. No quarto e quinto parágrafos, tornamo-nos conhecedores dos sintomas do zika vírus e por que motivo ele pode ser mais perigoso do que outros vírus da dengue. À proporção que os alunos relataram, anotamos no quadro. Usamos essa estratégia de recapitulação a fim de induzir os alunos a anteciparem as informações dos parágrafos seguintes e para isso indagamos:

- A partir dessas anotações feitas no quadro, o que provavelmente o sexto e o sétimo parágrafos vão retratar sobre a zika?

Em seguida, pedimos que os alunos fizessem a leitura dos últimos parágrafos silenciosamente.

**“Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. Há estudos sobre como ele se comporta no organismo e sobre como diagnosticar os pacientes e tratá-los, além de esforços para desenvolver uma vacina contra a doença.”**  
(6º. parágrafo)

**“Por enquanto, os pesquisadores ainda têm mais perguntas do que respostas. Mas uma coisa é certa: você pode ajudar a frear o zika se tomar algumas atitudes para combater o mosquito transmissor. Então, que tal fazer a sua parte?”** (7º. parágrafo)

Depois da leitura, pedimos que os alunos resumissem as ideias desses parágrafos e aproveitamos para confirmar se as previsões foram pertinentes ou não com as informações lidas no texto.

### **Módulo III – antes da leitura**

Nesse módulo, solicitamos aos alunos que fizessem um resumo oral completo do texto e, em seguida, recapitulamos os objetivos traçados para a leitura: 1) identificar qual era o tema do texto e; 2) diferenciar as informações dadas pela autora da opinião expressa por ela em alguns momentos do texto. E a fim de verificarmos se os objetivos da leitura foram atingidos, por eles, perguntamos:

- I. De que trata o texto?
- II. Qual é o trecho do texto que apresenta uma opinião da autora?

- **Pós-teste (três aulas)**

O pós-teste foi igual ao pré-teste, porque queríamos comparar os primeiros resultados, sem atividades de intervenção com as estratégias de leitura mediadas pelo professor, com os últimos resultados, depois da aplicação dos módulos com as estratégias leitoras mediadas pelo professor. A nossa intenção, ao usarmos esse procedimento, foi observar como essas estratégias e a mediação do professor podiam favorecer a leitura/compreensão do

sujeito/leitor. Assim, pretendíamos avaliar a eficácia dessas estratégias no processo de leitura/compreensão textual e, conseqüentemente, na formação leitora dos estudantes.

O pós-teste assim como o pré-teste foi formado por uma atividade composta pelo texto “Mas que zica” e cinco questões sobre esse texto (vide apêndice B). Como dissemos anteriormente, essas questões foram elaboradas com base nas matrizes de referência da Prova Brasil de língua portuguesa – tópico I: procedimentos de leitura e seus descritores (Vide anexo D). Na questão 01, procuramos avaliar se os alunos eram capazes de localizar uma informação explícita no texto; na questão 02, procuramos verificar se os leitores já conseguiam inferir o sentido de uma palavra ou expressão; na questão 03, verificamos se os educandos já inferiam uma informação implícita em um texto; na questão 04, avaliamos se os estudantes conseguiam identificar o tema de um texto; e, por fim, na questão 05, tivemos a finalidade de observar se os leitores conseguiam distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (PDE, 2011). Assim, buscamos observar com essas cinco questões propostas, nesse pós-teste, a partir dos resultados do pré-teste, se as estratégias metacognitivas de leitura contribuíam para que os alunos/leitores desenvolvessem a proficiência leitora.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

- **Pré-teste – atividade diagnóstica**

Na tabela seguinte, apresentamos o resultado da atividade diagnóstica de leitura/compreensão que se compôs de cinco questões, cada questão visou avaliar se os alunos já dominavam as habilidades de leitura indicadas pelos descritores listados abaixo.

**Quadro 03 – pré-teste – atividade diagnóstica**  
**Procedimentos de leitura – tópico I**

<b>Total de alunos – 20</b>	<b>%</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Desempenho satisfatório</b>	<b>Desempenho insatisfatório</b>
<b>Localizar informações explícitas em um texto</b>	<b>D1</b> <b>80%</b>	<b>20%</b>
<b>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</b>	<b>D3</b> <b>70%</b>	<b>30%</b>
<b>Inferir uma informação implícita em um texto</b>	<b>D4</b> <b>40%</b>	<b>60%</b>
<b>Identificar o tema de um texto</b>	<b>D6</b> <b>75%</b>	<b>25%</b>
<b>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</b>	<b>D11</b> <b>0%</b>	<b>100%</b>

Fonte: primária - 2016

Constatamos, a partir dos dados coletados nessa primeira análise, que a maioria dos alunos já apresentavam habilidades satisfatórias em relação aos descritores no geral e, principalmente, nos descritores D1, D3 e D6, mesmo assim verificamos, através das estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor, que esses resultados podiam ser otimizados, bem como os resultados nos descritores D4 e D11 podiam ser melhorados; pois, nestes descritores, a maior parte dos alunos apresentaram resultados insatisfatórios. Esses primeiros resultados, os quais foram descritos abaixo com mais detalhes, mostraram que os sujeitos leitores envolvidos, neste estudo, já estavam em processo de letramento, mas ainda, na grande maioria, não podiam ser considerados letrados porque não dominavam todas as competências e habilidades básicas de leitura necessárias para dizermos que já atingiram o nível de letramento esperado neste estudo. De acordo com Soares (2002), o leitor só pode ser considerado letrado se dominar a leitura dos textos escritos nas mais variadas situações com competência. A falta de domínio dos educandos, principalmente nos descritores D4 e D11, mesmo depois de terem concluído a primeira fase do ensino fundamental, demonstrou que ainda estavam em processo de letramento no que diz respeito às habilidades exigidas pelos

descritores usados neste estudo. Começamos o pré-teste com uma pergunta que pedia a habilidade exigida no D1- localizar informações explícitas em um texto. Para avaliarmos essa habilidade foi feita a seguinte pergunta sobre o texto “Mas que zica”: 1) Em que animal o zika vírus foi identificado pela primeira vez?

Os alunos **AL1, AL2, AL3, AL5, AL6, AL7, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18 e AL20** deram a resposta esperada: **em macacos**. Já os alunos **AL4, AL8, AL9 e AL19** apresentaram respostas que mostraram que não dominavam essa habilidade. Vejamos as respostas apresentadas por eles na sequência:

**AL4** – Aedes aegypti.

**AL8** – Microcefalia, aegypti, epidemia.

**AL9** – O animal que tá com vírus, aedes aegypti

**AL19** - Esse animal é o aedes aegypti.

Notamos que os alunos **AL4, AL8, AL9 e AL19** não foram capazes de recuperar informações fornecidas claramente pelo texto, isto é, não conseguiram realizar uma leitura cuidadosa do texto, o que faz com que eles não sejam capazes, durante a leitura, de apreender pistas textuais explícitas de compreensão textual.

