

Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite



Porto, 2022

Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite



Porto, 2022

Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na especialidade de Desenvolvimento Psico e Neurolinguístico, sob a orientação da Professora Doutora Inês Gomes (Universidade Fernando Pessoa) e co-orientação da Professora Doutora Adelma Barros-Mendes (Universidade Federal do Amapá).

RESUMO

O desenvolvimento da compreensão leitora constitui-se requisito inerente para o sucesso escolar. Tratando-se de um processo complexo, à detecção precoce nas crianças de possíveis dificuldades na aquisição das habilidades de leitura pelo alfabetizador é fundamental para intervenções pontuais e eficazes. A literatura especializada tem evidenciado que o Teste Cloze constitui um instrumento válido para o diagnóstico destas habilidades. O presente trabalho buscou, no primeiro momento, avaliar o nível de compreensão leitora de 140 crianças do 3.º ano do ensino fundamental da Rede Pública de Macapá, Amapá, Brasil, bem como adaptar textos literários acervo do MEC (“À noite, a caminho de casa” e “O lobo não morde”) no formato do Teste Cloze. Para além desses dois textos, foram ainda utilizados os textos de Santos (2005) “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz”. Os resultados evidenciaram correlações positivas e significativas entre os quatro textos, sugerindo que os dois textos literários adaptados no formato Cloze constituem dois instrumentos válidos para avaliar a compreensão leitora. Ademais, as crianças apresentaram um baixo desempenho encontrando-se maioritariamente no nível de frustração de Bormuth (1968). Atrelado a esse resultado foi conduzido um segundo estudo com objetivo de avaliar a eficácia de uma Oficina de Leitura Literária Deleite na promoção das habilidades de compreensão leitora. Este estudo contou com uma amostra de 61 crianças, divididas em dois grupos: o Grupo de Intervenção (GI), com 27 crianças e o Grupo de Controle (GC), com 34 crianças. Ambos os grupos foram avaliados no Pré e Pós-teste com respectivamente os textos literários “À noite, a caminho de casa” e “O macaco e o camelo” adaptados no formato do Teste Cloze. Entre as duas avaliações o GI frequentou a oficina de leitura durante quatro sessões. Os resultados evidenciaram efeito significativo da oficina, tendo as crianças do GI melhorado do nível de frustração no Pré-teste para o nível intermediário no Pós-teste, enquanto as do GC não sofreram ganhos da primeira para a segunda avaliação. Tais resultados mostram-se promissores quanto as potencialidades desta oficina no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura literária deleite. Teste Cloze. Compreensão leitora. Oficina de leitura.

ABSTRACT

The development of reading comprehension is an inherent requirement for academic success. As it a complex process, early detection in children of possible difficulties in acquiring reading skills by the literacy teacher is essencial for timely and effective interventions. The specialized literature has show that the Cloze Test is a valid instrument for the diagnosis of these skills. The present work sought, at first, to evaluate the level of reaing comprehension of 140 children from the 3rd year of elementary school in the Public Network of Macapá, Amapá, Brazil, as well as to adapt literary texts from the MEC collection (“In the evening, a way home” and “The wolf doesn’t bite”), in the format of the Cloze Test. In addition to these two texts, the texts by Santos (2005) “The pricess and the ghost” and “And unhappy revenge” were also used. The results shouwed positive and significant correlations between the four texts, suggesting that the two literary texts adapted in Cloze format constitute two valid instruments to assess reading comprehension. Furthermore, the children presented a low performance, being mostly in the level of frustation Bormuth (1968). Linked to this result, a second study was conducted with the objective of evaluating the effectiveness of a Delight Literary Reading Workshop in the promotion of reading comprehension skills. This study had a sample of 61 children, divided into two groups: the Intervention Group (GI), with 27 children and the Control Group (CG), with 34 children. Both groups were evaluated in the Pre and Pos-test with respectively the literary texts “At night, on the way home” and “The monkey and the camel” adapted in the format of the Cloze Test. Betwenn the two assessments, the IG attended the reading workshop for four sessions. The results showed a significant effect of the workshop, with the children in the IG improving from the level of frustration in the Pre-test to the intermediate level in the Pos-test, while those in the CG did not experience gains from the first to the second evaluation. Such results are promising in terms of the potential of this workshop in the development of reading comprehension skills.

Keywords: Literary reading delight. Cloze Test. Reading comprehension. Reading workshop.

RÉSUMÉ

Le développement de la compréhension en lecture est une exigence inhérente à la réussite scolaire. Comme il s'agit d'un processus complexe, la détection précoce chez les enfants d'éventuelles difficultés à acquérir des compétences en lecture par l'alphabétiseur est essentielle pour des interventions rapides et efficaces. La littérature spécialisée a montré que le Cloze Test un instrument valable pour le diagnostic de ces compétences. Le présent travail visait, dans un premier temps, à évaluer le niveau de compréhension en lecture de 140 enfants de la 3^e année de l'école élémentaire du Réseau Public de Macapá, Amapá, Brésil, ainsi qu'à adapter des textes littéraires de la collection MEC ("La nuit, sur le chemin du retour" et "Le loup ne mord pas") au format Cloze Test. En plus de ces deux textes, les textes de Santos (2005) "La princesse et le fantôme" et "Une vengeance malheureuse" ont également été utilisés. Les résultats ont montré des corrélations positives et significatives entre les quatre textes, suggérant que les deux textes littéraires adaptés au format Cloze constituent deux instruments valables pour évaluer la compréhension en lecture. De plus, les enfants présentaient une faible performance, se situant majoritairement dans le niveau de frustration de Bormuth (1968). En lien avec ce résultat, une seconde étude a été menée dans le but d'évaluer l'efficacité d'un Atelier de Lecture Littéraire dans la promotion des compétences en lecture. Cette étude portait sur un échantillon de 61 enfants, répartis en deux groupes: le groupe d'intervention (IG), avec 27 enfants et le groupe témoin (CG), avec 34 enfants. Les deux groupes ont été évalués en Pré et Post-test avec respectivement les textes littéraires "La nuit, sur le chemin du retour" et "Le singe et le chameau" adaptés au format du Cloze Test. Entre les deux évaluations, le GI a participé à l'atelier de lecture pendant quatre séances. Les résultats ont montré un effet significatif de l'atelier, les enfants de l'IG passant du niveau de frustration du Pré-test au niveau intermédiaire du Pos-test, tandis que ceux du CG n'ont pas connu de gains du premier à la deuxième évaluation. De tels résultats sont prometteurs quant au potentiel de cet atelier dans le développement des habiletés de compréhension en lecture.

Mots-clés: Plaisir de la lecture littéraire. Cloze Test. Compréhension écrite. Atelier de lecture.

DEDICATÓRIA

A meus familiares (pais, irmãos, esposo, e às minhas filhas), pelo incentivo e pela compreensão da minha ausência desde que iniciei o percurso de doutoramento, até ao momento da conclusão.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são infinitos...

À Universidade Fernando Pessoa, pela calorosa recepção e atendimento, em face dos desafios que permearam a mobilidade entre minha saída do Brasil à Portugal para frequentar o curso.

Aos professores do doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP, pela contribuição oferecida à minha formação.

À Professora Doutora Inês Gomes, pela disponibilidade em assumir a orientação deste trabalho.

À Professora Doutora Adelma Mendes, pela disponibilidade em assumir a co-orientação desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Rosivaldo Gomes, pelas significativas colaborações realizadas no percurso deste estudo.

À Professora Doutora Acácia Aparecida Angeli dos Santos, pela atenção prestada.

Ao Professor Doutor Raullyan Borja Lima e Silva, pelas sugestões.

Ao Professor Doutor João da Luz Freitas, pelas sugestões.

Ao Professor Doutor Maurício Abdon, pela atenção prestada.

Às professoras das turmas, diretora, coordenadora, orientadora, crianças que participaram dos estudos de forma motivada nas tarefas propostas.

Aos amigos que fiz no decorrer da construção deste trabalho e na vida, pela amizade sincera, abrigo, confiança, apoio nas horas difíceis e pelas alegrias.

A todos que fizeram parte desta caminhada, muito obrigada...

ÍNDICE

Introdução Geral	1
PARTE I – Enquadramento teórico	9
1 Leitura	9
1.1 Concepções de leitura.....	9
1.2 Modelos de aprendizagem de leitura na perspectiva psicolinguística e cognitivista	16
1.3 O papel da neurociência nos processos de leitura	22
2 Alfabetização, letramento, literacia e a formação do leitor literário.....	25
2.1 Alfabetização, letramento e literacia	25
2.2 Leitura literária e formação do leitor literário	31
2.3 Leitura literária deleite.....	38
3 Os domínios de leitura e políticas públicas de alfabetização e leitura no Brasil nos últimos anos e o PNAIC	41
3.1 Avaliação de larga escala dos domínios e dificuldades de leitura no Brasil	41
3.2 Políticas públicas de alfabetização, leitura e letramento no Brasil.....	50
3.3 O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.....	53
4 Teste Cloze: uma avaliação diagnóstica importante para a compreensão leitora	57
4.1 Variações do Teste Cloze enquanto avaliação diagnóstica	59
4.2 Validade do Teste Cloze em nível compreensão leitora.....	65
PARTE II – Estudos Empíricos	76
5 ESTUDO I – Avaliação da compreensão leitora em crianças do 3.º ano do ensino fundamental: potencialidades do Teste Cloze.....	80
5.1 Objetivos.....	81
5.2 Método.....	81
5.2.1 <i>Participantes</i>	81
5.2.2 <i>Material</i>	82
5.2.3 <i>Procedimento</i>	83
5.3 Resultados.....	85

5.4 Discussão.....	94
6 ESTUDO II – Leitura literária deleite: uma proposta interventiva com apoio do Teste Cloze.....	98
6.1 Objetivos.....	98
6.2 Método.....	99
6.2.1 <i>Participantes</i>	99
6.2.2 <i>Material</i>	99
6.2.3 <i>Procedimento</i>	103
6.2.3.1. Realização de Oficina de Leitura Literária Deleite para crianças do 3.º ano do ensino fundamental.....	104
6.2.3.2 Análises estatísticas	107
6.3 Resultados e Discussão.....	107
7 Considerações Finais	115
Referências Bibliográficas	121
Anexos.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Variações do Teste Cloze</i>	60
Figura 2	<i>Exemplo de Teste Cloze gramatical</i>	60
Figura 3	<i>Exemplo de Teste Cloze cumulativo</i>	61
Figura 4	<i>Exemplo de Teste Cloze lexical</i>	61
Figura 5	<i>Exemplo de Teste Cloze restringido</i>	62
Figura 6	<i>Exemplo de Teste Cloze labirinto</i>	62
Figura 7	<i>Exemplo de Teste Cloze com chaves de apoio</i>	63
Figura 8	<i>Exemplo de Teste Cloze múltipla escolha</i>	63
Figura 9	<i>Exemplo de Teste Cloze pareado</i>	64
Figura 10	<i>Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de Bormuth (1968)</i>	90
Figura 11	<i>Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de NAEP, para o texto À noite, a caminho de casa (T1)</i>	93
Figura 12	<i>Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de NAEP, para o texto O lobo não dorme (T2)</i>	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Escore mínimo obtido em cada nível pelos estudantes brasileiros e pelos estudantes de países da OCDE</i>	43
Gráfico 2 <i>Médias de proficiência e intervalos de confiança dos países selecionados, leitura – PISA 2018</i>	45
Gráfico 3 <i>Ritmo de aprendizagem dos estudantes na escola pública do País, em Língua Portuguesa-2013 a 2019</i>	49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 <i>Capacidades de leitura na perspectiva interativa a partir da concepção de Rojo</i>	13
Quadro 2 <i>Médias, os intervalos de confiança e os percentuais das proficiências dos países selecionados pelo PISA (2018) em termos de leitura</i>	44
Quadro 3 <i>Médias e medidas de erro-padrão por edição dos países selecionados, leitura – PISA 2018 (2000, 2003, 2006 2009, 2012,2015 e 2018)</i>	46
Quadro 4 <i>Caracterização dos participantes quanto ao gênero e ao período das aulas</i>	82
Quadro 5 <i>Textos organizados para o formato Teste Cloze no Estudo I</i>	82
Quadro 6 <i>Percentagem média das respostas corretas, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, e mínimo e máximo observado para cada texto</i>	86
Quadro 7 <i>Índices de correlação entre os quatro textos organizados no formato do Teste de Cloze</i>	87
Quadro 8 <i>Percentagem média das respostas corretas, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, por gênero e por texto</i>	88
Quadro 9 <i>Percentagem média das respostas corretas, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por período letivo e por texto</i>	88
Quadro 10 <i>Frequência de crianças por texto e por nível de compreensão leitora</i>	89
Quadro 11 <i>Frequência de crianças por nível de percentil considerando o desempenho total obtido nos textos de Santos (2005)</i>	91
Quadro 12 <i>Percentagem média das respostas corretas, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por nível de percentil e por texto</i>	92
Quadro 13 <i>Caracterização dos participantes quanto ao gênero e à idade por grupo</i> ..	99
Quadro 14 <i>Textos literários organizados no formato do Teste Cloze usados nas avaliações Pré e Pós-intervenção</i>	102
Quadro 15 <i>Textos utilizados na Oficina Leitura Literária Deleite</i>	103
Quadro 16 <i>Direitos de Aprendizagem Para a Leitura do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC– Leitura</i>	106
Quadro 17 <i>Médias, e respectivos desvios-padrão entre parênteses, por momento de avaliação e por grupo</i>	107
Quadro 18 <i>Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite – Sessão 1</i>	109
Quadro 19 <i>Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite - Sessões 2 e 3</i>	111
Quadro 20 <i>Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite – Sessão 4</i>	113

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido- Família	134
Anexo B – Características dos Textos-Estudo I	136
Anexo C – Textos do Teste Cloze Para o Estudo I do Nível de Compreensão Leitora	137
Anexo D – Características dos Textos-Estudo II	140
Anexo E – Textos do Teste Cloze Para Avaliação da Compreensão Leitora- Estudo II- Pós-Intervenção	141
Anexo F – Textos Literários da Oficina de Leitura retirados dos acervos	143

Introdução Geral

Diante das constatações que venho fazendo ao longo da minha trajetória profissional, iniciada em 1990, relacionada ao ensino da leitura em crianças, muitas inquietações e preocupações me impuseram a levantar algumas indagações acerca das causas das fragilidades no domínio desse objeto de ensino. Por que, reiteradamente, o Brasil apresenta, nas avaliações internacionais, um nível sempre aquém do que deveria quanto à proficiência/domínio da leitura?