A fim de verificarmos o desempenho dos sujeitos leitores em relação ao descritor D3 - inferir o sentido de uma palavra ou expressão, realizamos a seguinte pergunta:

2. Leia novamente o fragmento a seguir:

*“O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos.”*

✚ No trecho acima, a palavra **estragos** aparece em destaque, leia no verbete abaixo os vários significados que essa palavra pode ter e diga qual o sentido que ela apresenta no contexto do texto: 1, 2 ou 3?

es.tra.go *subst. masc.* 1. Prejuízo, dano; deterioração. 2. Dano moral. 3. Mau uso, desperdício.  
(Aurélio Júnior - adaptado)

Os alunos **AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL9, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19 e AL20** responderam: **número 1- prejuízo, dano; deterioração**. Diante dessas respostas,

mostraram que conseguem recuperar o significado de uma palavra dentro de um texto e ir além das informações explícitas do texto. Os leitores **AL8**, **AL10**, **AL11**, **AL12**, **AL13** e **AL14** deram respostas que não correspondiam ao significado da palavra no contexto do texto, como podemos observar a seguir:

**AL8** – Zika

**AL10** – Não respondeu

**AL11** – Dano moral

**AL12** – Dano moral

**AL13** – Estrago: é um dano moral

**AL14** – Não respondeu

Percebemos que os alunos **AL8**, **AL10**, **AL11**, **AL12**, **AL13** e **AL14** apresentaram grande dificuldade de realizar inferências, não conseguiram utilizar estratégias para preencher as lacunas deixadas no texto, ou seja, a leitura realizada por eles ainda está centrada na decodificação das palavras. Eles não apresentaram consciência metacognitiva para perceber que precisavam levar os seus conhecimentos prévios para preencher essas lacunas deixadas no texto.

A fim de testarmos a eficácia leitora dos sujeitos/leitores em relação ao descritor D4 - inferir uma informação implícita em um texto, perguntamos: 3) O zika vírus pode ser considerado mais perigoso do que o vírus da dengue. Por quê? Os estudantes **AL1**, **AL15**, **AL16**, **AL17**, **AL18**, **AL19** e **AL20** responderam satisfatoriamente: **porque pode causar microcefalia**. Isso nos mostrou que esses leitores, diante do texto, já conseguiam deduzir uma informação e estabelecer relações entre o texto e o seu contexto pessoal (PDE, 2011). Já os estudantes **AL2**, **AL3**, **AL4**, **AL5**, **AL6**, **AL7**, **AL8**, **AL9**, **AL10**, **AL11**, **AL12**, **AL13** e **AL14** apresentaram respostas insatisfatórias:

**AL2** – Porque o zika vírus é uma doença pior.

**AL3** – Porque ele transmite mais doença.

**AL4** – Não pois eles sem o vírus não produz doenças.

**AL5** – Porque se espalha rapidamente.

**AL6** – A zika é mais perigoso de que a dengue porque os sintomas são parecidos e eles são confundidos.

**AL7** – Sim porque tem febre amarela manchas e etc.

**AL8** – E a médica que falou.

**AL9** - Porque ele causa várias coisas ruins e tratar.

**AL10** – Sim, porque onde ele vai ele deixa seu rastro.

**AL11** - Não, porque a doença e transmitido pelo mosquito aedes aegypti um velho conhecido do brasileiro por transmitir também a dengue.

**AL12** – Não. Até muito recentemente não havia causado grande estrago.

**AL13** – Porque o zika vírus é o vírus que trouxe mais doença.

**AL14** – Porque ele traz mais doença

Essas respostas inadequadas revelaram-nos que esses leitores ainda não conseguiam interagir com o texto, a leitura que realizaram é descendente e linear. Ainda não conseguiam trazer seus conhecimentos de mundo para interagir com os conhecimentos apresentados no texto.

Para avaliarmos o descritor D6 - identificar o tema de um texto, realizamos a seguinte pergunta: 4) Qual é o assunto principal do texto?

Os estudantes **AL1, AL2, AL3, AL5, AL6, AL7, AL10, AL11, AL12, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18** e **AL19** deram respostas aceitáveis: **zika vírus**. Assim, 75% dos alunos demonstraram que já conseguiam relacionar informações, só realizando essas relações seriam capazes de chegar ao tema do texto. Os leitores **AL4, AL8, AL9, AL13** e **AL20** apresentaram respostas insatisfatórias, o que mostrou a imaturidade desses leitores em realizar uma leitura global do texto (PDE, 2011).

**AL4** – Mas doença

**AL8** – Mas que zica

**AL9** – O assunto é sobre o que o cientista descobriu.

**AL13** – Mas que zica!

**AL20 T** – A dengue

Por fim, para avaliarmos o descritor D11 - distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, apresentamos a seguinte questão:

5. Releia o sexto parágrafo:

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

- Identifique nesse trecho uma frase que expressa claramente um comentário da autora.

Nessa questão, todos os alunos **AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL9, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL18, AL19** e **AL20**, isto é, 100% dos leitores apresentaram respostas que estavam em desacordo com o que nós pedimos na questão. Esse resultado mostrou que esses leitores ainda não estavam preparados para fazer uma leitura que permitia identificar as pistas textuais deixadas pelo autor para expressar sua opinião. Vejamos abaixo, as respostas apresentadas pelos leitores.

**AL1** – Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL2** – “Tudo isso deixou a população em estado de alerta.”

**AL3** – Claro muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

**AL4**- Tudo isso deixou a população em estado de alerta

**AL5** – Tudo isso deixou a população em estado de alerta

**AL6** - “Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.”

**AL7** – Nós temos que ter cuidado com o vírus zika.

**AL8** – tra me do texto

**AL9** - Que a dengue não presta e ao digo uma coisa não deixe água parada

**AL10** - Isso assusta!

**AL11** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta

**AL12** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta

**AL13** - Claro muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

**AL14** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta



**AL15** – Não respondeu.

**AL16** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

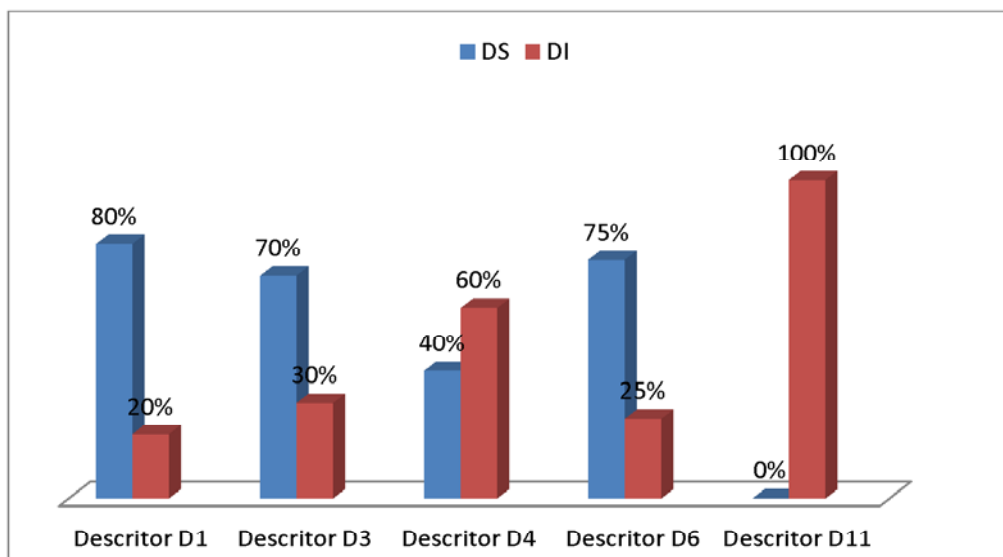
**AL17** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL18** – “Tudo isso deixou a população em estado de alerta.”