É desse quadro de preocupações que surge o meu interesse pelo estudo específico da leitura enquanto compreensão. Em minhas experiências como professora das séries iniciais do ensino fundamental, ao longo desses 30 anos, pude constatar que os estudantes não se saíam bem na leitura dos textos, não apenas por causa do baixo nível de compreensão constatado, mas, sobretudo, por não saberem utilizar-se de habilidades básicas de leitura. Ao fazer uma autoavaliação da minha prática pedagógica, me certificava que seguia devidamente os fundamentos obtidos na minha formação do magistério e às orientações do material didático (apostilados subdivididos em uma ordem que deveria ser cumprida ou a livros didáticos que, a meu ver, eram pouco atraentes quanto a seleção dos textos) e treinamentos semestrais fornecidos pela escola. Tal constatação revelava-se em uma prática da leitura que limitava os estudantes apenas a recorrerem aos aspectos internos, cognitivos, para a compreensão leitora. Nesse percurso fui me dando conta de que precisava rever meu fazer pedagógico.

Eu sentia que precisava mudar a minha prática pedagógica relacionada à leitura, mas não sabia como. Na tentativa de obter respostas, passei a acompanhar de forma mais direta os resultados de estudos difundidos no Brasil sobre os aspectos sociais, políticos e estéticos da leitura, os quais me levaram a depreender que a leitura constitui-se em um processo extremamente complexo. Nesse processo, dispositivos internos e externos trabalham de forma interativa, que decorrem dos elementos cognitivos e linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos e elementos que fazem parte da esfera social.

Em síntese, cheguei à constatação de que ler é buscar sentidos diante do texto, compreendendo o domínio de diferentes habilidades, entre os quais a decodificação e o

estabelecimento de relações de intertextualidade entre textos. Na proporção em que fui me aprofundando nos princípios que envolvem a leitura, fui percebendo as diversas abordagens e os diferentes conceitos, seja pela formação no magistério ou pelas orientações recebidas como formação continuada nos locais de trabalho, mas, sobretudo, pela formação em nível de graduação no curso de Pedagogia realizado entre 1999 e 2003.

E foi justamente na inquietação de me aprofundar nos fundamentos que embasam a complexidade da leitura, enquanto prática pedagógica, que ingressei no curso de Pedagogia, o que me possibilitou a atuação também enquanto coordenadora pedagógica, de 2004 a 2018. Nesta nova função, com acesso às leituras de autores especialistas na área e também a recursos pedagógicos que favoreciam uma maior interação com professores e estudantes acerca da leitura e sua complexidade, é que fui percebendo, de forma mais ampla e segura, outros aspectos que circundam a leitura externamente, tais como os ideológicos, sociais e político-educacionais. Porém, essas percepções ainda não davam conta de responder às minhas indagações. Entretanto, tinha consciência de que não podia descartar os demais e diversos fatores que se associam em torno desse complexo e multifacetado objeto de estudo.

Nestas minhas reflexões, pude ainda constatar que a prática da leitura no Brasil sempre foi prejudicada por diversos fatores bastante conhecidos e já abordados por vários especialistas, como Antunes (2003), Geraldi (1999), Rojo (2002) e Soares (2017; 2020), entre outros. Dentre esses fatores, podemos elencar, primeiramente, aqueles que se reportam mais diretamente ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, tais quais:

- i. O estudo isolado de regras gramaticais em detrimento do uso efetivo da leitura e da escrita nas atividades de sala de aula;
- ii. Escassez de leitura frente ao montante de conteúdos e atividades que são oferecidos ao estudante durante os anos de todo ensino fundamental;
- iii. Limitação das diversidades de textos quanto ao gênero;
- iv. Utilização do texto apenas para ensino da gramática, não possibilitando discussão das ideias nele contidas, com o propósito de estimular a reflexão e o pensamento crítico do estudante, o que caracteriza a prática de uma “pedagogia

do silêncio”, de forma a ocupar o estudante o tempo inteiro nas atividades de gramáticas.

Podemos elencar, também, outros fatores que afetam o sucesso no ensino da leitura entre as crianças que concluem o ensino fundamental e que estão diretamente relacionados à formação e ao desempenho do professor, segundo alguns estudiosos, entre eles Bagno (2004), e Gatti e Barreto (2009, 2019). Dentre diversos fatores, dois parecem-me relevantes:

- i. O frágil preparo do professor, especialmente do alfabetizador para desenvolver o ensino da leitura e, simultaneamente, o da escrita.
- ii. A prática de professores que, pela formação deficiente, não são leitores proficientes para apresentar-se enquanto leitores exemplares.

Verificamos, por exemplo, esses fatores abordados nos estudos realizados por Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2012), no Brasil. As teóricas detalham esses fatores mostrando o predomínio de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar, e muito poucas horas dedicadas, proporcionalmente, à sua formação pedagógica e didática, não alcançando 10% do tempo de formação.

Por fim, há ainda outros fatores mais diretamente ligados às condições de trabalho dos professores alfabetizadores, conforme sublinhado pela UNESCO (2019) e por Gatti, (2007), designadamente,

- i. Falta de tempo remunerado para planejamento de suas aulas, assim como espaço destinado às construções e discussões coletivas pertinentes à leitura no interior da escola;
- ii. Número elevado de estudantes em sala de aula, comprometendo a prática das ações didáticas de leitura e, concomitantemente, de produção escrita nas aulas;
- iii. Ausência de recursos financeiros necessários ou má aplicação de verbas públicas destinadas ao ensino básico, que impacta diretamente na ausência de recursos pedagógicos indispensáveis para o desenvolvimento das aulas, ocasionando frustrações até mesmo para os professores mais preparados em realizarem atividades sistemáticas de leitura;
- iv. A inexistência de salas de leitura e de bibliotecas nas escolas públicas, o que implica na formação do hábito de leitura espontânea dos estudantes, assim como

na aquisição de livros por grande parte dos estudantes, e se constitui em obstáculo considerando a situação socioeconômica da maioria dos estudantes da escola pública.

Esse cenário é muito presente nos dados de pesquisas feitas no Brasil. A título de exemplo, a infraestrutura tem sido considerada por diversos estudos (Cavalcante, 2014; IPEA, 2007; Lima, 2012; Unesco, 2019), como um dos fatores determinantes para a qualidade ou não da educação, a exemplo do estudo realizado pela UFMG/UNESCO (2019), que gerou o Relatório de Qualidade de Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil, onde atesta em níveis a infraestrutura geral das escolas no Brasil:

(...) as escolas no nível **I têm condições muito precárias, não possuem nem mesmo um banheiro dentro do prédio**. Tipicamente, são escolas municipais, pequenas, que ofertam somente o ensino fundamental ou o fundamental junto à educação infantil, **estão localizadas na zona rural e região Norte**; no nível II as escolas estão apenas um pouco melhores, tem água de poço, energia elétrica e banheiro dentro do prédio, por exemplo; no nível III a escola tem mais acesso a serviços públicos, existem instalações para fins administrativos e pedagógicos. **A escola típica deste nível é municipal e está na zona rural da região Nordeste**; as escolas do nível IV têm condições melhores para o ensino e aprendizagem. Tipicamente, são escolas urbanas das regiões Nordeste ou Centro-Oeste e pertencentes à rede estadual; no nível V encontramos escolas com condições bem melhores, mas ainda precisam melhorar em relação a acessibilidade. A escola típica deste nível esta na região Centro-Oeste, no Sudeste ou Sul, na área urbana e pertence à rede estadual ou particular ou municipal UFMG/UNESCO. (2019, p. 53-54)

Ainda com relação à infraestrutura e à existência de espaços pedagógicos nas escolas de ensino fundamental, no Censo (2019) verifica-se um quadro pior na rede municipal. O percentual de escolas com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4%, praticamente a metade do valor observado nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%). Banheiros são encontrados em toda a rede federal, em 99,7% das escolas privadas, em 95,4% da rede municipal e em 94,8% da estadual. Os recursos associados a atividades de esporte e lazer, como quadra de esporte e pátio (coberto ou descoberto), também apresentam baixo percentual nas escolas municipais, com 31,4% e 64,7%, respectivamente.

Mas destaco que foi durante um percurso de formação continuada de professores alfabetizadores nos programas Pró-letramento e PNAIC, entre 2007 e 2018, que o problema da deficiência de leitura me inquietou a ponto de me instigar e me fazer buscar respostas por meio de investigações mais aprofundadas. Na formação

continuada, agora já como formadora, me debrucei no mestrado em 2010-2012. Nessa perspectiva, li vários livros teóricos na ânsia do aprofundamento sobre o que mais me instigava.

Passei também a considerar a efetiva contribuição do meu trabalho enquanto formadora de professores em Programas de Alfabetização Continuada. Os programas apresentavam encaminhamentos de atividades de leitura que, a meu ver, pareciam bastante produtivos, dentre eles a leitura deleite a partir de textos literários, apresentada pela Política Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que empiricamente me pareceu que trazia resultados positivos para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Essas impressões advindas das vivências como formadora fizeram com que eu buscasse fazer este estudo, aqui proposto em nível de doutorado, para confirmar as impressões obtidas de que essa atividade da leitura deleite potencializa o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Para encaminhamento dessa inquietação na proposição do doutorado na linha de “Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem”, me deparei com a necessidade de fazer uma avaliação para verificar os níveis de leitura das crianças a partir dos estudos das disciplinas: Metodologias de Investigação; Linguagem e Comunicação Verbal; Cérebro e Linguagem; Desenvolvimento da Linguagem; Paralinguagem e Comunicação Não-Verbal; Perturbações de Linguagem em Contextos Educacionais e Processamento da Linguagem, que eu estava cursando. Tais disciplinas inspiraram-me a fazer uma avaliação mais objetiva dos níveis de compreensão de leitura.

Nesse ínterim, destacou-se a disciplina Processamento da Linguagem, em que tive conhecimento do Teste Cloze, o que me possibilitou a construção e aplicação de avaliações do Teste Cloze, a partir de textos literários, para verificar os níveis de leitura das crianças. Esse teste, em linhas gerais, foi criado por Taylor, no ano de 1953, e consiste na organização de um texto, com cerca de 250 palavras, no qual se suprimem alguns vocábulos e se solicita ao leitor que primeiro realize a leitura do texto inteiro, e, depois, preencha os espaços com as palavras que melhor produzam o sentido do texto.

Assim, na medida em que fui me aprofundando nos princípios que subjazem a prática da leitura, mais especificamente em habilidades de leitura, estratégias de leitura e compreensão leitora, fui percebendo que tal abordagem se baseava em concepções diferentes que fundamentam o ensino desse objeto.

Em outros termos, verificava que o trabalho de ensino da leitura não proporcionava o favorecimento do desenvolvimento e a construção das habilidades das crianças para ler e compreender na sua complexidade. Parece que há ainda certo descompasso em relação ao “como” e o que se aprende nas formações iniciais e/ou continuadas. Há ainda, fortemente nas escolas, a velha discussão acerca de métodos. Sobre isso, vejamos aqui as reflexões de Soares (2018) sobre a *questão* dos métodos de alfabetização, por meio de uma analogia às diversas concepções de leitura que acabam complexificando a compreensão do docente sobre qual utilizar.

A autora evidencia que as causas de que os métodos tenham sido, e continuem sendo, uma *questão* é que cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais. Enfatiza, ainda que se toma uma *parte* do objeto como se fosse o todo, o que lembra a conhecida história dos cegos e o elefante:

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados... (trata-se de uma história tradicional da Índia que o poeta americano John Godfrey Saxe divulgou no mundo ocidental em um poema, “The Blind Men and the Elephant”). (Soares, 2018, pp. 32-33)

Para a referida autora, o especialista-cientista-pesquisador não pode deixar de agir como os cegos: fragmenta o processo de aprendizagem da língua escrita, estuda e pesquisa a parte que lhe cabe, no quadro de sua área específica. Destaca, ainda, que para os estudos e pesquisas, é inevitável: se o todo é complexo e multifacetado, se cada faceta é de uma natureza específica, cada uma só pode ser investigada isoladamente. Ademais, quando o fenômeno passa a ser objeto não de pesquisa, mas de aprendizagem e de ensino, indaga

a autora: é adequado agir como os cegos? Eleger uma ou outra função, uma ou outra faceta? Ou é preciso reconstituir o todo?

Semelhantemente às indagações da autora, o ensino da leitura e a formação do leitor proficiente devem preocupar todos aqueles envolvidos com a prática pedagógica desse objeto, em todos os segmentos de ensino. E sobre isso, fui me dando conta, mais especificamente no decorrer do mestrado e de minhas ações como formadora no processo da formação continuada, que além de uma ação remediadora para os entendimentos que subjazem a leitura, por parte dos professores alfabetizadores, constada por mim, era necessário rever as práticas de alfabetização escolar da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Expostas as inquietações e os propósitos, cabe-me apresentar alguns pontos norteadores do corpo teórico do presente estudo. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte indagação: “A atividade com a leitura deleite de textos literários utilizando-se do Teste Cloze possibilitará a avaliação da habilidade de compreensão leitora de crianças do 3.º ano do ensino fundamental brasileiro?” Essa questão maior orientou o percurso desta pesquisa para dois estudos empíricos, a saber:

Estudo I: baseado na metodologia descritivo-comparativa, em que se almejou:

- i. Adaptar textos literários baseados no Teste Cloze, analisar os respectivos níveis de dificuldades e obter evidências da sua validade na avaliação da compreensão leitora por meio da correlação com os textos de Santos (2005);
- ii. Descrever e analisar o nível de compreensão da leitura de crianças no início do 3.º ano do ensino fundamental;
- iii. Explorar a existência de diferenças de desempenho na compreensão leitora em função do gênero e do período letivo que frequentam.

Estudo II: Baseado numa perspectiva interventiva, pautou-se na metodologia da pesquisa-ação, em que se buscou:

- i) Recorrer ao estudo de caso simples para explorar o impacto de uma oficina de leitura, baseado no Teste Cloze, aplicando-se, para tanto, a leitura literária deleite orientada pelo PNAIC no desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

compreensão leitora de uma turma de crianças do 3.º ano do ensino fundamental, situados no nível de frustração de Bormuth.

Para alcançar os objetivos apresentados acima e um melhor entendimento desta pesquisa, esta tese está organizada em duas partes. A parte I reporta-se à fundamentação teórica e a II aos estudos empíricos da investigação. Após a introdução ao tema, buscou-se apresentar a relação entre leitura e ensino de leitura abordando aspectos atrelados à compreensão leitora condizentes a trabalhos de pesquisas que se utilizaram do Teste Cloze. A parte II dedica-se aos estudos empíricos da investigação. É constituída de dois estudos, subdivididos em Estudo I (onde se descreve a compreensão leitora em crianças do 3.º ano do ensino fundamental) e Estudo II (no qual se promove proposta interventiva para a compreensão leitora). Culminou-se com as conclusões finais, em que foram elencadas as limitações inerentes a uma pesquisa desta natureza.