**AL19** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL20** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. O gráfico a seguir nos apresenta uma visão mais ampla dos resultados obtidos no pré-teste.

**GRÁFICO 1 - Resultados do desempenho dos alunos no pré-teste**



**Fonte: primária - 2016**

Diante dos resultados insatisfatórios apresentados pelos alunos, na análise do pré-teste, constatamos que os sujeitos leitores envolvidos, nesta pesquisa, usaram ainda o modelo de leitura ascendente. Segundo Leffa (1996), na concepção ascendente, a leitura concentra-se no texto e este apresenta um sentido exato e completo. Nesse caso, a compreensão é o produto da leitura e só pode ser medida ao final do processo, portanto, nessa perspectiva, ela parte do texto para o leitor. Para Kleiman (2007) e Leffa (1996), essa aceção do ato de ler em que o texto é concebido como um conjunto de elementos gramaticais, depósito de mensagens e informações não amplia em nada a visão de mundo do aluno/leitor nem tampouco melhora sua competência lexical.

Dessa forma, entendemos que o texto é compreendido como um produto acabado, como se todas as informações estivessem contidas nele, o que implica em um leitor que é mero decifrador de símbolos gráficos. Esse modelo de leitura pautado na decodificação em que o leitor realiza uma leitura linear, a qual obedece a uma sequência hierárquica: letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo até chegar ao todo – o texto – possui o seu lugar na escola na fase de aquisição da leitura, no entanto já foi constatado que, passada essa fase, não contribui muito para a compreensão do texto. Diante do exposto, percebemos durante essa análise que os alunos que ainda carregavam essa concepção de leitura não conseguiam interagir com o texto de forma eficiente, através do uso das estratégias de leitura, encaravam o texto como um produto pronto e; portanto, foram, em muitos momentos, incapazes de interagir com o material textual e refletir sobre a leitura realizada, o que resultou, muitas vezes, em respostas inadequadas.

- **Pós-teste – atividade final**

No pós-teste, como já foi dito anteriormente, utilizamos o mesmo texto e as mesmas questões do pré-teste, no entanto antes de aplicarmos essa atividade final houve a realização de duas atividades de intervenção de leitura/compreensão textual com estratégias de leitura mediadas por nós. Na atividade de intervenção II, usamos o mesmo texto utilizado no pós-teste. O nosso objetivo foi verificar se as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pela professora/pesquisadora favoreceriam o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos envolvidos na pesquisa após intervenção. Para uma melhor visualização dos resultados, usamos mais uma vez tabelas e gráficos para ilustrar melhor os resultados obtidos no pós-teste. A tabela abaixo mostra com mais clareza em que descritores o sujeitos/leitores evoluíram depois das atividades de intervenção.

**Quadro 04 – pós-teste – atividade final**

**Procedimentos de leitura – tópico I**

<b>Total de alunos – 20</b>	<b>%</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Desempenho satisfatório</b>	<b>Desempenho insatisfatório</b>
<b>Localizar informações explícitas em um texto</b>	<b>D1</b>	<b>95%</b>
		<b>5%</b>

<b>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</b>	<b>D3</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>
<b>Inferir uma informação implícita em um texto</b>	<b>D4</b>	<b>65%</b>	<b>35%</b>
<b>Identificar o tema de um texto</b>	<b>D6</b>	<b>95%</b>	<b>5%</b>
<b>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</b>	<b>D11</b>	<b>10%</b>	<b>90%</b>

Fonte: primária - 2016

Diante do exposto na tabela II, mostramos que os alunos no geral conseguiram avançar no que diz respeito à competência leitora e, conseqüentemente, otimizaram o processo de letramento. De acordo com os dados coletados no pós-teste, observamos os avanços que alunos obtiveram depois das atividades de intervenção I e II. Essas atividades objetivaram melhorar a competência leitora dos alunos a partir da utilização de estratégias de leituras mediadas pelo professor. As estratégias contemplaram o antes, o durante e o depois da leitura. Optamos trabalhar a leitura nessas três dimensões, pois essas estratégias ajudariam os alunos a minimizar as dificuldades de localização de informações explícitas e do tema do texto, inferência de informações implícitas, de significado de palavra através do contexto e distinção de informação de um comentário relativo a essa informação. Para aprimorarmos a capacidade de localização de uma informação explícita no texto, utilizamos a estratégia de recapitulação do trecho lido, acreditamos que com essa estratégia os alunos conseguiram realizar uma leitura mais minuciosa do texto, recuperando assim informações fornecidas pelo material textual.

No pós-teste quando perguntamos: 1) Em que animal o zika vírus foi identificado pela primeira vez? Os alunos **AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL10, AL11, AL12, AL13M, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19** e **AL20** deram a resposta esperada: **em macacos**. Os alunos **AL4, AL8, e AL18** que antes das intervenções não conseguiam recuperar informações explícitas no texto, passaram a apresentar essa habilidade.

Apenas o aluno/leitor **AL9** continuou com desempenho insatisfatório, ele respondeu: **Aedes aegypti**, o que prova que não foi capaz de recuperar informações fornecidas claramente pelo texto, mesmo depois do uso da estratégia de recapitulação, que segundo Solé (1998), permite que o leitor volte ao texto e recupere as informações não compreendidas na primeira leitura.

A fim de aperfeiçoarmos a capacidade de inferência de sentido de vocabulário, nós, através da mediação leitora, tentamos conduzir os alunos em algumas situações durante as atividades de intervenção à inferência da significação das palavras no contexto a partir de perguntas (Vide descrição da proposta de intervenção II). Para Solé (1998), a estratégia de formulação de pergunta permite o leitor compreender os propósitos implícitos em um texto. Na atividade final, para avaliarmos se os alunos melhoram a capacidade de inferência, que pediu o descritor D3 - inferir o sentido de uma palavra ou expressão, realizamos a seguinte pergunta:

2. Leia novamente o fragmento a seguir:

*“O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos.”*

- ✚ No trecho acima, a palavra **estragos** aparece em destaque, leia no verbete abaixo os vários significados que essa palavra pode ter e diga qual o sentido que ela apresenta no contexto do texto: 1, 2 ou 3?

es.tra.go *subst. masc.* 1. Prejuízo, dano; deterioração. 2. Dano moral. 3. Mau uso, desperdício. (Aurélio Júnior - adaptado)

Os alunos **AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL9, AL10, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19 e AL20**, apresentaram respostas satisfatórias: **número 1- prejuízo**. Apenas, o aluno **AL10** conseguiu evoluir depois dessa estratégia. Os leitores **AL8, AL11, AL12, AL13 e AL14** deram respostas que não correspondiam ao significado da palavra no contexto do texto, o que aponta que esse tipo de estratégia precisa ser, talvez, mais trabalhada diariamente para que os alunos possam se apropriar dela e dessa forma melhorar a capacidade de inferir significado de palavras em contextos diversos. Vejamos as respostas inadequadas dadas pelos alunos.