PARTE I – Enquadramento teórico

1 Leitura

Nesta secção, denominada Leitura, intentamos fazer um panorama acerca das concepções de leitura que se apresentam presentes nas discussões teóricas das últimas décadas e que têm influenciado as práticas de ensino deste objeto. Ainda neste capítulo trataremos algumas discussões que se imbricam na concepção desse objeto, considerando que ele tem apresentado, nos últimos anos, uma significativa aproximação com a neurociência para explicar os processos de alfabetização e leitura. Desta maneira, para enveredarmos por esse campo do debate, trataremos algumas discussões acerca de alfabetização, literacia (segundo a Unesco) e letramento, na perspectiva tratada no Brasil, no intuito de buscarmos compreender melhor o tema ora proposto.

1.1 Concepções de leitura

Não se tem dúvida que a leitura é uma condição essencial e assaz importante para que consigamos compreender a sociedade e as pessoas e as dinâmicas que a compõem, assim como experiências particulares e gerais e as várias necessidades humanas, dentre as quais está a de o homem poder expressar-se pela escrita. Nesse sentido, é preciso que o sujeito, além das competências necessárias para poder ler, desenvolva também habilidades linguísticas de modo que lhe seja permitido ir além da simples decodificação de palavras. Logo, é necessário que, muito além da alfabetização, ocorra o letramento.

Quando tratamos do objeto leitura, é imperioso que reconheçamos a existência das diversas compreensões que dele foram sendo concebidas ao longo dos tempos. Para Colello (2010), por exemplo,

(...) na forma clássica e ainda bastante usual, a leitura é compreendida como a decifração de um código, isto é, o processo perceptual que permite a associação de termo a termo para a transição dos grafemas (letras) em fonemas (sons). Desta forma, a ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica

do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação (que, supostamente, orientam a entonação do leitor). (p. 48)

A autora segue apontando que, em visão mais rasa das questões linguísticas presentes em um texto, a leitura é frequentemente compreendida como a demonstração ou expressão de uma ideia fixada por meio da escrita. É por isso que observamos que, para um enorme contingente de pessoas, o ato de ler equivale pura e simplesmente a alcançar a informação transmitida pelo autor (Colello, 2010).

Semelhante às reflexões de Colello (2010), Rojo (2004) também evidencia que não muito distante do momento atual, ou seja, “na segunda metade do século passado, o ato de leitura era considerado, de forma muito simplista, como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (p. 02). Isto equivale a pensar que a leitura era entendida como um processo de rastreio do sentido impresso pelo autor e que cabia ao leitor desvendar objetivamente a mensagem contida no texto.

Para a teórica supracitada, tratava-se de uma visão em que “aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização em que se resumia a discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos sinais) que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas)” (Rojo, 2004, p. 03).

Ainda segundo Rojo (2004), esta percepção concebia que as capacidades leitoras estavam focadas no exercício da decodificação do texto, a qual se constituía o portal para o efetivo acesso à leitura, mas que, como hoje se sabe, não abarca e esgota o que atualmente compreendemos como o necessário conjunto das capacidades envolvidas e relacionadas no ato de ler. Ao longo de um percurso de 50 anos de estudos, outras capacidades que envolvem a leitura foram se apresentando. Entre elas, a capacidade de ativação, de reconhecimento e de resgate de conhecimento, assim como a capacidade lógica e a de interação social, entre outras (Rojo, 2004). Nesse sentido, de acordo com a autora, a compreensão sobre a leitura mudou de foco, passando do entendimento enquanto simples ato de transposição de um código (escrito) a outro (oral) a ser vista como exercício de cognição, ou seja, de compreensão, assim envolvendo o

conhecimento de mundo, bem como o conhecimento de determinadas práticas sociais e noções linguísticas que vão muito além da compreensão sobre fonemas, por exemplo.

Com essa mudança de foco houve três momentos na formulação do entendimento sobre o assunto: no primeiro, ocorreu que a compreensão textual advinha do que “estava posto no texto, ou pressuposto” (Rojo, 2004, p. 03). Assim, desenvolveu-se “uma abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações desse texto”, a partir da qual começaram a ser verificadas “diversas capacidades mentais do processamento da leitura, denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor” (Rojo, 2004, p. 03).

Num segundo momento verificou-se uma compreensão de que o ato de ler se daria pela interação entre o leitor e o autor. Assim, “o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos” (Rojo, 2004, p. 03). Por fim, a referida teórica enfatiza uma terceira vertente em que a leitura é vista como:

(...) um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (Rojo, 2004, pp. 03-04)

Outras teóricas que tratam do objeto leitura são Koch e Elias (2018). Segundo essas teóricas, frequentemente se ouve e se fala sobre a importância e o valor da leitura para a vida das pessoas, bem como “da necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes” (Koch & Elias, 2018, p. 09). É nesse ínterim que as referidas autoras questionam o que é ler, para que se lê e como se deve ler. Com tais indagações elas explicam que, podendo obter variadas respostas, assim teríamos relevadas diferentes concepções de leitura que se dariam conforme cada concepção de sujeito, de texto, língua ou sentido partilhado em comunidade (Koch & Elias, 2018).

Seguindo neste raciocínio, as teóricas distinguem três concepções de leitura que se relacionam diretamente com as percepções de texto, de língua e de sujeito. A primeira é a que tem por foco a *língua* em que uma dada leitura é concebida, no rastro de se obter, assim a representação do pensamento. A segunda centra-se sobre o *sujeito* enquanto o ego que elabora uma representação mental, o qual almeja que esta seja apreendida pelo seu interlocutor do modo exato como foi mentalizada. Por fim, a terceira concepção de leitura enfoca o *texto* como um produto lógico do pensamento de alguém, no caso, o seu autor. Nesse âmbito, cabendo ao leitor apenas capturar essa representação mental, bem como as intenções psicológicas do produtor, assim figurando um papel passivo (Koch & Elias, 2018). Nessa perspectiva,

Leitura é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (Koch & Elias, 2018, p. 09)

Ao observarmos as três noções que já orientaram o entendimento da leitura, temos que somente a segunda concepção é a que tem por foco o texto. Nessa visão, a *língua* é vista como um código, um mero instrumento de comunicação enquanto o *sujeito* é predeterminado pelo sistema. Por sua vez, o *texto* é compreendido, como um simples produto, codificado pelo emissor, o qual deve ser decifrado pelo leitor, devendo supostamente bastar a este o conhecimento do código empregado para obter sucesso. Por esse caminho a leitura foi compreendida como uma atividade que exige do leitor um dado foco no texto, assim como em sua linearidade, já que “tudo está dito no dito”, sendo necessário, portanto, o “reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (Koch & Elias, 2018, p. 10).

Contudo, a terceira perspectiva apontada por Koch e Elias (2018) é a que se coloca como central para se conceber leitura: a interação autor-texto-leitor. Nessa linha de pensamento, a *língua* é compreendida como interacional e dialógica e, a partir desse prisma, os *sujeitos* passam a ser também entendidos como atores e construtores sociais, isto é, constituindo-se como sujeitos ativos que, de forma dialógica, concomitantemente se constroem e são construídos. Nesse âmbito, o *texto* configura o lugar por excelência da interação e da constituição dos interlocutores, os quais mobilizam uma série de elementos implícitos que são detectáveis somente quando se tem em mente o contexto

sociocognitivo dos participantes da referida interação. Com base nessas ideias, distintamente das duas primeiras concepções,

Leitura é compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch & Elias, 2018, p. 10)

Desse modo, para esse modelo interativo, Rojo (2004, 2009) apresenta algumas capacidades¹ de leitura, que aqui serão trazidas de forma sistemática para que possamos sintetizar tal concepção. Vejamos o Quadro 1:

Quadro 1

Capacidades de leitura na perspectiva interativa a partir da concepção de Rojo

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)	
	“Quem é seu autor?”
Recuperar do contexto de produção do texto os elementos fundamentais para compreensão contextual:	Que posição social ele ocupa?
	Que ideologias assume e coloca em circulação?
	Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição?
	Com que finalidade?
	Quem ele julga que o lerá?”
Definir finalidades e metas da atividade de leitura:	“Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidade está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para: estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se”.
Perceber/estabelecer relações de intertextualidade (no nível	“Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, este texto, outros textos que poderão resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos

¹ Considerando a flutuação que há sobre o que se compreende por capacidades e habilidades, nesta tese estamos considerando o termo habilidades para designar os conhecimentos dominados pelos alunos acerca da leitura de modo a demonstrar compreensão do que leem.

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

temático) temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade. Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)”.

Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas: “Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor”.

Elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos Ao ler, “discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto”.

Fonte: Rojo (2004, p. 6-7).

Desse prisma, a leitura é percebida, portanto, como prática social que engloba atitudes e habilidades mobilizadas pelo sujeito leitor durante o ato da leitura, propriamente dito, como no momento que antecede tal ato e no que dele decorre. Nesse sentido, um leitor comumente considerado competente é alguém que, “por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”; desse modo, entendemos como bom leitor aquele “que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas” para atender a uma necessidade específica (PCN, 1997, p. 69).

Nesse sentido, Kleiman (2013) avança neste entendimento explicando ser a leitura um ato particular, pois parte do princípio de que a compreensão é obtida e variável de acordo com cada leitor, visto serem imprescindíveis e determinantes os conhecimentos adquiridos de forma individual ao longo da vida. Nesse âmbito, o sujeito leitor deve ativar conhecimentos prévios focalizando objetivos construídos a partir de hipóteses levantadas, e que vão sendo testadas e reformuladas no decorrer da leitura. Esse é um procedimento que envolve estratégias metacognitivas de leitura e que representam a autoavaliação realizada pelo leitor no processo de construção da compreensão do texto, sendo essa uma característica adquirida gradualmente, mediante a proposição de objetivos para a leitura. Nesse ponto, portanto, o leitor assume um papel consciente no

processo, pois estará fazendo a análise e reflexão do que está sendo apreendido durante a leitura, como pontua Kleiman.

Em síntese, “a procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas” (Kleiman, 1992, p. 29). Tal ponto de vista é corroborado por Gomes e Silva (2011), que afirmam ser a leitura um processo de reação a um texto e de construção de compreensão por meio do uso de expectativas e experiências pessoais. Assim, os autores deixam claro que compreender um texto vai muito além de decodificar palavras, bem como pontua também a importância do processo cognitivo. A partir dessa ótica, a compreensão tem sido entendida como um esforço cognitivo de leitura, em um nível inconsciente de busca de significado e coerência do texto.

De acordo com Marini (2006, p. 343) “a metacognição é um construto [relativamente] recente na literatura psicológica. Em geral, tem sido definida como o conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto a cognição ou que regula qualquer aspecto da iniciativa cognitiva”. Esse processo é chamado de metacognição porque trata-se da “cognição acerca da cognição”, isto é, de “pensar sobre o pensamento” (Flavell, Miller, & Miller, 1999).

Segundo Marini (2006), há uma ênfase dada ao uso da metacognição na leitura que tem sido justificada por fatores como o fato de que a metacognição destaca a “participação ativa do leitor na análise da tarefa e o uso de estratégias metacognitivas de leitura” (p. 344). Este achado evoca que os leitores com pouca habilidade de leitura quase não se utilizam de estratégias metacognitivas de leitura para ajudá-los a compreender o texto. A esse respeito, alguns autores (e.g., Duke & Pearson, 2002; Joly & Paula, 2005; Kopke, 1997) explicam que isso se deve ao fato de tais sujeitos não conhecerem essas estratégias ou não saberem como usá-las frente às dificuldades na compreensão do material que estão lendo. Os estudos apontam, por outro lado, que os leitores habilidosos são aqueles que usam frequentemente uma variedade de estratégias que é empregada conforme a complexidade do texto lido. As pesquisas apontam também que, por sua vez, os leitores iniciantes muitas vezes fazem confusão sobre qual direção seguir ou não e o que devem fazer quando se deparam com dificuldades no texto (Joly & Paula, 2005; Kopke, 1997).

1.2 Modelos de aprendizagem de leitura na perspectiva psicolinguística e cognitivista

Os processos envolvidos na leitura podem ser caracterizados a partir da perspectiva psicolinguística. A psicolinguística é a área da psicologia que estuda as possibilidades de conexões existentes entre as questões que envolvem o conhecimento e o uso da língua, como, por exemplo, a aquisição da linguagem e do processamento linguístico. Estão inclusas nesse ínterim, portanto, as questões relativas à leitura. Dentro desse viés de análise e percepção, existem modelos psicolinguísticos que pretendem caracterizar os processos envolvidos na leitura, embora não dêem conta de demonstrar as relações entre eles (Kleiman, 2002).

Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1988, 1998) propõem um modelo de compreensão textual que envolve o acesso à representação do significado expresso no texto-base e a sua integração com o conhecimento prévio do leitor. De acordo com os autores, o texto escrito é constituído por unidades de ideias, ou proposições, que, no seu conjunto, compõem a microestrutura do texto. Por sua vez, estas proposições organizam-se dentro de uma estrutura mais global do texto – a macroestrutura –, caracterizada pelo reconhecimento dos tópicos principais e das relações entre eles. No conjunto, a microestrutura e a macroestrutura foram o que os autores designam por texto-base, correspondendo ao significado expresso no texto. No entanto, para que a compreensão leitora se observe é necessário integrar o significado expresso no texto-base com o conhecimento prévio do leitor. Quando isto acontece, o leitor constrói o modelo da situação (*situation modelo*, no original), formando uma representação mental da situação descrita pelo texto. Esta construção do modelo de situação é condição fundamental para uma compreensão profunda do texto lido (Kintsch & Rawson, 2005, citado por Corso et al., 2012).

Um outro modelo que se propõe explicar a compreensão leitora é o de Trabasso e van den Broek (1985), que postula que o texto narrativo é formado por uma estrutura em rede de unidades de discurso, designadas por cláusulas. Estas cláusulas correspondem aos nodos dessa rede, encontrando-se conectados entre si, independentemente da posição que ocupam no texto. As conexões entre os nodos correspondem, deste modo, às

relações causais entre os eventos. Compreender um texto escrito implica, assim, estabelecer inferências causais que permitam conectar diferentes trechos em diferentes posições do texto.

Apesar de ambos os modelos reunirem evidência científica que os sustente, importa clarificar que, tal como sublinhado por Corso et al. (2012), são dois modelos que enfatizam aspectos específicos da compreensão, deixando de fora outros componentes igualmente importantes. Concretizando, enquanto o modelo de Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1988, 1998) se centra sobretudo no papel da memória de trabalho e de longo prazo, em detrimento da resolução de problemas, o modelo de Trabasso e van den Broek (1985) centra-se na resolução de problemas, em detrimento da memória.

Para além destes modelos, importa ainda destacar o modelo simples de leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986), por se tratar de modelo conceptualmente simples que tem a vantagem de permitir guiar a atividade pedagógica do professor ajudando-o a identificar as habilidades que devem ser alvo de priorização durante o processo de alfabetização e de instrução da leitura (Gomes, 2021). Este modelo compreende que a leitura se processa na interpretação de um texto escrito por meio da relação entre os signos e as unidades sonoras. Considera que a habilidade de extrair sentido do que se lê corresponde ao produto de dois processos psicolinguísticos essenciais, que são o reconhecimento de palavras, ou decodificação, e a compreensão da linguagem oral. Estas duas habilidades são independentes entre si, mas são ambas necessárias para que a compreensão leitora se observe.

Nesse âmbito, considerando que a efetivação da leitura com compreensão do texto escrito demanda de duas fases, a decodificação e o reconhecimento das palavras que o constituem, o acesso a esta informação lexical passa à outra fase, a da interpretação, utilizando-se, para o resultado final (a compreensão), os mesmos procedimentos aplicados no processamento da linguagem oral.

Gomes (2021) alerta para o fato de que, na comunidade científica, algumas críticas são atribuídas à simplicidade conceitual deste modelo explicativo, o qual, no entanto, não nega a complexidade da leitura. Ao contrário, tanto a decodificação quanto a compreensão da linguagem são reconhecidas como processos que aglutinam habilidades

linguísticas específicas, constituindo-se, portanto, em características altamente complexas (Gomes, 2021).

A leitura pode ser caracterizada como comportamento psicolinguístico complexo, segundo Ruddell (1969), porque compreende, antes de tudo, em unidades de decodificação da linguagem escrita. Para que ela ocorra há o processamento dessas unidades mínimas por reconhecimento dos homólogos da linguagem face às dimensões estruturais e semânticas pré-existentes. Após esta etapa ocorre a interpretação dos dados da estrutura mais profunda sempre em relação ao objetivo individual.

Esmiuçadamente, o processo pode ser descrito da seguinte maneira: inicialmente, há o *input* visual, que realiza a decodificação. A partir desse primeiro passo, o material é reunido em constituintes pelo sistema sintático e então é guardado na memória imediata. Logo em seguida, o sistema semântico ativa-se em direção à leitura lexical, a qual, junto ao significado estrutural, irá produzir o significado e o armazenará na memória a longo prazo.

Nesse sentido, à medida que as etapas de processamento interagem entre si e há elementos mais complicados ou ambíguos, o modelo faz com que haja um retorno a níveis já utilizados. As informações já armazenadas na memória ao longo da vida são requeridas, nesse momento, para o processamento das novas unidades. Nesse trabalho, o modelo inclui aspectos afetivos de acordo com os interesses e os objetivos do leitor, influenciando sobremaneira nos níveis de processamento e compondo estratégias cognitivas e metacognitivas (Kleiman, 2002).

Goodman (1970), por seu turno, compreende que a leitura, dentro da perspectiva psicolinguística, resulta da atividade interativa entre o pensamento e a linguagem. Ele propõe um modelo que tem como intuito caracterizar aquilo que nomeia dimensão preditiva da leitura, estabelecendo três tipos de informações utilizadas simultaneamente no processo, quais sejam: informação grafo-fônica, sintática e semântica. O autor explica que, anterior ao processo de decodificação, há o que chama de uma recodificação do *input* gráfico, que se transforma em *input* oral-auditivo. Assim, diferentemente do modelo simples, além dos níveis de informação, Goodman apresenta uma série de habilidades anteriores que seriam as responsáveis por permitir o

processamento, a exemplo da fixação ocular, da busca lexical e conceitual, bem como da testagem sintática e semântica, dentre outras. Para esse autor, são essas as habilidades que constituem um conjunto de mecanismos de processamento que se confluem em estratégias cognitivas, embora ele não especifique a relação entre tais mecanismos, nem apresente a relação entre a dificuldade de um dado material lido e o material já processado. Outrossim, seu modelo não esclarece qual é o grau de interdependência dessas habilidades.

Mais tarde, Kleiman (2013) conseguiu aprofundar melhor as compreensões sobre a natureza cognitiva da leitura, a qual se centra, conforme estamos discutindo aqui, nos processos de compreensão do texto realizados na mente do leitor. Kleiman desenvolveu três modelos sob a perspectiva psicolinguística, os quais são denominados *bottom-up* (também chamado de ascendente), *top-down* (descendente) e interativo. “Esses modelos lidam com os aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (Kleiman, 2013, p. 31).

Assim, considerando que um texto não abarca, por princípio, todas as informações que se deseja comunicar, já que uma boa parte dos sentidos contidos nele é previamente compartilhada entre os interlocutores (embora nem sempre explicitada), é preciso entendermos em que instância ocorre o sentido da leitura: no texto, no leitor ou em ambos.

De acordo com Kleiman (2013), a compreensão sobre as contribuições do ensino da leitura avançou bastante no campo da neurociência nas últimas décadas. Inicialmente, a leitura era vista como um trabalho de mera decodificação de símbolos em série, escritos em equivalência da oralidade. Nesta perspectiva, configurada pelo modelo ascendente ou *bottom-up*, o texto é encarado como simples depositário de um sentido imanente e, portanto, caberia ao leitor o processo de extrair, por meio da leitura, o seu significado. Nesse ínterim, o leitor é visto como passivo. Tal entendimento orientou, durante muito tempo, “a crença sobre a leitura como um processo linear, com base no qual o leitor constrói significados por meio das palavras do texto” (Lima, 2015, p. 8).

Conforme Kato (2007), esse modelo se configura a partir da concepção estruturalista da linguagem, que “vê a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons e associação destes com o significado” (p. 50). Embora seja uma percepção ainda rasa no que tange ao fenômeno ora requerido, é preciso pontuarmos que todos os leitores passaram pelo processamento *bottom-up*. A criança, em fase de aprendizado da leitura, passa por um estágio que demanda esforço cognitivo para processar as letras e sílabas, mas esse exercício não é automatizado e nem ocorre de maneira igual para todas. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve buscar atividades estimulativas, que facilitem a leitura nesta fase, ativando conhecimentos inferenciais próprios para a criança através dos textos.

Não se pode, entretanto, exigir mais da criança frente ao que ela está, de fato, apta a realizar. Assim, segundo estudos da neurociência, para que a decodificação aconteça e a palavra escrita seja processada na mente do aprendente, há um outro processamento – anterior e específico, referente a áreas primárias dos sentidos – que é o processamento da imagem da palavra pela visão. A partir dessa leitura da imagem da palavra (ou da sílaba) é que o sujeito aprendente segue em direção ao processamento inicial da leitura (Dehaene, 2009).

Já o modelo *top-down* compreende o ensino da leitura de uma forma mais abrangente: o modelo anterior (*bottom-up*) se detém sobre o percurso ocular para o reconhecimento da palavra, para assim se extrair seu significado, considerando o leitor como um sujeito passivo, a perspectiva *top-down* destaca o esforço cognitivo do sujeito na busca ativa por informações extratextuais em direção à compreensão do texto. Assim, o sentido do que é lido é construído por meio do conhecimento de mundo do leitor (Kleiman, 2013).

A partir dessa visão, o leitor é aquele que possui a chave para a construção do sentido do texto, demonstrando que os significados não se limitam apenas ao que está contido ali, no que está codificado (Kleiman & Moraes, 2002). Nesse âmbito, o significado não é dado pré-existente, isto é, de antemão. Ele é, antes, cheio de lacunas, as quais o leitor preenche a partir de seu próprio conhecimento de mundo (Kleiman & Moraes, 2002).

A esse respeito, entretanto, é preciso pontuar que as lacunas do texto não podem ser preenchidas através de tentativas em forma de “adivinhação”. Alguns pesquisadores,

como Frank Smith (1981), por exemplo, buscaram romper com as perspectivas ascendentes de processamento da leitura e chamaram a atenção para a compreensão errônea de “adivinhação” nas fases iniciais dos aprendentes da leitura, a qual se deva por uma ideia de “erros de decodificação”. Segundo Smith, na procura por significados, os leitores aprendentes não estão levando em conta todas as possibilidades, mesmo porque seu repertório ainda não é tão ampliado. Logo, não estão fazendo adivinhações, mas previsões dentro de um campo provável de possibilidades. É isto, portanto, o que lhes permite, durante o processamento mental, que desfaçam ambiguidades da linguagem, por exemplo (Smith, 1981).

Nesse sentido, é plausível inferir, a partir desse entendimento, que a leitura se configura um processo seletivo em que se somam pistas linguísticas que são selecionadas a partir do conhecimento do mundo e das expectativas do leitor, para, assim, no percurso da leitura, poder fazer previsões (Kleiman, 1995). De acordo com Kleiman (1995), esse conhecimento prévio é organizado em três tipos: linguístico, textual e de mundo. Para a compreensão dos textos, o leitor aciona a sua memória semântica com o intuito de resgatar o conhecimento já adquirido.

Quanto ao mecanismo de acionar a memória, Kleiman (1995), no sentido de desconstruir as visões ascendentes do processo de ensino e aquisição da compreensão leitora, também elaborou pontuações sobre o conhecimento do mundo considerando que quanto maior este conhecimento for, melhor será a compreensão do leitor, considerando que poderá contar com um maior repertório para preencher as lacunas e construir o sentido.

Por outro lado, a suposição da existência de conhecimento prévio, seja maior ou menor, não é, por si, suficiente para que ocorra sucesso na leitura, já que alguns empregos da língua vão além do nível literal. Há de se considerar, também, para além da informação textual, as motivações contextuais e a funcionalidade do texto (o gênero textual). Isso significa que ambos os processamentos *bottom-up* e *top-down* não dão conta de aclarar os processos de compreensão leitora, já que os textos se enquadram em gêneros e funcionalidades e que alguns deles são mais informativos que outros, ou demandam outros níveis de leitura. Em face disto, a teoria interacionista ou interativista passou a propor que a leitura seja encarada como uma associação de processos cognitivos, os

quais integram e somam o processamento *bottom-up* e o *top-down*: o leitor aciona seu conhecimento prévio de mundo durante a leitura e as pistas e informações do texto interagem com esse conhecimento (Kleiman, 1995, 2013; Kleiman & Moraes, 2002).

Assim, o modelo interativo, como podemos ver, une o modelo *bottom-up* com o *top-down* considerando que os fluxos de informação agem de modo descendente e ascendente, podendo ocorrer alternativamente ou ao mesmo tempo, e dependem das características do texto, bem como do conhecimento de mundo/prévio e das capacidades de previsão do leitor, da sua memória e atenção. Além do mais, depende também do domínio das estratégias de leitura desenvolvido durante o percurso de vida.

Mediante esse contexto, cabe ao professor, segundo Kleiman (1993), “a tarefa de ajudar esse leitor a prever e predizer focalizando, mediante diversas abordagens e atividades prévias à leitura, as palavras-chave no texto” (pp. 35-36). É necessário, também, propiciar contextos para que o leitor possa fazer uso, a fim de que seja possível compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, sejam eles o gráfico, o linguístico, como também em diferentes esferas, como a social e a cultural.

1.3 O papel da neurociência nos processos de leitura

Nos últimos anos, tem-se verificado um movimento em torno do papel da neurociência para explicar os processos de leitura. A título de exemplo, as pesquisas de Stanislas Dehaene (2013), pesquisador francês, vêm demonstrando que há uma área específica do cérebro, situada na região occipitotemporal ventral do hemisfério dominante para a linguagem que, segundo ele, é responsável pelo desenvolvimento das habilidades visuais e auditivas, ampliando, por consequência, as competências sobre a leitura. Para Dehaene (2013), essa área se especializa de tal maneira que se desenvolve e se modifica após o processo de alfabetização dos sujeitos. Assim, esta área, que antes de se aprender a ler, se prestava à habilidade de reconhecimento de faces e objetos, depois, com alfabetização, passa pelo fenômeno que o autor denomina de “reciclagem neuronal”.

Os mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura começam a ser conhecidos, através do rastreamento das várias reciclagens neuronais. Eles apontam em direção a

princípios gerais de ensino e permitem descartar certos métodos inapropriados: aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada (...) existe uma região conhecida como occipitotemporal ventral esquerda, (...) e está situada no mesmo lugar, em todas as culturas, mas não existe senão nas pessoas que aprenderam a ler e nos sistemas de escrita conhecidos. Trata-se da invariância da região do cérebro para o reconhecimento da palavra escrita (...). (Deahene, 2013, pp. 148-149)

Ainda de acordo com as explicações do teórico, a leitura além de causar “um efeito positivo sobre as áreas visuais precoces”, permite que haja um aumento seletivo por meio do “córtex visual primário de sua resposta aos tabuleiros horizontais”, melhorando ainda “a codificação da linguagem falada” (Deahene, 2013, pp. 148-149). Desse modo, é interessante destacar que, nas pesquisas do autor, é auferido que a leitura altera as conexões cerebrais também nos adultos, isto é,

(...) que a aprendizagem da leitura, mesmo quando por adultos ex-analfabetos, tem um efeito reversivo sobre as áreas onde se realiza o processamento da língua oral, tanto no que diz respeito ao tratamento da representação fonológica (planum temporale), quanto ao dos gestos motores fonoarticulatórios (regiões frontais) e ao dos significados. (Deahene, 2013, p. 151)

Seguindo as pesquisas de Deahene, Scliar-Cabral (2013) defende que “a neurociência contribui para o entendimento dos processos envolvidos na alfabetização e leitura e da reciclagem dos neurônios na região occipitotemporal ventral esquerda para o reconhecimento dos traços invariantes que diferenciam as letras entre si” (p. 277), bem como “para o das letras e dos grafemas associados aos fonemas, com a função de distinguir significados” (p. 277). Essa autora explica que, “apesar da tradição contrária no mundo ocidental, não se pode dissociar as ciências humanas das biológicas para explicar a aprendizagem e o funcionamento da leitura” (p. 278).

Em entrevista recente ao Jornal “Letra A”, a Professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas da UFMG, Luciana Mendonça Alves, expôs que a neurociência tem, cada vez mais, explicado os processos de alfabetização com evidências cientificamente fundamentadas. Segundo essa pesquisadora,

(...) os estudos extrapolam os processos neurobiológicos e alcançam a importância da interação e contribuição mútua entre os aspectos neurobiológicos e ambientais, socioemocionais, além das diversas possibilidades adaptativas de aprendizagem em casos de dificuldades nesses aspectos. (Alves, 2020, s.p.)

Desse modo, para Alves (2020),

(...) mais do que métodos, é importante que as discussões em educação e as políticas públicas direcionadas a esse campo levem em consideração as contribuições dos avanços neurocientíficos para as escolhas acertadas quanto aos procedimentos, processos e ações direcionadas à aprendizagem da tecnologia mais importante já inventada: a leitura! Então, sim! Cada vez mais, a neurociência traz importantes contribuições para os estudos dos processos de alfabetização. (s.p.)