**AL8** – não respondeu

**AL11** – Dano moral (a mesma resposta do pré-teste)

**AL12** – Dano moral (a mesma resposta do pré-teste)

**AL13** – Dano moral

**AL14** – Dano moral

Objetivando melhorar a capacidade de inferência, aplicamos a mediação leitora por meio das seguintes estratégias – atualização de conhecimentos prévios (antes da leitura), levantamento de hipótese (antes e durante a leitura) e formulação de perguntas sobre o texto (antes e durante a leitura). A atualização de conhecimentos prévios permite que o leitor durante a leitura interaja com o texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, possibilitando as inferências. Já a formulação de perguntas permite que o leitor interroge o texto, encontrado as possíveis respostas deixadas nele, sejam elas explícitas ou implícitas.

Para analisarmos se os alunos evoluíram na habilidade pedida pelo descritor D4 - inferir uma informação implícita em um texto, perguntamos: 5) O zika vírus pode ser considerado mais perigoso do que o vírus da dengue. Por quê?

Os estudantes **AL1, AL2, AL4, AL5, AL6, AL7, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19 e AL20** deram respostas satisfatórias: porque o zika vírus pode causar microcefalia. Os alunos **AL2, AL4, AL5, AL6, AL7, AL13 e AL14**, depois da intervenção, conseguiram progredir e deram respostas adequadas também para essa pergunta: que a zika vírus é mais perigoso porque pode causar microcefalia. Os estudantes **AL3, AL8, AL9, AL10, AL11, AL12**, mesmo depois do uso dessas estratégias responderam de forma inadequada. Vejamos as respostas:

**AL3** – A zika é mais perigoso.

**AL8** – sim porque ela causa mais coisas que a dengue.

**AL9** – sim, porque ele mata ou então acontece outras coisas.

**AL10**– Sim. Porque ele traz mais coisa que a dengue

**AL11**– Porque a doença é transmitida pela doença aegypti um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue.

**AL12** – O zika vírus é transmitido pelo aedes aegypti mesmo mosquito que transmite vírus da dengue.

Diante desses resultados insatisfatórios, mesmo depois das estratégias metacognitivas usadas pela pesquisadora, constatamos que a leitura não é uma tarefa fácil e exige capacidades mentais complexas, as quais, só, serão alcançadas em sua plenitude a partir de um trabalho contínuo com as estratégias metacognitivas de leitura na escola, isto é, o trabalho com essas estratégias deve ser diário para que o aluno esteja cada dia mais instrumentalizado para

enfrentar a complexidade da leitura, já que a inferência não é uma habilidade simples de ser alcançada.

Com o intuito de levarmos os alunos a identificar o tema do texto, o que não conseguiam no pré-teste, nós lançamos um objetivo (antes da leitura) que se alinhava ao tema do texto e assim queríamos facilitar a identificação da temática textual. Nosso intuito era que durante a leitura os alunos identificassem esse objetivo e chegassem ao tema do texto. No depois da leitura, após os alunos terem feito o resumo oral do texto, perguntamos qual era tema do texto, exatamente, porque pretendíamos verificar se os alunos tinham procurado durante a leitura responder ao objetivo proposto no antes da leitura. Para avaliarmos o descritor D6 – identificar o tema de um texto, fizemos esta pergunta: 3) Qual é o assunto principal do texto? Os leitores **AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL10, AL11K, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19** e **AL20** responderam satisfatoriamente: **que era o vírus da zika**. Apenas o leitor **AL9** deu uma resposta inadequada, como podemos observar a seguir.

**AL9** – sobre o tratamento: para mim foi isso.

O leitor **AL9** mostrou com sua resposta que não conseguiu perceber a relação entre o objetivo proposto para a leitura e o tema do texto. Para que o aluno identificasse o tema, era necessário que ele relacionasse as diferentes informações para construir o sentido global do texto (PDE, 2011).

Para avaliar o descritor D11 - distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, apresentamos a seguinte questão:

5. Releia o sexto parágrafo:

*“Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika”.*

- Identifique nesse trecho uma frase que expressa claramente um comentário da autora.

Nessa questão, apenas os alunos **AL2** e **AL9** conseguiram avançar e chegar à resposta adequada: **Os cientistas também, claro**. Os leitores **AL1, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17, AL18, AL19** e **AL20** continuaram

apresentando respostas em desacordo com o que pedimos na questão, como podemos ler a seguir:

**AL1** – Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL3**– muitas equipes no Brasil e no mundo.

**AL4** - Tudo isso deixou a população em choque

**AL5** – Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

**AL6** - “Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.”

**AL7** – Os cientistas estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

**AL8** – porque ela mas cuidado do acho.

**AL10** - Tudo isso deixou a população em alerta

**AL11** – “Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.”

**AL12** – Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro.

**AL13**- Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL14** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta do vírus zika.

**AL15** – Todo país está em alerta e os cientistas também. Todas as equipes do mundo estão trabalhando para entender melhor o zika.

**AL16**- Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL17** - Tudo isso deixou a população em estado de alerta.

**AL18** – “Tudo isso deixou a população em estado de alerta.”

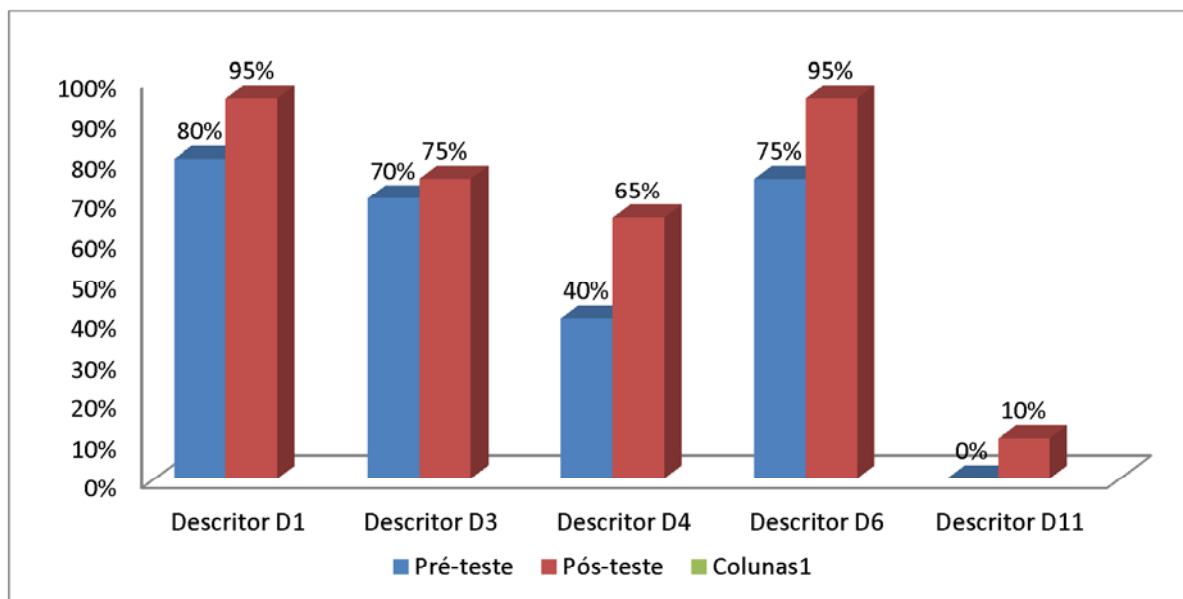
**AL19** - Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