Considerando essas concepções, há procedimentos, estratégias e habilidades de leitura que foram propostas e embasaram o ensino desse objeto, conforme proposto por Gomes e Silva (2011), Kato (1989, 2007), Kleiman (1992), Leffa (1996, 1999) e Rojo (2004, 2009). A partir desses enfoques teóricos, algumas habilidades de leitura são demonstradas, conforme Rojo (2004). Assim, segundo a autora, estas habilidades seriam de base cognitiva (decodificação):

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. (Rojo, 2004, p. 04)

E de base metacognitiva (compreensão e interpretação), seriam:

Ativar o conhecimento de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler; Antecipar ou realizar predição de conteúdos ou propriedades dos textos; Levantar hipótese tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo; Checar hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas; Localizar e/ou cópia de informações: em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na internet); Comparar informações: ao longo da leitura, o leitor vai constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo; Realizar generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes). (Rojo, 2004, p. 05)

2 Alfabetização, letramento, literacia e a formação do leitor literário

2.1 Alfabetização, letramento e literacia

Os termos alfabetização, letramento e literacia não se configuram como conceitos excludentes e não disputam ou competem entre si, embora não se confundam. Nas acepções dos vocábulos não se trata de pontuar ou demarcar “ou isto, ou aquilo”, mas, sim, de esclarecer “isto, aquilo e mais aquilo”. Assim, temos que são perspectivas ou categorias complementares de um dado objeto complexo – neste caso, a linguagem escrita – que encerra especificidades próprias (Gabriel, 2017).

Ainda que tal particularidade e relação de complementaridade pareçam patentes e claras, essas características ainda precisam ser reiteradas já que, no Brasil, há algum tipo de rivalidade ou desentendimento entre perspectivas sociais e cognitivas sobre a leitura, como manifestam Soares (2004) e Morais (2013), produzindo prejuízo a professores e estudantes.

De acordo com Frade, Costa Val e Bregunci (2014), a alfabetização “é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (p. 02). O mesmo dicionário traz, ainda, que “a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento” (*idem*). Já para o Glossário da Unesco, a alfabetização envolve um “*continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2016, p. 11).

A alfabetização diz assim respeito ao período inicial da aprendizagem da linguagem escrita, geralmente compreendido entre 1 a 3 anos de escolaridade (Gabriel, 2017), onde se observa o ensino explícito e formal do código escrito e do princípio alfabético que caracteriza o sistema de escrita alfabético. O princípio alfabético estabelece que os

símbolos escritos – as letras ou grafemas – representam a unidade mínima da fala – os fonemas (Lieberman et al., 1989, citado por Gomes, 2005). Aprender o princípio alfabético pressupõe, desde logo, que a criança seja capaz de decompor a fala nas suas unidades constituintes, habilidade esta que se designa por consciência fonológica (Gomes & Lima Santos, 2005). Esta habilidade, juntamente com o conhecimento das letras e dos grafemas, com o estabelecimento de correspondências entre estes e os fonemas e com a formação de representações ortográficas das palavras, vai ser alvo de desenvolvimento no processo de alfabetização (Gabriel, 2017; Gomes, 2005; Gomes & Lima Santos, 2005). Decorre daqui que o termo alfabetização, ao se referir ao “mero aprendizado da codificação da escrita”, permite estabelecer “um ponto de ruptura entre os que não sabem ler e escrever (analfabetos) e os que sabem (alfabetizados)” (Cunha, 2018, p. 28).

Estando associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a alfabetização apresenta-se como a primeira etapa para que se observe um pleno domínio da linguagem escrita (Goulart, 2014). Este pleno domínio da linguagem escrita remete para o construto de literacia. Segundo o Glossário da Unesco (2016), a palavra literacia,

(...) em grande parte da sua etimologia na língua inglesa, significa ser “familiarizado com a literatura” ou, mais genericamente, “bem-educado, aprendido”. Apenas no final do século XIX veio também a se referir às habilidades de ler e escrever um texto, mantendo o seu significado mais amplo de ter “conhecimento ou ser educado em determinado campo ou campos de conhecimento”. Assim, o significado original da palavra literacy possui traduções diferentes em várias línguas, como, por exemplo, o francês e o português, em que a evolução da língua abarca os termos “alfabetização” e “letramento”. (UNESCO, 2016, p. 148)

Para Moraes (2013), o termo literacia provém da literatura anglo-saxônica (*literacy*, no original) e está relacionado ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (p. 04).

As primeiras pesquisas sobre literacia circunscrevem-se em meados de 1980, e estão relacionadas com a preocupação sobre os níveis de alfabetização de alguns países europeus e também nos EUA. Assim, por meio do *International Adult Literacy Survey* (1984), os estudiosos buscavam descrever e comparar os diferentes níveis existentes de

literacia em algumas nações, entendendo tal conceito como conjunto sucessivo de competências.

Mais tarde, Tfouni (1988, 1993) apresenta outra perspectiva para literacia, delimitando-a como “produto” resultante dos seus usos em uma comunidade ou sociedade, e enquanto informação por meio de tecnologias da comunicação. Para Jacob (1984), literacia “é a habilidade para entender materiais escritos (...)” e está relacionada com as necessidades da informação industrial (p. 73).

Na terceira perspectiva, a literacia é apresentada com enfoque no nível de conhecimento individual e particular que cada pessoa constrói a partir do seu uso e compreensão das informações que lhe fazem sentido. Trata-se, como se pode perceber, de uma atividade cognitiva que pertence exclusivamente ao sujeito. De acordo com Olson (1984) “focaliza as habilidades, o conhecimento e as intenções de crianças individualmente”, ou seja, focaliza aquilo que é “aprendido” (p. 185). Por outro lado, Hirsch (1987) aponta que “é o conjunto de informações que todos os leitores possuem. É a informação de fundo (...) que permite que eles leiam um jornal com um nível adequado de compreensão” (p. 02).

Segundo Soares (2017a), o termo letramento aparece como a tradução para o português da expressão inglesa *literacy*, a qual se origina etimologicamente do latim *littera*, cujo sentido é “letra”. Ao termo *littera* foi acrescentado o sufixo “-cy”, o qual denota estado ou condição, assim formando o vocábulo “literacy”. Nesse sentido, parece que no português, ocorreu um processo semelhante, ou seja, ao radical “letra-” foi acrescentado o sufixo “-mento”, formando, desse modo, a nova palavra (Soares, 2017a).

Guimarães (2021) comenta que alguns autores argumentam que a expressão literacia, mais utilizada em Portugal, seria mais apropriada que o termo letramento. Há, também, aqueles que propõem a expressão leiturização, e aqueles que se posicionam contra a adoção de um novo termo porque acreditam que a palavra alfabetização é suficiente para contemplar o novo conceito em debate. Embora a expressão letramento seja equivalente ao termo *literacy* no Brasil, tratam-se de “conceitos distintos, uma vez que o vocábulo inglês significa capacidade ou habilidade para ler e escrever, e não condição ou estado resultante da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais”

(Guimarães, s/d). De facto, o termo letramento remete para um “processo de inserção no mundo da escrita” (Gabriel, 2017, p. 83), encontrando-se, conforme assinala Goulart (2014), associado à aprendizagem da significância social da linguagem escrita.

Para Guimarães (s/d), a compreensão de literacia se direciona mais ao conceito de alfabetização e não ao de letramento, o que leva a um problema em relação a essa terminologia, já que o entendimento sobre sujeito alfabetizado dos países que adotam o termo *literacy* parece estar distante do adotado atualmente no Brasil.

Isso acontece porque, mesmo que ambos os conceitos estejam relacionados à habilidade de leitura e interpretação de textos, e o uso eficiente da leitura e da escrita preocupe tanto países mais desenvolvidos quanto menos desenvolvidos, ainda existe uma significativa diferença no que tange às exigências sobre letramento entre eles.

Na atualidade, a definição mais difundida de letramento é dada por Soares (2017b), qual seja: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Deste modo, observa-se a inserção do indivíduo no mundo letrado, mundo este pautado por aspetos interativos e socioculturais diversos (Gabriel, 2017). O letramento diz assim respeito a um uso efetivo da linguagem escrita em práticas sociais (Cunha, 2018).

Nesse sentido, para Guimarães (2021, s/d), o letramento seria o “resultado ou consequência do processo de alfabetização. Enquanto se utiliza o termo analfabeto em oposição a alfabetizado, não é possível, de maneira análoga, aplicar a mesma relação entre letrado e iletrado” (p. 01). De facto, o termo letramento “pressupõe um processo contínuo envolvendo diferentes níveis de complexidade no uso da escrita” (Cunha, 2018, p. 29). Nesse âmbito, podemos perceber que aquele indivíduo que não sabe ler nem escrever, mas que, de algum modo, faz certo uso da escrita quando está em relação com outros atores sociais (seja solicitando a alguém que lhe leia uma carta, uma bula de remédio ou o itinerário de um ônibus), tal sujeito pode ser considerado integrado ao mundo da leitura.

Nessa perspectiva, a perspectiva assumida com o vocábulo “letramento” acaba por conter ou compreender uma nova realidade social, considerando que apenas recentemente é que a sociedade brasileira passou a discutir e a preocupar-se mais seriamente com o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e à escrita no âmbito das práticas sociais – e não mais apenas com o saber ler e escrever mecanicamente. Essa transformação de paradigmas trouxe consigo alguns problemas de demarcação ou definição, assim como de sua mensuração na prática.

Nesse âmbito, de acordo com Soares (2017b), em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, o “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Ainda para a autora, ao apresentar as acepções do dicionário Aurélio, expõe-se que letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto” (p. 16).

Mas, ressalta a autora “não se pode desconsiderar que esses sujeitos não possuam conhecimentos de mundo ou que não saibam empregar diferentes leituras sobre os acontecimentos diversos, porque envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2017b, p. 24,).

Assim, um adulto pode ser analfabeto, mas **letrado** quando se interessa por *ouvir* a leitura de revistas e jornais realizada por alguém alfabetizado, ou quando solicita para que outros leiam uma carta que recebe. Também, por ações como *ditar* cartas para que alguém as escreva, ou quando pede a uma pessoa que leia para ele avisos ou informações em cartazes afixados em algum muro, parede ou outro lugar.

Nesse mesmo sentido, Soares (2017b) afirma também que “(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função” (p. 24). Para ela, esse sujeito é ainda “analfabeto” porque não conseguiu aprender a ler e a escrever, mas, no entanto, “já penetrou no mundo do **letramento** já é de certa forma, **letrada**” (p. 24, grifos no original).

Esses exemplos esclarecem a diferença entre alfabetização e letramento, apresentado por Soares (2017b), no Brasil, deixando claro que o fenômeno do letramento é mais que um exercício técnico do magistério, já que envolve outras questões sociais e culturais. Em suas tentativas de definir letramento, a autora supracitada chega a dizer que, talvez, seja impossível uma definição concreta do mesmo, o que dificulta sua medição, bem como sua avaliação. Em continuidade, a autora afirma que o letramento possui duas dimensões, sendo elas, de certa forma, paradoxais: a dimensão social e a dimensão individual.

Na perspectiva social, o letramento é entendido enquanto um fenômeno cultural, ao passo que na ótica individual, o referido processo é tido no âmbito pessoal. No âmbito individual, a leitura é compreendida por Soares (2017a) como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a habilidade de compreender textos escritos” (p. 62). Assim, a escrita inclui habilidades linguísticas e psicológicas, ao passo em que também exige habilidades distintas daquelas exigidas pela leitura.

Nessa mesma perspectiva de estudos, Tfouni (2004) vai além, subdividindo essa dimensão em outras duas concepções a partir do termo letramento, que são elas: a individualista-restritiva e a cognitivista.

A individualista-restritiva, de acordo com Tfouni (2004), é restringida apenas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a habilidade de codificar e decodificar os símbolos linguísticos. Nesse diapasão, o termo individualista-restritivo se confunde/parece com o termo alfabetizar. Por sua vez, a cognitivista diz respeito à habilidade de aprender como resultado de atividades mentais, ou seja, o raciocínio, onde o próprio indivíduo é o principal responsável pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Pressupõe-se, assim, que é no indivíduo onde se originam as habilidades e conhecimentos, ignorando totalmente as influências do meio social e valorizando apenas os processos internos em si. Esta abordagem tenta explicar o que uma criança pode fazer e aprender individualmente, focalizando as habilidades, o conhecimento e as intenções do sujeito e focalizando aquilo que é aprendido (Tfouni, 2004).

Em relação à escrita, ainda dentro desta dimensão, ela passa pelo processo de aquisição da habilidade de codificar, bem como decodificar os símbolos ou signos linguísticos, chegando à obtenção de sentido por aquele que a observa. Nessa mesma perspectiva, Soares (2017a) afirma que, a partir do momento que o indivíduo passa a possuir algumas habilidades para ler e escrever, o mesmo poderá expressar melhor seus pensamentos e ideias. Será capaz de desenvolver suas habilidades motoras, como escrever, além de outras técnicas, como organizar a pontuação, ortografia, e ainda selecionar e organizar suas ideias, criando elos entre elas. Dessa forma, sua linguagem será mais clara, na busca por se fazer entender.

Ante o exposto, ao citar as habilidades de ler e escrever, Soares (2017a) explica que, na dimensão individual do letramento, o mesmo foca o indivíduo e suas competências para interpretar todo aquele material que lhe é proposto. A autora afirma que, apesar dos termos leitura e escrita serem distintos, os mesmos se complementam, não podendo ser desenvolvidos de forma dissociada, já que um indivíduo pode ser capaz de ler e não conseguir escrever, e vice e versa.

Desse modo, é possível entender que letramento não é somente ler e escrever. Pelo contrário, está muito além disso: é o uso dessas habilidades para responder às exigências sociais. Nesse mesmo sentido, Kirsch e Jungeblut (1990) definem o letramento como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades” (p. 1). Essa postura leva a perceber que é preciso acreditar na capacidade do letramento de levar os sujeitos ao progresso social e individual.

2.2 Leitura literária e formação do leitor literário

Para Cosson (2018), o corpo linguagem, o corpo palavra e o corpo escrita encontram na literatura o seu mais perfeito exercício. Assim pontua o autor:

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, de palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2018, p. 16)

Assim, a leitura literária se coloca como tal quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa, resultado também da estética textual (Frade et al., 2014).

Ademais, o gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também coexistir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois, através dela, se inventam outros mundos, em que nascem/são criados ou redimensionados/revestidos “seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções” (Frade et al., 2014, p. 01).

Para Faria (2010), a leitura literária seria “a capacidade de perceber, para além do sentido imediato, para além do sentido implícito, o modo de construção de um livro (...)” (p. 17). Do ponto de vista do professor/educador, essa maneira de conduzir o trabalho com a leitura apresenta vantagens: abre a possibilidade de propor uma boa variedade de livros para a classe, durante o ano letivo, atendendo às diferenças de interesse das crianças.

Zilberman (2005), a partir da perspectiva histórica da literatura infantil, descreve que o início da literatura para as crianças estava ligado, primeiramente, às obras de leitores adultos que passaram por transformações para atender a esse público infante/juvenil. E depois, com a tradução de histórias advindas de outras culturas.

Até meados do século XVII, as crianças eram consideradas “adultos em miniaturas”, não havendo nenhum tratamento específico para esta etapa da vida. Não existia uma separação de mundos e, muito menos, qualquer preocupação para a formação dessas crianças (Silva, 2009). Zilberman pontua a esse respeito, explicitando que:

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: “a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros”. (Zilberman, 2003, p. 15)

De acordo com Silva (2009), a concepção de idade e de separação de período de vida só veio ocorrer na metade da Idade Moderna, com a valorização e a nova configuração da família, bem como com a distribuição dos deveres e responsabilidades. Esse novo cenário modificou bastante a percepção sobre as crianças e suas necessidades. Consequentemente, modificou também a percepção de construção da sociedade do futuro. Assim, a partir do momento em que a criança passou a ser vista como um sujeito diferente do adulto, fez com que surgisse, então, uma fase em que os adultos comessem a observar a fragilidade e a necessidade de dependência desses sujeitos. A infância, então, passou a ser considerada como um período de inocência, alegria e de contentamento, e, com isso, surgiu também a necessidade de se criar um universo lúdico para elas (Silva, 2009).

Assim, foi no século XVII, com Fenélon (1628-1715) que a literatura infantil surgiu e, naquela época possuía inicialmente a função social de educar moralmente as crianças. Ou seja, tinha como intuito pontuar o que deveria ou não ser aprendido, e os contos, fábulas e textos seguiam esse mesmo propósito. Desse modo, a

(...) literatura infantil constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões no meio artístico. Em 1697, Charles (1628 - 1703) Perrault traz a público histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mãe Gansa. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar. (Silva, 2009, p. 137)

Nesse contexto, a literatura infantil e seu ensino estavam, em um primeiro momento, diretamente ligados ao conhecimento do mundo e à aprendizagem de valores necessários àquela sociedade. De modo paralelo, a literatura infantil surgiu também com o objetivo de proporcionar a esse leitor criatividade e ludicidade (Pereira et al., 2012).

De acordo com Zilberman (2005), foi em meados do século XIX que surgiram as primeiras obras literárias escritas especialmente para crianças no Brasil. Como os

autores não possuíam experiência para tal escrita, foi necessário, no início, a tradução e a releitura de livros estrangeiros como Robinson Crusoe, Viagens de Gulliver, dentre outros títulos. Muitos foram os escritores que inspiraram os autores brasileiros, como Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e outros, e que impulsionaram as nossas obras literárias.

Como precursores da inserção da literatura infantil brasileira, Oliveira (2008) menciona a construção da primeira biblioteca infanto/juvenil, que acolhia obras que contemplavam o desejo desses leitores. O autor ainda cita, em sua obra, a professora Alexina de Magalhães Pinto, que foi considerada a primeira escritora infantil do Brasil. Ela publicou a obra “Os nossos brinquedos”, em 1909, valorizando a cultura popular e a criança.

Dentro dessa perspectiva, que crescia e consolidava em solo brasileiro cada vez mais, o livro passou a ser visto, necessariamente, como uma fonte de prazer, e a leitura, conseqüentemente, como forma de deleite. Para Cunha (2003), “formas de motivação verdadeira e um acompanhamento estimulante são sempre modos de ajudar o aluno a sentir-se em casa com o livro” (p. 54). Logo, a partir da leitura-deleite (uma leitura desprovida de função pré-determinada ou obrigação-fim)², o processo de aprendizagem da criança tem mais chances de se consolidar.

A partir dessas informações, vale lembrar que a literatura no Brasil sempre esteve presente no processo de formação da criança, porém, de modo ainda pouco sistematizado ou pouco eficiente. Um dos problemas que os educadores têm enfrentado é o planejamento dessa literatura para os diversos segmentos da educação, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. A obra literária, embora venha a parecer ser simples, em algumas ocasiões tem apresentado dificuldades de manuseio para os professores por haver muitas formas de explorá-la com os educandos. O que se pode inferir, nesse passo, é que o melindroso (e rico) trabalho com

² Dentro dessa perspectiva de uma leitura não atrelada à sistematização de conteúdo se apresenta a estratégia da “Leitura deleite” na Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (Descrito mais adiante). Ou seja, desprovida da leitura como “dever/obrigação”, o que leva a crianças a sentir o ato de ler como algo negativo. A leitura deleite ao contrário, possibilita a fruição, o encantamento, o deleite de ler por prazer de ler.

as virtualidades/possibilidades de leitura da obra tem assustado professores menos preparados (Oliveira, 2008).

Para Zilberman (2005) “a literatura infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por adeptos de várias gerações” (p. 11). Nesse sentido, vale a pena recapitular sua trajetória, para entender as qualidades que exhibe aos leitores contemporâneos de todas as idades (Zilberman, 2005).

Para se valorizar a leitura na fase infantil, deve levar-se em consideração, primeiramente, a concepção de criança como aquela cujo desenvolvimento e cujo processo de aprendizagem se encontram em constante construção. Semelhantemente, Cunha (2003) afirma que, para ensinar a leitura para uma criança, é necessário, primeiramente, que o educador faça uma boa escolha da obra a ser trabalhada. Já que a proposta da leitura literária é também transmitir conhecimento sobre um determinado assunto, esse deve ser escolhido com base nos valores e nos anseios necessários à comunidade em que ele se encontra inserido. “Com essa atitude evidenciamos também nossa ideia de que a criança é um ser puro que devemos proteger” (Cunha, 2003, p. 55). Isso demonstra a necessidade de propor o ensino de uma leitura que contemple seus anseios e respeite os limites que envolvem o processo de crescimento dessa criança (Oliveira, 2008). De acordo com Paulino (2005), as motivações da leitura literária

(...) teriam de ultrapassar o contexto de urgência e serem encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos. (pp. 55-68)

É neste sentido que a leitura literária-deleite se insere, com liberdade, tendo como especificidade única o respeito pela leitura do outro, que pode ser diversa ou apresentar pontos diversos. As preferências de cada um devem ser respeitadas para que haja, de fato, uma leitura literária pautada na mediação docente que não reprima, mas sim incite a imaginação de cada estudante no pacto com texto. A valorização da pluralidade dos gostos e das possibilidades de leitura também se constitui em habilidades fundamentais do processo de escolarização de leitura literária-deleite (Frade et al., 2014).

A formação do leitor infantil tem como característica a leitura de geração a geração. Esta ferramenta resiste apenas porque busca sempre a reprodução do que a sociedade defende, seja ela por questões existenciais, ou até mesmo, pela manutenção de uma cultura (Oliveira, 2008).

Para Zilberman (2005), a criança e o mundo necessitam de um mediador e é na linguagem que esse processo se configura: através do conhecimento e do domínio da língua que um livro pode proporcionar. Com isso, “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber” (Zilberman, 2005, p. 46). Nesse sentido, com uma seleção que contemple os anseios desse leitor infantil, é possível proporcionar a ele uma formação que consubstancie tanto a técnica quanto o prazer em ler. Em face disso, ainda de acordo com Zilberman (2003),

(...) a originalidade dos textos para crianças advém do fato de que é a espécie de leitor que eles esperam atingir o que determina sua inclusão no gênero designado como literatura infantil. Assim, ela se originou do aparecimento deste público, vinculando sua história e transformações às mudanças por que passaram o tratamento e a compreensão da infância os últimos 250 anos. (p. 70)

No que diz respeito à formação do leitor infantil, a leitura tem se apresentado, na atualidade, como tema que traz para a sala de aula questões que estão comovendo o tecido social. Sobre isso, Kleiman e Moraes (2002) mencionam que a principal tarefa da leitura é ajudar o estudante a

(...) desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos, conceitos podemos dizer que aprendemos. (p. 89)

Ao se reportar para algumas especificidades da leitura literária, Paulino (2005) destaca que, antes de qualquer outra consideração crítica a esse respeito, é preciso “assumirmos que habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas” (pp. 55-68).

Neste contexto de discussão, é preciso observar que, no caso do contexto brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam aspectos fundamentais sobre a especificidade do texto literário:

Primeiro: É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Segundo: A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Terceiro: Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. (Brasil, 1997, p. 29)

Como podemos observar, há no discurso do documento acima apresentado um direcionamento ao reconhecimento das singularidades, bem como das propriedades compositivas que compõem um tipo específico de escrita. Esse direcionamento se dá no sentido de “afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”, os quais ainda são frequentemente tratados “como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 36).

Tal metodologia de ensino, atualmente presente nas salas de aula, apresenta vestígios de um ensino tradicional e compartimentado, que estraçalha e desconsidera o todo (o texto) em virtude das partes, não apresentando relevantes contribuições ao leitor, a não ser a repulsa e a antipatia pelos textos. Esta já é contraindicada desde a década de 90 do século XX, através dos PCN, que estabelecem que “tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. (Ministério da Educação, 1997, p. 36)

É necessário ter em conta, conforme Gomes e Silva (2011) enfatizam, que o letramento literário se configura por meio “das práticas sociais de uso da escrita literária”, como já afirmado, em especial, por meio de “todas as práticas sociais de uso da escrita ficcional com a finalidade de se obter prazer, despertar sentidos e gosto por aquilo que se lê” (p. 68). Os autores destacam ainda que:

- i. O trabalho com o ensino de literatura e de leitura literária tem se apresentado com uma tarefa complexa, sobre as especificidades que esse possui, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, pois na perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, passaram a exigir e desenvolver habilidades complexas e competências sociais de leitores”;
- ii. Em tais habilidades e competências que aos poucos estão sendo desenvolvidas pela escola, é que os documentos oficiais têm empreendido esforços para que o ensino de literatura e da leitura literária possa se concretizar em sala de aula de maneira eficaz;
- iii. É nesta direção que o professor poderá desenvolver a prática da leitura, em especial da leitura literária-deleite de modo que esta se apresente significativa para os alunos, sem levar em conta apenas aspectos de estilo e características literárias, demandará uma mudança, que deverá englobar além de materiais didáticos e outras metodologias, o modo como a escola está vendo/trabalhando esse objeto de ensino- o texto literário- e a concepção que o professor tem sobre ele. (Gomes & Silva, 2011, pp. 68-69)

2.3 Leitura literária deleite

A leitura deleite foi uma estratégia orientada por um programa de alfabetização, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo era de que o professor criasse uma cultura de leitura em sala de aula para o deleite das crianças, para o prazer de ouvir histórias e de ler, de favorecer a fantasia e o entretenimento no mundo mágico que a leitura permite criar, enfim, para divertir e distrair.

A leitura deleite consiste em uma estratégia essencial na formação dos professores alfabetizadores, bem como na alfabetização das crianças, por oportunizar o contato com textos literários heterogêneos e plurais, possibilitando momentos de prazer, diversão e reflexão sobre o lido e o sentido, ou seja, sobre a vida. Ademais, enriquece o repertório do leitor, preparando-o para os múltiplos textos que circulam em sociedade. Neste viés, “o momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (Ministério da Educação/Brasil, 2012a, p. 29). Entretanto, esta

prática, não descarta o exercício de explorar o texto – atividade esta que também possibilita o prazer da leitura, proporcionando a ampliação de saberes.

O programa brasileiro buscou garantir o suporte para a consolidação de estudantes leitores da literatura literária deleite no espaço das escolas públicas, disponibilizando diversos títulos com enfoque aos diferentes interesses e necessidades linguísticas e culturais dos estudantes no intuito de possibilitar momentos de prazer, diversão e reflexão sobre uma diversidade de temáticas e sobre a vida lida e vivida.

A leitura deleite, enquanto estratégia de formação continuada dos professores e na alfabetização das crianças pelo PNAIC, constituiu-se em espaço de consolidação de protagonismo tanto do alfabetizador, quanto do alfabetizando, assim permitindo a construção da autonomia e da autoria dos seus saberes, ao oportunizá-los a compreender a importância da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, com o planejamento de situações que utilizam as obras literárias contempladas pelo Programa. Segundo Oliveira (2008), para atingir o público infantil, é preciso que

(...) ocorra a comunicação da criança com o enredo da história, sua relação com as personagens e situações focalizadas e a expressão de tais relações. Portanto, é preciso que o professor proceda à escolha de obras condizentes com as necessidades de vida de seus alunos, para que possa promover a interação participativa deles com a obra, e para que crie espaços implementadores (não inibidores) das propriedades dessa leitura; assim como para que provoque o desenvolvimento da fantasia, da imaginação, do brincar. (p. 31)

Já Cunha (2008) coloca a literatura infantil e juvenil como a linguagem destinada aos novos. A expressão “novos” está ligada à importância que a literatura infantil e juvenil tem ocupado nos últimos anos para os novos leitores e as novas configurações sociais e culturais. Ela passou a ser estudada por muitos especialistas e estudantes da graduação que têm tido acesso a essa literatura de forma mais aprofundada. Para o autor supramencionado, “no contato da criança com a obra literária, estabelece-se uma dupla relação: do leitor com as personagens e destas com o leitor. Nessa comunicação, aquele se identifica ou não com a situação vivida por elas” (p. 41). Cunha (2008) destaca ainda que “nesse contexto, não é raro o leitor colocar-se no lugar da personagem, e essa experiência vivida por ele no campo subjetivo vir a levá-lo a uma comunicação com seu mundo interior, na busca da superação de seus conflitos e na elaboração de seu equilíbrio” (p. 41).

De acordo com Zilberman (2003), o ensino da leitura deve conceder à criança uma formação mais ampla, contemplando horizontes que possam preencher as lacunas do dia a dia. Com isso, os livros proporcionam ao leitor uma interação com o meio social e sua pluralidade para que este seja mais capaz de ler o mundo, que é essencialmente diverso.

Zilberman (2003) acredita que, ao empregar um intenso trabalho com o conteúdo da literatura infantil, o educador possui maiores chances de preencher as lacunas que venham a existir na vida da criança. A autora reforça a missão que o livro tem no processo de ensino e aprendizagem da criança, qual seja, a de colocá-la entre a fantasia e a realidade. Corroboram essa percepção Souza e Cosson (2017), ao afirmarem que:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (p. 103)

É estritamente nesse cenário que se deve pautar o processo de ensino-aprendizagem da criança. A obra literária tem a função de oferecer à criança um universo de ludicidade e aprendizagem, porque, segundo Zilberman (2003), “atinge o âmago do universo infantil, alcançando uma intimidade nem sempre obtida pelos mais velhos; e vem a converter-se em hábito, o de leitura, uma das metas prioritárias do ensino e da arte literária, que precisa estimular intermitentemente seu próprio consumo” (p. 54).

A partir deste cenário de esforços sobre a educação básica brasileira, e, especificamente no âmbito da alfabetização, este trabalho buscou centrar seu escopo de análise na estratégia da leitura deleite, enquanto atividade prioritária desta política e essencial para o processo da alfabetização, tendo como base a literatura apresentada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), cujos objetivos assinalaram para a promoção da leitura e a difusão de conhecimento entre os estudantes, professores e comunidade. Assim, com fundamento na proposta de formação do PNAIC, a leitura literária deleite tem lugar central de investigação nesta tese.