**AL20** - Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

Segundo o PDE (2011), para o aluno/leitor conseguir sucesso, nessa habilidade, ele precisa identificar pistas deixadas pelo autor do texto para expressar a sua opinião. No caso, esperávamos que os alunos percebessem, além do contexto, o uso da expressão “claro” que

mostrava de forma objetiva que o comentário da autora estava inserido nesse trecho. Para desenvolver essa habilidade, usamos três estratégias: na pré-leitura, estabelecemos como um objetivo de leitura distinguir as informações apresentadas pela autora das opiniões sobre essas informações; no momento da leitura, utilizamos a recapitulação dos parágrafos lidos, o que permitia que o aluno refletisse sobre as informações que estavam explícitas no texto; e a formulação de perguntas que permitia levar os alunos à inferência, como a confirmação de hipótese, a qual possibilitava ao aluno, depois da leitura de cada fragmento, confirmar ou não essas hipóteses, favorecendo a interação entre o leitor e o texto e facilitando a compreensão do texto. O insucesso na execução dessa habilidade mostrou que, mesmo depois do uso das estratégias, os alunos ainda não conseguiam interagir com o texto como um todo. A leitura desses educandos ainda foi uma leitura superficial e fragmentada. O gráfico seguinte permite-nos observar o crescimento dos alunos depois das atividades de intervenção.

**GRÁFICO 2 – Comparação do resultado do desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste**



Fonte: primária - 2016

Vimos através dos resultados do pós-teste que os alunos, no geral, conseguiram melhorar a competência leitora nos descritores D1, D3, D4, D6 e D11, apesar de que o descritor D11 ser aquele em que sujeitos/leitores envolvidos, nesta pesquisa, apresentaram pouco crescimento, isto mostrou a dificuldade que os alunos/leitores tiveram no que tange a esse descritor e, por isso, ainda é um desafio para o professor de língua portuguesa dessa turma e para os professores no geral desenvolver essa habilidade. O PDE (2011) relata que os



resultados na Prova Brasil no que diz respeito ao D11 também não são dos melhores, menos da metade dos alunos conseguem distinguir um fato de uma opinião/comentário relativa a esse fato. É um dado que ficou evidenciado também na nossa pesquisa. Observamos também que em seis aulas, em que as estratégias de leitura foram aplicadas com a nossa mediação, os alunos avançaram no desempenho da leitura/compreensão, o que nos faz acreditar que, se estratégias de leitura forem ensinadas frequentemente na sala de aula, podem ser instrumentos muito eficazes no árduo trabalho de ensinar os alunos a ler com mais competência.

Constatamos também que os sujeitos leitores envolvidos, nesta investigação, estavam em processo de letramento no que diz respeito à leitura, porque em muitos momentos já conseguiram mostrar habilidades leitoras importantes para a compreensão do texto, mas não podiam ser considerados letrados porque segundo Magda Soares:

(...) a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidade de captar significados; (...) a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo (SOARES, 2002, p. 69).

Como vimos durante essa análise do pós-teste, os alunos, mesmo depois do uso das estratégias mediadas pelo professor, ainda não conseguiram desenvolver todas as habilidades que são necessárias para serem considerados leitores letrados, mas percebemos que esse processo já se iniciou, pois no pré-teste boa parte dos alunos já mostraram proficiência na maior parte dos descritores analisados e realmente essas habilidades foram otimizadas depois das intervenções com as estratégias de leitura como mostraram os resultados. Diante disso, podemos dizer com convicção que essas estratégias são ferramentas valiosas para aprimorar a competência leitora e, conseqüentemente, letrar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa objetivou observar se as estratégias metacognitivas de leitura podiam contribuir para a formação de um leitor mais proficiente com vistas ao letramento. Para desenvolvermos este estudo, usamos o método quanti-qualitativo, que nos permitiu quantificar e compreender a eficácia dessas estratégias leitoras na formação dos sujeitos/leitores envolvidos nesta investigação.

Desta feita, realizamos estudos teóricos que respaldaram este estudo e possibilitaram a compreensão e a análise dos dados. Assim, ao realizarmos as leituras necessárias, entendemos que a proficiência leitora é algo complexo de se alcançar, mas pode ser atingida através de um trabalho cotidiano com a leitura e as estratégias leitoras. Diante disso, as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor têm sido apontadas por pesquisadores e agora também por este estudo como um caminho possível para se alcançar a competência leitora, porque permitem que os alunos/leitores durante o ato de ler reflitam sobre o próprio processo de compreensão textual, tornando-se assim mais competentes na leitura/compreensão.

Diante disso, conseguimos confirmar nossas duas hipóteses: a primeira, os alunos leitores não chegam ao 6º. ano com competência leitora adequada para esse ano de estudo. Os resultados do pré-teste nos mostraram que os alunos envolvidos nesta pesquisa, mesmo após concluir o ensino fundamental I, chegam ao ensino fundamental II sem dominar as habilidades leitoras básicas necessárias para realizar uma leitura eficiente. A segunda, o uso das estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para formação de leitores mais eficientes. Observamos que, depois do pós-teste, os alunos melhoraram as habilidades leitoras mediante a utilização dessas estratégias no decorrer da leitura.

Diante do exposto, conseguimos comprovar, por meio dos métodos e instrumentos usados na coleta de dados, que os sujeitos/leitores envolvidos, neste estudo, apresentaram-se ainda em processo no que diz respeito às habilidades básicas de leitura, nenhum deles apresentou proficiência em todas as habilidades leitoras básicas exigidas para os alunos que estão no fundamental II. Constatamos também que as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pelo professor foram procedimentos eficazes para a apropriação da leitura/compreensão, pois observamos que o desempenho dos leitores, depois do estudo desses procedimentos através das atividades de intervenção, melhoraram os resultados em relação à apropriação dessas habilidades leitoras.

Mesmo diante à evolução apresentada pelos alunos/leitores no pós-teste, não podemos deixar de dizer que tal resultado não foi ainda o esperado por nós. Esperávamos, depois das atividades intervencionistas, um domínio maior em relação às habilidades leitoras exigidas dos alunos do 6º. ano, no entanto temos consciência de que esse crescimento foi aquém do que esperávamos, porque o trabalho com essas estratégias leitoras deve ser cotidiano e fazer parte do conteúdo de ensino diário da sala de aula. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos e, portanto, são conteúdos os quais devem ser ensinados sempre que a leitura se fizer presente na nossa vida, não só escolar, mas também social. Portanto, acreditamos que essas estratégias só atingirão a eficácia esperada se fizerem parte da prática cotidiana dos professores e dos alunos em sala de aula.