3 Os domínios de leitura e políticas públicas de alfabetização e leitura no Brasil nos últimos anos e o PNAIC

3.1 Avaliação de larga escala dos domínios e dificuldades de leitura no Brasil

A Carta Internacional de Direitos Humanos, divulgada em 1948, considera que a educação é um direito de todos (UNESCO, 2003). Porém, somente na década de 1960 foi que a Constituição Federal do Brasil proclamou a educação obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos. Em seguida, deu um importante passo, estendendo esse direito para as crianças e jovens, contudo, ainda de forma insuficiente para garantir o acesso e a permanência desse público na escola.

Essas conquistas incidem em compromissos afirmados pelos governos em encontros internacionais. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), e o Fórum Mundial de Educação, Dakar (UNESCO, 2000) assumem um caráter jurídico, atribuindo aos governos nacionais a responsabilidade de cumprir as metas para o milênio até 2015. Entre elas estão a de: “mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos” (EPT), a de “desenvolver planos de ação nacionais” e a de incrementar, “de forma significativa, os investimentos em educação básica”; bem como está previsto:

(...) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; e monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional. (UNESCO, 2000, s.p.)

Tais compromissos foram reafirmados no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. Neste Fórum foi aprovada a Declaração de Incheon, que se constituiu em estabelecer um compromisso entre a comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. Assim, o referido Fórum reconheceu que a educação tem um importante papel, qual seja, o de motor do desenvolvimento.

Outrossim, o Marco de Ação da Educação 2030, documento que dispõe orientações para a implementação da Educação 2030, foi debatido no FME 2015, oportunidade que levou ao acordo, registrado na Declaração de Incheon, dos elementos básicos para o crescimento educacional, os quais foram adotados pela comunidade educacional e pontuados em 184 Estados-membros (UNESCO, 2016).

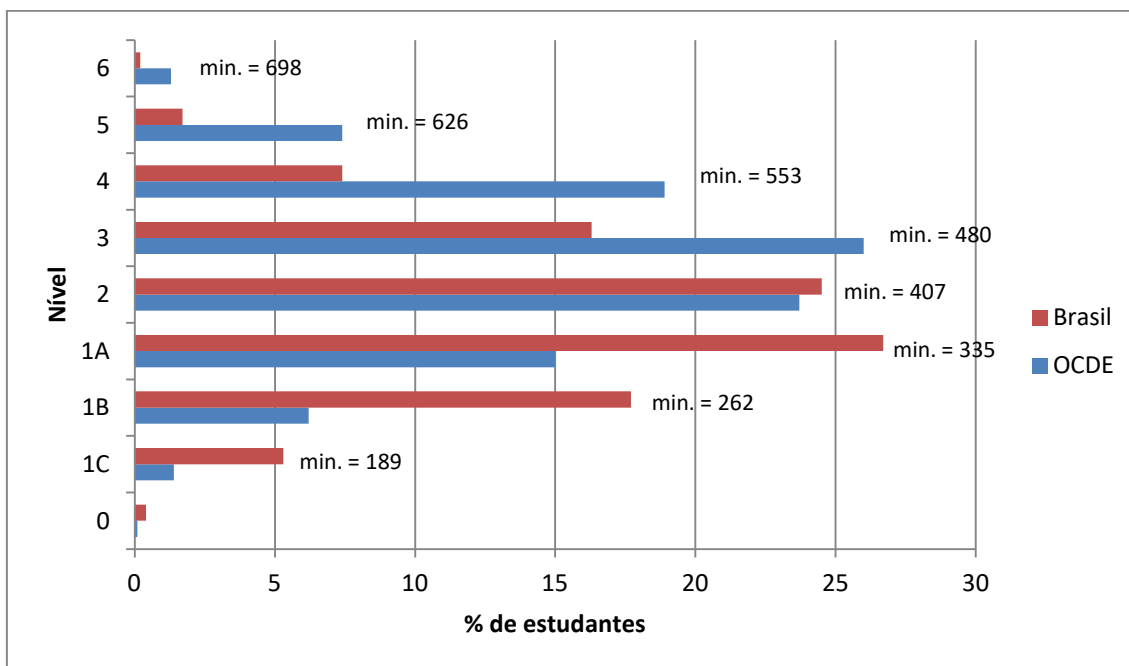
Nos resultados das avaliações internacionais, os estudantes brasileiros têm apresentado resultados ruins em letramento em leitura quando comparados a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No *Programme for International Student Assessment 2018 (PISA)*, a média de proficiência dos jovens brasileiros quanto a letramento em leitura configurou 413 pontos – resultado que apresenta 74 pontos abaixo da média dos países da OCDE, que é de 487.

Vale lembrar que a proposta de avaliação do Programa busca avaliar o desempenho dos estudantes matriculados no ensino regular na faixa dos 15 anos de idade em três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. No Brasil, o responsável pela coordenação do Programa é o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, o INEP.

A referida escala dos resultados em proficiência em letramento em leitura é distribuída em sete níveis, sendo que o nível 1 é dividido em A, B e C. O nível 6 está mais próximo do desejável, em termos de qualidade. Os estudantes brasileiros apresentaram o seguinte rendimento para o ano de 2019: em **nível 6**, com escore mínimo de 698, encontram-se 0,2% estudantes em comparação a 1,3% da OCDE; em **nível 5**, com escore mínimo de 626, encontram-se 1,7% estudantes comparados a 7,4% da OCDE; em **nível 4**, com escore mínimo de 553, estão 7,4% estudantes comparados a 18,9% da OCDE; em **nível 3**, com escore mínimo de 480, acham-se 16,3% estudantes comparados a 26,0% da OCDE; em **nível 2**, com escore mínimo de 407, encontram-se 24,5% estudantes comparados a 23,7% da OCDE; em **nível 1A**, com escore mínimo de 335, estão 26,7% estudantes comparados a 15,0% da OCDE; em **nível 1B**, com escore mínimo de 262, estão 17,7% estudantes comparados a 6,2% da OCDE; em **nível 1C**, com escore mínimo de 189, encontram-se 5,3% estudantes comparados a 1,4% da OCDE; e abaixo deste último, sem apresentar as habilidades desenvolvidas para este nível pela OCDE, estão 0,4% estudantes comparados a 0,1% da OCDE (MEC, 2019). O Gráfico 1, a seguir, apresenta esses dados organizados.

Gráfico 1

Score mínimo obtido em cada nível pelos estudantes brasileiros e pelos estudantes de países da OCDE



Fonte: INEP/MEC (2019).

Os dados dessa edição apontam, como podemos observar, que por volta da metade dos estudantes brasileiros se encontram no nível 2 ou estão acima dele no que se refere às competências em letramento em leitura, contrastando com 77,4% dos estudantes provenientes de países da OCDE. Segundo a OCDE, os estudantes classificados no nível 2 começam a demonstrar certas habilidades de leitura no sentido de adquirir conhecimento e de resolver problemas práticos. Por outro lado, os estudantes que ainda não alcançam o nível 2 de proficiência em leitura possuem, geralmente, um grau mais elevado de dificuldade quando diante de materiais não familiares ou de média extensão e/ou complexidade. Os estudantes que se encontram neste nível necessitam recorrentemente receber instruções e ajudas antes de conseguirem adentrar e compreender, de fato, um texto. Ademais, segundo a própria Organização, “no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, a proficiência no nível 2 foi identificada como o ‘nível mínimo de proficiência’, o qual todas as crianças devem adquirir até o final do Ensino Médio” (OCDE, 2019, s.p.).

Ainda sobre o desempenho brasileiro em letramento em leitura a partir da perspectiva internacional, a pontuação para a escala de leitura, que foi estabelecida em 2000, teve como base a média dos países integrantes da OCDE de 500 pontos, com 100 pontos de desvio-padrão. Nesse sentido, a título de ilustração desse cenário, trazemos abaixo um quadro que apresenta as médias, os intervalos de confiança e os percentuais das proficiências dos países selecionados pelo PISA (2018) em termos de leitura.

Quadro 2

Médias, os intervalos de confiança e os percentuais das proficiências dos países selecionados pelo PISA (2018) em termos de leitura

País	Ranking1	Média	EP2	IC3	Interdecil4
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	498-512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE5	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
Brasil	55-59	413	2,1	409-417	286-548
Colômbia	54-61	412	3,3	406-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	396-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453

Notas: 1. Ranking: intervalo no ranking considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média

3. IC: intervalo de confiança da média

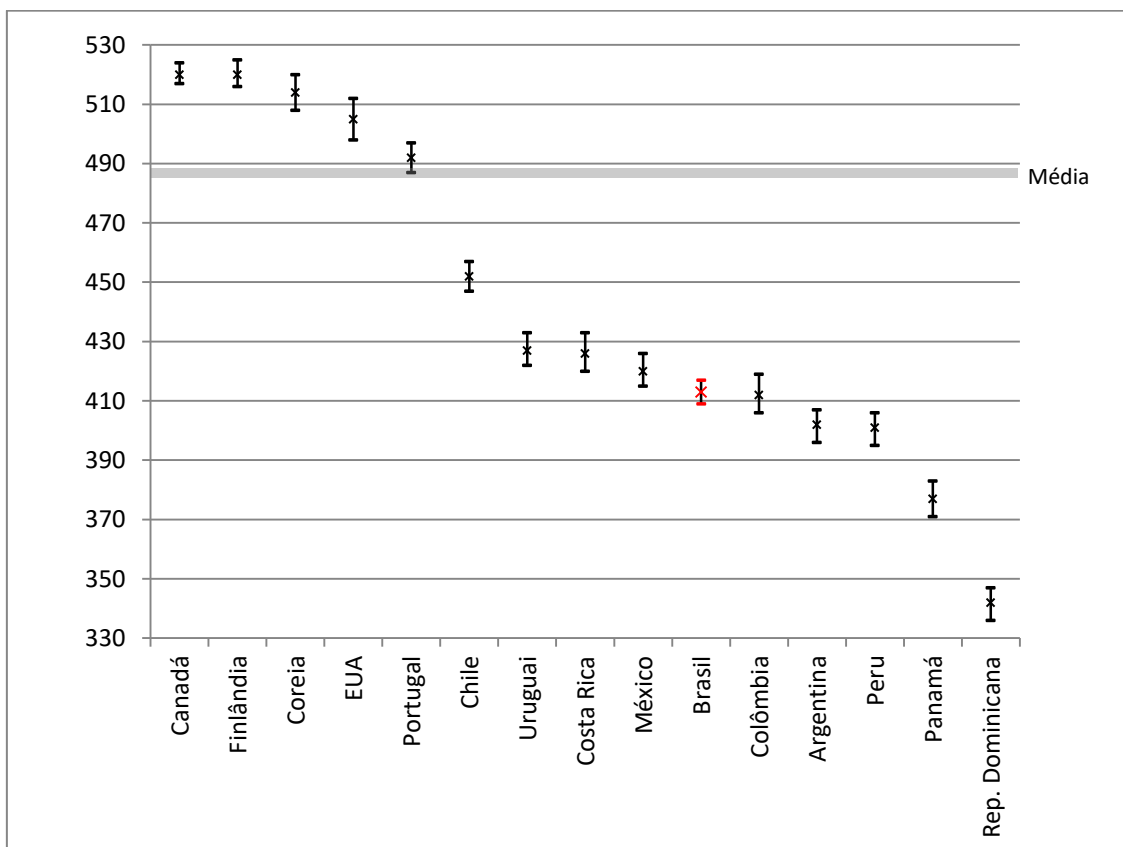
4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10, e o superior, o percentil 90.

Fonte: INEP/MEC (2019, p. 61).

O Gráfico 2, a seguir, apresenta esses dados para melhor visualizarmos a dinâmica que ocorre entre os valores de média de alguns países da OCDE (487) e do intervalo de confiança (486 e 488).

Gráfico 2

Médias de proficiência e intervalos de confiança dos países selecionados, leitura – PISA 2018



Fonte: MEC/INEP (2019, p. 62).

O referido relatório destaca que “10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em letramento em leitura no PISA 2018 obtiveram média de proficiência igual a 286, e os 10% de melhor desempenho, 548” (Brasil, 2019, p. 62). Neste aspecto, podemos observar que não há significativa diferença entre as médias de proficiências do Brasil e da Colômbia, por exemplo, em letramento em leitura.

Nesse sentido, comparações como estas são importantes para que o caso brasileiro seja avaliado em comparação com outros países a fim de se estudar e debater estratégias de enfrentamento do problema educacional em suas salvaguardadas realidades. Essas

comparações são interessantes também para a comunidade de estudo e pesquisa em Educação e, por isso, trazemos para esta abordagem os cálculos das medidas de erro-padrão da média de cada edição da referida avaliação e das medidas de erro-padrão da média levando em conta os erros de ligação (cf. Quadro 3). Assim, é possível observar as flutuações amostrais, bem como os erros de mensuração oriundos de diferentes ciclos de avaliação (Brasil, 2019).

Quadro 3

Médias e medidas de erro-padrão por edição dos países selecionados, leitura – PISA 2018 (2000, 2003, 2006 2009, 2012,2015 e 2018)

PAÍS	2000			2003			2006			2009		
	MÉDI A	EP 1	EP 2	MÉDI A	EP 1	EP 2	MÉDI A	EP 1	EP 2	MÉDI A	EP 1	EP 2
Canadá	534	1,6	4,3	528	1,7	8,0	527	2,4	5,8	524	1,5	3,8
Finlândia	546	2,6	4,8	543	1,6	7,9	547	2,1	5,7	536	2,3	4,2
Coreia	525	2,4	4,7	534	3,1	8,4	556	3,8	6,5	539	3,5	4,9
Estados Unidos	504	7,0	8,1	495	3,2	8,4	-	-	-	500	3,7	5,1
Portugal	470	4,5	6,1	478	3,7	8,6	472	3,6	6,3	489	3,1	4,7
Chile	410	3,6	5,4	-	-	-	442	5,0	7,2	449	3,1	4,7
Uruguai	-	-	-	434	3,4	8,5	413	3,4	6,3	426	2,6	4,4
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	443	3,2	4,7
México	422	3,3	5,2	400	4,1	8,8	410	3,1	6,1	425	2,0	4,0
Brasil	396	3,1	5,1	403	4,6	9,0	393	3,7	6,4	412	2,7	4,5
Colômbia	-	-	-	-	-	-	385	5,1	7,3	413	3,7	5,1
Argentina	418	9,9	10,7	-	-	-	374	7,2	8,9	398	4,6	5,8
Peru	327	4,4	6,0	-	-	-	-	-	-	370	4,0	5,3
Panamá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	371	6,5	7,4
República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(cont.)