Apesar dessa limitação, percebemos que a intervenção contribuiu de maneira significativa para alcançarmos nossos objetivos, apontando para possibilidades de novas pesquisas dessa natureza. Objetivamos também com essa investigação oferecer aos professores do ensino fundamental I, II e até do ensino médio subsídios teóricos e metodológicos para que as práticas de leitura/compreensão no contexto escolar sejam ressignificadas. Enquanto professora e pesquisadora, esta pesquisa nos oportunizou ampliar e entender melhor o processo de compreensão textual e lançar um novo olhar para a leitura/compreensão no ensino fundamental II.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria de Fátima. **Leitura, compreensão de textos e formação docente**. In PERREIRA, Regina Celi M (org). Prática de leitura e escrita na escola. João Pessoa: Editora da UFCG, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF, 1997.
- BRITTO, L.P.L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Univ. Psychol.**, Bogotá , v. 6, n. 3, dez. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S165792672007000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672007000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 jan. 2016.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: os aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MARINI, J. A. Metacognição e leitura. *Psicologia educacional e escolar*, Campinas, v.10, n.2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 05/08/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB, Inep, 2011.
- RANGEL, Jurema N. Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SILVA, Silas Ferraz da. **Metacompreensão da leitura: um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos de ensino fundamental**. Dissertação de mestrado em língua portuguesa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 104 p., 2012.

SILVA, Ferraz da Silva. **Compreensão da leitura: sob a lente a metacognição**. Curitiba: Appris, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

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

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Pré-teste- atividade diagnóstica



Universidade  
Estadual da  
Paraíba



Professora pesquisadora: Valquíria da Silva Souza

### ATIVIDADE DE ESTUDO DE TEXTO

✚ Leia o texto a seguir:

#### **Mas que zica!**

**Conheça o vírus que está se espalhando pelo Brasil e entenda por que ele pode ser perigoso**



O vírus zika é transmitido pelo *Aedes aegypti*, o mesmo mosquito que transmite o vírus da dengue. (foto: US Department of Agriculture)

De uns tempos para cá você tem ouvido falar em vírus zika? Microcefalia? *Aedes aegypti*? Epidemia? Bem, nos jornais e na televisão não se fala em outra coisa. Está todo mundo assustado com essa nova doença, que já se espalhou por quase todos os estados brasileiros. Mas você não precisa ficar em pânico! Vamos entender do que se trata...

O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos. Mas, já nos anos 2000, começaram a surgir notícias de surtos da doença nas ilhas Yap, na Micronésia, e depois na Polinésia Francesa. Até que, no final de 2014, apareceram os primeiros casos no Brasil.

A doença é transmitida pelo mosquito Aedes aegypti, um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue. Como o inseto está presente em quase todo o nosso território, o resultado foi que o vírus zika, como o da dengue, se espalhou rapidamente – em 2015, foram registrados oficialmente quase 18 mil casos da doença, mas o número pode ser bem maior.

Uma pessoa pode ser infectada pelo vírus zika e não apresentar nenhum sintoma. Mas, se os sintomas aparecerem, podem ser parecidos aos de outras viroses, como febre, dor no corpo e na cabeça e manchas avermelhadas na pele. Na maioria dos casos, eles desaparecem em até uma semana.

Porém, algumas pessoas podem apresentar sintomas mais graves, como problemas no sistema nervoso central. Isso assusta! Em mulheres grávidas, o vírus zika tem sido associado também à geração de bebês com microcefalia, uma condição em que o cérebro não se desenvolve como esperado.

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. Há estudos sobre como ele se comporta no organismo e sobre como diagnosticar os pacientes e tratá-los, além de esforços para desenvolver uma vacina contra a doença.

Por enquanto, os pesquisadores ainda têm mais perguntas do que respostas. Mas uma coisa é certa: você pode ajudar a frear o zika se tomar algumas atitudes para combater o mosquito transmissor. Então, que tal fazer a sua parte?

(Catarina Chagas, editora)

(<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mas-que-zica/>)

1. Em que animal o zika vírus foi identificado pela primeira vez?
2. Leia novamente o fragmento a seguir:

*“O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos.”*

- ✚ No trecho acima, a palavra **estragos** aparece em destaque, leia no verbete abaixo os vários significados que essa palavra pode ter e diga qual o sentido que ela apresenta no contexto do texto: 1, 2 ou 3?

<p>es.tra.go <i>subst. masc.</i> 1. Prejuízo, dano; deterioração. 2. Dano moral. 3. Mau uso, desperdício. (Aurélio Júnior - adaptado)</p>
---



3. O zika vírus pode ser considerado mais perigoso do que o vírus da dengue. Por quê?
4. Qual é o assunto principal do texto?
5. Releia o sexto parágrafo:

*“Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zica.”*

- ✚ Transcreva desse trecho uma frase que expressa claramente um comentário da autora.
-

## APÊNDICE B - Pós-teste

### Mas que zica!

#### Conheça o vírus que está se espalhando pelo Brasil e entenda por que ele pode ser perigoso



O vírus zika é transmitido pelo *Aedes aegypti*, o mesmo mosquito que transmite o vírus da dengue. (foto: US Department of Agriculture)

De uns tempos para cá você tem ouvido falar em vírus zika? Microcefalia? *Aedes aegypti*? Epidemia? Bem, nos jornais e na televisão não se fala em outra coisa. Está todo mundo assustado com essa nova doença, que já se espalhou por quase todos os estados brasileiros. Mas você não precisa ficar em pânico! Vamos entender do que se trata...

O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos. Mas, já nos anos 2000, começaram a surgir notícias de surtos da doença nas ilhas Yap, na Micronésia, e depois na Polinésia Francesa. Até que, no final de 2014, apareceram os primeiros casos no Brasil.

A doença é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue. Como o inseto está presente em quase todo o nosso território, o resultado foi que o vírus zika, como o da dengue, se espalhou rapidamente – em 2015, foram registrados oficialmente quase 18 mil casos da doença, mas o número pode ser bem maior.

Uma pessoa pode ser infectada pelo vírus zika e não apresentar nenhum sintoma. Mas, se os sintomas aparecerem, podem ser parecidos aos de outras viroses, como febre, dor no

corpo e na cabeça e manchas avermelhadas na pele. Na maioria dos casos, eles desaparecem em até uma semana.

Porém, algumas pessoas podem apresentar sintomas mais graves, como problemas no sistema nervoso central. Isso assusta! Em mulheres grávidas, o vírus zika tem sido associado também à geração de bebês com microcefalia, uma condição em que o cérebro não se desenvolve como esperado.

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. Há estudos sobre como ele se comporta no organismo e sobre como diagnosticar os pacientes e tratá-los, além de esforços para desenvolver uma vacina contra a doença.

Por enquanto, os pesquisadores ainda têm mais perguntas do que respostas. Mas uma coisa é certa: você pode ajudar a frear o zika se tomar algumas atitudes para combater o mosquito transmissor. Então, que tal fazer a sua parte?

(Catarina Chagas, editora)

(<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mas-que-zika/>)

1. Em que animal o zika vírus foi identificado pela primeira vez?

---



---

2. Leia novamente o fragmento a seguir:

O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos.

- No trecho acima, a palavra **estrago** aparece em destaque, leia no verbete abaixo os vários significados que essa palavra pode ter e diga qual o sentido que ela apresenta no contexto do texto: 1, 2 ou 3?

es.tra.go *subst. masc.* 1. Prejuízo, dano; deterioração. 2. Dano moral. 3. Mau uso, desperdício.

(Aurélio Júnior - adaptado)

3. O zika vírus pode ser considerado mais perigoso do que o vírus da dengue. Por quê?

---



---

4. Qual é o assunto principal do texto?

---

---

5. Releia o sexto parágrafo:

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika.

- Identifique nesse trecho uma frase que expressa claramente um comentário da autora.

---

---

## APÊNDICE C – Planos de aula para a aplicação do módulo I<sup>5</sup>

Aula I - 01 h/aula – 45min

### **Objetivo geral:**

- melhorar a competência leitora dos alunos/leitores através das estratégias metacognitivas do antes da leitura.

### **Objetivos específicos:**

- contribuir para a formação de um leitor proficiente;
- colaborar para a formação de um leitor mais consciente em relação à construção do sentido do texto;
- otimizar os resultados no que diz respeito à leitura compreensão; e cooperar para a formação de um leitor mais crítico e mais autônomo durante o processo de leitura.

### **Conteúdo:**

**estratégias da pré-leitura:** motivação para Leitura do texto, levantamento de objetivo(s) para leitura, formulação de Perguntas sobre o texto, realização de previsões sobre o texto.

### **Procedimentos metodológicos:**

- leitura de textos;
- aula expositiva dialogada.

### **Recursos metodológicos:**

- textos;
- quadro, lápis de quadro.

### **Avaliação:**

- participação no processo de leitura;
- observação do professor.

### **Referência:**

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

---

<sup>5</sup> Estes planos de aula foram executados tanto na intervenção I quanto na intervenção II.

## APÊNDICE D – Planos de aula para a aplicação do módulo II

Aula II – 02 h/aula – 45min

### **Objetivo geral:**

- melhorar a competência leitora dos alunos/leitores através das estratégias metacognitivas do antes da leitura.

### **Objetivos específicos:**

- contribuir para a formação de um leitor proficiente;
- colaborar para a formação de um leitor mais consciente em relação à construção do sentido do texto;
- otimizar os resultados no que diz respeito à leitura compreensão; e cooperar para a formação de um leitor mais crítico e mais autônomo durante o processo de leitura.

### **Conteúdo:**

Estratégias de leitura do momento da leitura: recapitulação de informações do texto, verificação de hipóteses levantadas sobre o texto, estabelecimento de previsões sobre o texto, formulação de perguntas sobre o texto.

### **Procedimentos metodológicos:**

- leitura de textos;
- aula expositiva dialogada.

### **Recursos metodológicos:**

- textos;
- quadro, lápis de quadro.

### **Avaliação:**

- participação no processo de leitura;
- observação do professor.

### **Referência:**

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

## APÊNDICE E – Planos de aula para a aplicação do módulo III

Aula III – Aula II – 01 h/aula – 45min

### **Objetivo geral:**

- melhorar a competência leitora dos alunos/leitores através das estratégias metacognitivas do antes da leitura.

### **Objetivos específicos:**

- contribuir para a formação de um leitor proficiente;
- colaborar para a formação de um leitor mais consciente em relação à construção do sentido do texto;
- otimizar os resultados no que diz respeito à leitura compreensão;
- e cooperar para a formação de um leitor mais crítico e mais autônomo durante o processo de leitura.

### **Conteúdo:**

Estratégias de leitura do depois da leitura: resumo oral do texto, Recapitulação do(s) objetivo(s) da leitura, identificação do tema e/ou da ideia principal do texto a partir de perguntas, formulação e resolução de perguntas sobre texto.

### **Procedimentos metodológicos:**

- leitura de textos
- aula expositiva dialogada

### **Recursos metodológicos:**

- textos
- quadro, lápis de quadro

### **Avaliação:**

- participação no processo de leitura;
- observação do professor.

### **Referência:**

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

**ANEXOS**



## ANEXOS A - Texto da intervenção I

### Mas que zica!

#### Conheça o vírus que está se espalhando pelo Brasil e entenda por que ele pode ser perigoso



O vírus zika é transmitido pelo *Aedes aegypti*, o mesmo mosquito que transmite o vírus da dengue. (foto: US Department of Agriculture)

De uns tempos para cá você tem ouvido falar em vírus zika? Microcefalia? *Aedes aegypti*? Epidemia? Bem, nos jornais e na televisão não se fala em outra coisa. Está todo mundo assustado com essa nova doença, que já se espalhou por quase todos os estados brasileiros. Mas você não precisa ficar em pânico! Vamos entender do que se trata...

O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos. Mas, já nos anos 2000, começaram a surgir notícias de surtos da doença nas ilhas Yap, na Micronésia, e depois na Polinésia Francesa. Até que, no final de 2014, apareceram os primeiros casos no Brasil.

A doença é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue. Como o inseto está presente em quase todo o nosso território, o resultado foi que o vírus zika, como o da dengue, se espalhou rapidamente – em 2015, foram registrados oficialmente quase 18 mil casos da doença, mas o número pode ser bem maior.

Uma pessoa pode ser infectada pelo vírus zika e não apresentar nenhum sintoma. Mas, se os sintomas aparecerem, podem ser parecidos aos de outras viroses, como febre, dor no

corpo e na cabeça e manchas avermelhadas na pele. Na maioria dos casos, eles desaparecem em até uma semana.

Porém, algumas pessoas podem apresentar sintomas mais graves, como problemas no sistema nervoso central. Isso assusta! Em mulheres grávidas, o vírus zika tem sido associado também à geração de bebês com microcefalia, uma condição em que o cérebro não se desenvolve como esperado.

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. Há estudos sobre como ele se comporta no organismo e sobre como diagnosticar os pacientes e tratá-los, além de esforços para desenvolver uma vacina contra a doença.

Por enquanto, os pesquisadores ainda têm mais perguntas do que respostas. Mas uma coisa é certa: você pode ajudar a frear o zika se tomar algumas atitudes para combater o mosquito transmissor. Então, que tal fazer a sua parte?

(Catarina Chagas, editora)

(<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mas-que-zika/>)

## ANEXO B - Texto da intervenção II

### A dengue em crianças

Entenda como a doença se manifesta durante a infância e mantenha seus pais informados!

Você já ouviu falar na dengue? Com certeza, sim. Afinal, essa doença, causada por um vírus transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*, é muito comum no verão e no período chuvoso, devido ao maior acúmulo de água em terrenos abandonados. Febre alta, dores de cabeça, nos músculos e nas articulações são alguns dos sintomas dessa moléstia. Mas você sabia que eles são mais comuns nos adultos? Em crianças como você, a dengue se manifesta de forma um pouco diferente...



A melhor forma de combater a dengue é evitar o desenvolvimento do seu transmissor, o mosquito *Aedes aegypti* (foto: Genilton Vieira/Fiocruz).

De acordo com a pediatra Consuelo Oliveira, da Sociedade de Pediatria do Pará, ao contrário dos adultos, as crianças não costumam sentir dores de cabeça tão fortes. Em compensação, podem ter acessos de vômito e dores abdominais. Por outro lado, a febre, que costuma ser alta nos adultos, é mais branda nas crianças. Assim, a doença acaba muitas vezes sendo confundida com uma gripe.

Isso é ruim, pois os pais acabam dando para seus filhos medicamentos à base de ácido acetilsalicílico para diminuir a febre. O problema é que remédios com essa substância podem favorecer o aparecimento de hemorragias na evolução da doença. Então, eis aí uma informação que você pode passar para eles e garantir que a doença seja tratada corretamente desde o início.

Aliás, outra dica da pediatra que pode ser muito útil aos pais é ficar atento quando a febre aparece sem nenhum motivo aparente e persiste por mais de dois dias. Além disso, é importante observar se a criança – no caso, você! – tem tido mudança de humor (ficar mais irritado) ou sonolência. Se forem constatados esses sintomas, Consuelo recomenda que se consulte um médico para ter a certeza que se trata da doença.

Confirmada a suspeita, começará o tratamento. Nele, o paciente ingere bastante líquido (soro oral, sucos, água de coco), utiliza medicamentos para aliviar os sintomas – como analgésicos para as dores e antitérmicos para a febre –, além de remédios específicos, caso haja algum tipo de complicação.

Vale lembrar que, desde a década de 1980, o número de casos de dengue tem crescido a cada ano no Brasil: não apenas os casos da dengue clássica, como também os da forma mais grave da doença, a hemorrágica, que pode até mesmo levar à morte, tanto adultos quanto crianças.

Como se vê, todo cuidado é pouco com essa doença. É claro, porém, que a melhor forma de combatê-la é não permitir o desenvolvimento do seu transmissor, o mosquito *Aedes aegypti*, que adora água limpa e parada para se reproduzir. Por isso, deve-se evitar o acúmulo de água em qualquer tipo de recipiente, como vasos de plantas, latas ou pneus. No entanto, caso você ou alguém da sua família seja infectado pela doença, siga direitinho as recomendações médicas para melhorar logo e aproveitar o verão que está aí.

Andressa Spata, Instituto Ciência Hoje

(<http://chc.org.br/a-dengue-em-criancas/>)

## ANEXO C - Texto do pós-teste

### Mas que zica!

#### Conheça o vírus que está se espalhando pelo Brasil e entenda por que ele pode ser perigoso



O vírus zika é transmitido pelo *Aedes aegypti*, o mesmo mosquito que transmite o vírus da dengue. (foto: US Department of Agriculture)

De uns tempos para cá você tem ouvido falar em vírus zika? Microcefalia? *Aedes aegypti*? Epidemia? Bem, nos jornais e na televisão não se fala em outra coisa. Está todo mundo assustado com essa nova doença, que já se espalhou por quase todos os estados brasileiros. Mas você não precisa ficar em pânico! Vamos entender do que se trata...

O vírus zika, conhecido pelos cientistas desde 1947, foi identificado pela primeira vez na África, em macacos. Até muito recentemente, não havia causado grandes estragos. Mas, já nos anos 2000, começaram a surgir notícias de surtos da doença nas ilhas Yap, na Micronésia, e depois na Polinésia Francesa. Até que, no final de 2014, apareceram os primeiros casos no Brasil.

A doença é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, um velho conhecido dos brasileiros por transmitir também a dengue. Como o inseto está presente em quase todo o nosso território, o resultado foi que o vírus zika, como o da dengue, se espalhou rapidamente – em 2015, foram registrados oficialmente quase 18 mil casos da doença, mas o número pode ser bem maior.

Uma pessoa pode ser infectada pelo vírus zika e não apresentar nenhum sintoma. Mas se os sintomas aparecerem, podem ser parecidos aos de outras viroses, como febre, do

corpo e na cabeça e manchas avermelhadas na pele. Na maioria dos casos, eles desaparecem em até uma semana.

Porém, algumas pessoas podem apresentar sintomas mais graves, como problemas no sistema nervoso central. Isso assusta! Em mulheres grávidas, o vírus zika tem sido associado também à geração de bebês com microcefalia, uma condição em que o cérebro não se desenvolve como esperado.

Tudo isso deixou a população em estado de alerta. Os cientistas também, claro. Muitas equipes no Brasil e no mundo estão trabalhando para entender melhor o vírus zika. Há estudos sobre como ele se comporta no organismo e sobre como diagnosticar os pacientes e tratá-los, além de esforços para desenvolver uma vacina contra a doença.

Por enquanto, os pesquisadores ainda têm mais perguntas do que respostas. Mas uma coisa é certa: você pode ajudar a frear o zika se tomar algumas atitudes para combater o mosquito transmissor. Então, que tal fazer a sua parte?

(Catarina Chagas, editora)

(<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mas-que-zika/>)

**ANEXO D - Tabela da Prova Brasil**

## Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4 <sup>a</sup> /5 <sup>o</sup> EF	8 <sup>a</sup> /9 <sup>o</sup> EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Fonte: PDE (2011)



## ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética

ANEXO E

92

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - UEPB / PRÓ-  
REITORIA DE PÓS-



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Valquíria da Silva Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56371016.2.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.575.274

**Apresentação do Projeto:**

O Projeto é intitulado "Estratégias metacognitivas de leitura: um caminho para proficiência leitora no ensino fundamental". O projeto é para fins de pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Letras / UEPB.

**Objetivo da Pesquisa:**

melhorar a competência leitora do aluno/leitor através do uso de estratégias de leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Será realizada uma pesquisa – ação em alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos encontram-se devidamente anexados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - UEPB / PRÓ-  
REITORIA DE PÓS-



Continuação do Parecer: 1.575.274

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_724168.pdf	23/05/2016 22:31:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	23/05/2016 22:26:41	Valquíria da Silva Souza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo.pdf	23/05/2016 22:23:26	Valquíria da Silva Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assetimento.pdf	23/05/2016 22:13:15	Valquíria da Silva Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	23/05/2016 22:12:19	Valquíria da Silva Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/05/2016 22:01:36	Valquíria da Silva Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 06 de Junho de 2016

Assinado por:  
Marconi do Ó Catão  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

## ANEXO F – Folha de rosto da apresentação do projeto ao Conselho de Ética

ANEXO F

94



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 31			
3. Área Temática			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Valquíria da Silva Souza			
6. CPF: 023.357.764-52		7. Endereço (Rua, n.º): DAS PALMAS MALVINAS CAMPINA GRANDE PARAIBA 58432826	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (83) 9625-1450	10. Outro Telefone:
		11. Email: valquiria_ss1@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>23 / 05 / 2016</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ: 12.671.814/0001-37	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (83) 3315-3373		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>MARIA DE FATIMA DE SAUZA AZEVEDO</u>		CPF: <u>6.25.344.674-62</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADORA DO PROELETRAS</u>		 Profª Drá. Mª de Fátima de S. Azevedo Matrícula 322738-3 Coord. Mestrado PROELETRAS/UEPB Assinatura	
Data: <u>23 / 05 / 2016</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			