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

PAÍS	2012			2015			2018	
	MÉDIA	EP1	EP2	MÉDIA	EP1	EP2	MÉDIA	EP1
Canadá	523	1,9	4,2	527	2,3	4,6	520	1,8
Finlândia	524	2,4	4,4	526	2,5	4,7	520	2,3
Coreia	536	3,9	5,4	517	3,5	5,3	514	2,9
Estados Unidos	498	3,7	5,3	497	3,4	5,2	505	3,6
Portugal	488	3,8	5,3	498	2,7	4,8	492	2,4
Chile	441	2,9	4,7	459	2,6	4,7	452	2,6
Uruguai	411	3,2	4,9	437	2,5	4,7	427	2,8
Costa Rica	441	3,5	5,1	427	2,6	4,7	426	3,4
México	424	1,5	4,0	423	2,6	4,7	420	2,7
Brasil	407	2,0	4,3	407	2,8	4,8	413	2,1
Colômbia	403	3,4	5,1	425	2,9	4,9	412	3,3
Argentina	396	3,7	5,3	-	-	-	402	3,0
Peru	384	4,3	5,7	398	2,9	4,9	401	3,0
Panamá	-	-	-	-	-	-	377	3,0
República Dominicana	-	-	-	358	3,1	5,0	342	2,9

Notas: 1. EP1: estimativa de erro-padrão da média na edição avaliada.

2. EP2: estimativa de erro-padrão da média considerando os linking erros do PISA 2018.

3. Para manter a comparabilidade entre os ciclos, foram incluídos os resultados das escolas rurais do PISA 2012.

Fonte: MEC/INEP (2019, p. 63).

A partir dos dados do Quadro 3, é possível observar que o Brasil obteve o seu maior desempenho em letramento em leitura da série histórica no ano de 2009, chegando a alcançar significativos 16 pontos de diferença em comparação com a edição de 2000. Outros países também obtiveram crescimentos importantes, como Coreia, Chile, Portugal e Peru. Já países como Canadá, Finlândia e Argentina obtiveram uma queda nas médias da série histórica.

Em face desses dados, podemos observar que o Brasil obteve o seu maior desempenho em letramento em leitura da série histórica no ano de 2018, alcançando 6 pontos de diferença em comparação com a edição de 2015, muito embora esta não signifique estatisticamente uma importante mudança. Movimento semelhante a este pode ser observado em outros países, como no Peru e nos Estados Unidos. Outros países, ao

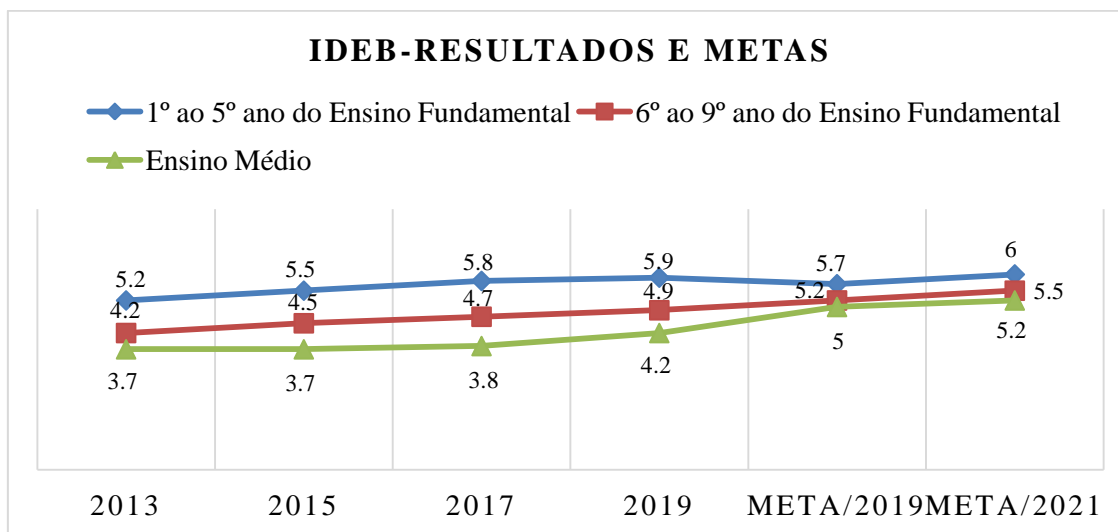
contrário, tiveram nesse ano as suas menores médias da série histórica, como Canadá e Finlândia – as quais, ainda que um pouco mais baixas, são consideravelmente melhores que os dados do Brasil.

Em âmbito nacional, os resultados apresentados mais recentemente, no ano de 2020, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são calculados de dois em dois anos, sendo divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ao passo que o PISA constitui-se um paradigma de avaliação internacional, baseando-se no quesito cognição, o IDEB busca traçar o contexto brasileiro a partir da avaliação cognitiva sob o eixo do fluxo escolar, assim compondo o plano de metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE cruza dados do PISA e do IDEB de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com as taxas de aprovação das escolas e redes de ensino.

No Gráfico 3 é apresentado o ritmo de aprendizagem dos estudantes na escola pública do Brasil, em Língua Portuguesa, entre os anos de 2013 e 2019. Esses dados mostraram que: os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1.º ao 5.º ano) alcançaram 5,9 subindo 0,1 na proficiência média em relação a 2017; nos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) observou-se um aumento de 4,7 para 4,9, configurando uma diferença de 0,2, mas um pouco distante da meta para 2019, que seria de 5,2 pontos. Por sua vez, os dados apresentados pelos estudantes do ensino médio (1.ª, 2.ª e 3.ª séries) oscilaram de 3,8 para 4,2, apresentando um resultado bastante preocupante quando observados os mesmos resultados estagnados nas três últimas edições (3,7 para 2013 e 2015 e 3,8 para 2017). Logo, apesar do acréscimo de 0,4, esses resultados demonstram o grande desafio a alcançar por estarem muito distantes da meta prevista, que seria de 5,0 pontos (INEP/MEC, 2020).

Gráfico 3

Ritmo de aprendizagem dos estudantes na escola pública do País, em Língua Portuguesa-2013 a 2019



Fonte: MEC/INEP (2020).

Mediante esse cenário, temos que os instrumentos avaliativos apresentados são constituídos a partir de diferentes enfoques, sejam relacionados aos procedimentos de elaboração e aplicação, obtenção de dados quanto ao conteúdo ou à forma, sejam ligados aos aspectos ideológicos e sociológicos. São, portanto, indicadores únicos disponíveis de abrangência e amplitude.

Esses dados auxiliam os envolvidos em políticas educacionais a programar, planejar e estabelecer políticas públicas que venham mitigar as problemáticas apresentadas, como é o caso da necessidade de ampliar os índices de alfabetização no Brasil, por exemplo, a qual configura a proposta pela Política Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) durante o período de 2013 a 2018, que será tratada mais adiante, denominada Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que se constituiu em um pacto entre as unidades federativas em prol da alfabetização.

3.2 Políticas públicas de alfabetização, leitura e letramento no Brasil

Política pública é “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (Reis, 2010, p. 14).

Mortatti (2013), ao tecer algumas considerações a respeito de políticas públicas educacionais, em especial sobre a alfabetização, pontua que os resultados apontam tanto para uma ruidosa conquista de alguns avanços quanto para o agravamento de muitos outros problemas historicamente persistentes. Nesse âmbito, cumpre lembrar que, em 2012 encerrou-se oficialmente o que se convencionou intitular de “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (*United Nations Literacy Decade* – UNLD), a qual foi instituída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta proposta trata-se de um conjunto de ações, metas e projeções, que possui abrangência internacional, e que está sob a coordenação da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Seu *slogan* é “Alfabetização como Liberdade”.

Da segunda metade do século XX em diante, com o intuito de reafirmar e assegurar a concretização desses direitos humanos, os países envolvidos nessa iniciativa firmaram pactos e definiram as metas globais, cuja execução demandou implementar um longo conjunto de ações. Mediante as mudanças porque passa a sociedade ano após ano, esse movimento foi também assumindo novas configurações, considerando os novos contextos políticos e econômicos do Pós-Guerra Fria, que foi acompanhado da intensificação do processo de globalização e das conseqüentes políticas neoliberais.

Além da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), outras iniciativas globais podem ser destacadas como medidas iniciadas a partir da década de 1990, como a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990), a Declaração de Jomtien (1990), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000), a Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000) e a Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005) (Mortatti, 2013, p. 19).

As configurações dessas discussões no Estado Brasileiro a respeito da necessidade de definições de políticas públicas voltadas para a educação e a alfabetização se intensificaram no período correspondente à década de 1980, e correspondem a um resultado advindo do processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou, o qual culminou na Constituição Brasileira de 1988. A partir daí trouxe avanços significativos no que diz respeito à política de alfabetização da criança.

Em relação às formulações das políticas educacionais em alfabetização e letramento da criança com vista ao desenvolvimento da proficiência em leitura, Viédes e Aranda (2019) ressaltam que “a ação do Estado na atualidade demanda em estratégias vinculadas a equacionar uma política centralizada em atender uma alfabetização de qualidade” (p. 03). Atrelado a esse atendimento estão os esforços em garantir acesso aos sujeitos que se constituíram historicamente desprivilegiados e à margem desse processo por um longo período de tempo.

No que diz respeito a esse ponto, conforme preconizam os próprios documentos norteadores, entre eles os PCN referentes às primeiras quatro séries da Educação Fundamental, o intuito do Ministério da Educação e do Desporto, concentrou-se em “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Ministério da Educação/PCN, 1997, p. 04).

Em relação a isso, Palumbo (1989) pontua que toda política é concebida, organizada e operacionalizada por meio de um ciclo com cinco fases distintas. Essas fases compõem-se por:

(...) organização da agenda, que considera os questões/problemas a serem trabalhadas; formulação, em que há discussões e decisões sobre determinada questão, quanto à ação a ser empreendida; a implementação destinada às agências administrativas que modificam aspectos da política de acordo com seus interesses; quarta fase do ciclo compreende a avaliação que visa identificar o impacto sobre as ações esperadas e a quinta e última fase é denominada de término, em que, dentre muitas outras situações, pode ocorrer a própria descontinuidade de uma ação política por altos custos, perda de apoio ou por não atingirem os resultados almejados. (Palumbo, 1989, pp. 35-36)

Destaca o autor que tais fases oferecem uma ilustração ou melhor visualização da política, considerando que suas elaborações e implementações estão em constante

mudança por estar essa política sujeita às pressões e alterações da sociedade vigente. O autor enfatiza, ainda, que “é o ciclo inteiro de criação de uma política que é crucial e não somente uma parte dele” (Palumbo, 1994, p. 44).

Nesse sentido, de acordo com Höfling (2001), o Estado configura-se o conjunto de instituições que tem por objetivo possibilitar ações à sociedade que zelem pela ordem pública e que, preferencialmente favoreçam o desenvolvimento econômico, social, educacional, político e cultural. Assim, é pelo Estado que as políticas públicas perpassam e se organizam, tanto em termos de elaboração quanto de implantação e implementação. Nesse ínterim, devem ser compreendidas

(...) as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (Höfling, 2001, p. 31)

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a educação, de acordo com Azevedo (2003), elas podem ser identificadas como “(...) tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p. 38). Nesse sentido, as políticas educacionais estão diretamente imbricadas ou verdadeiramente consubstanciadas nas políticas públicas, já que são de responsabilidade do governo. Em outros termos, as políticas educacionais são “(...) aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar” (Oliveira, 2010, p. 98). Entende-se que estas “(...) devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade” (Klein, 2006, p. 140).

Nesse sentido, segundo Palumbo (1994), a política educacional atual se apresenta como um alvo em movimento nas relações sociais de hoje, já que se trata de um processo que contempla toda uma histórica série de intenções, comportamentos e ações de diversos participantes, mas que, majoritariamente origina-se do pensamento hegemônico. As políticas educacionais possuem um estatuto que é, portanto, complexo, dinâmico, invisível, normativo, contraditório e conflitual. Elas se apresentam nas estratégias e planos utilizados pelos governantes, referenciando princípios e diretrizes constitucionais, assim como prioridades, metas, objetivos, meios e aspectos de organização administrativa e/ou operacional, além de terem em vista a população-alvo e

seu papel. Outrossim, estão baseadas em leis, regulamentos, projetos, planos e outros (Palumbo, 1994). Mediante todo esse quadro, cumpre observar que, frequentemente, os especialistas em educação se queixam da baixa expressividade ou participação nesse processo. As ações são majoritariamente pensadas a partir de números.

Também nesta esteira é preciso não perder de vista que a educação deve ser compreendida como uma política pública e social que representa “a materialidade da intervenção do Estado em ação, ou seja, do Estado em Movimento” (Azevedo, 2008, p. 05). Nesse sentido, os movimentos das políticas educacionais se fazem por meio de ações compartilhadas, como é o caso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política de alfabetização, leitura e letramento que tem por princípio a “pactuação entre esfera federal, estadual e municipal, bem como, para explicitar a articulação destas esferas nas questões de financiamento e ações atribuídas a cada ente” (Teixeira, 2016, p. 19).

Considerando o estudo aqui proposto, o PNAIC oferece dados importantes para a análise e compreensão acerca do desenvolvimento da compreensão leitora. Os resultados serão discutidos na subseção que se segue, e trazem impressões de que a atividade da leitura deleite pode potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

3.3 O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

No ano de 2012, o PNAIC foi instituído com o objetivo de assegurar que as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3.º ano do ensino fundamental, o que abarcaria todas as crianças nessa faixa etária, bem como as que estavam com distorção idade-série. O PNAIC foi uma “(...) ação da política educacional brasileira, cuja preocupação foi assegurar qualidade ao processo alfabetizador, no caso, da criança” (Aquino & Aranda, 2014, p. 17).

O PNAIC se constitui como Programa destinado a atuar com os estudantes das séries iniciais, envolvendo, conjuntamente, os demais atores escolares (professores,

coordenadores pedagógicos, bem como gestores escolares, gestores públicos) a responsabilidade compartilhada na direção da garantia dos direitos da criança de, até os oito anos, conseguir escrever, ler com fluência e dominar os principais fundamentos da matemática recomendáveis para a sua idade (Ministério da Educação/Brasil, 2016b).

Assim, pode-se estabelecer que há responsabilidades compartilhadas na busca da qualidade do direito de aprendizagem das crianças, especialmente nas áreas de linguagem e matemática dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que, neste estudo, são tratadas como “processo alfabetizador da criança”, conforme Aranda, e compreendidas:

(...) como um princípio orientador das ações, no caso, ações decorrentes da política educacional vigente, desde a concepção, os indicativos para sistematizar uma proposição no tocante à elaboração, implantação, implementação, avaliação e em termos: pedagógico, administrativo, político, cultural e de financiamento. Abarca, portanto, os seguintes gestores: o próprio professor, o coordenador pedagógico e também o diretor da escola, este último não deve ter a sua ação limitada exclusivamente ao fazer burocrático e administrativo. (Aranda, 2017, p. 172)

A sistematização das ações do Programa compreendia quatro eixos, sendo estes dispostos no Art. 6.º da Portaria n.º 867/2012, de 4 de julho: I- formação continuada dos professores; II- materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; III- avaliação; e IV- gestão, controle e mobilização social. O Eixo I trata da formação continuada que, em 2013, apenas foi destinada ao professor alfabetizador; já no ano de 2016, a Portaria n.º 1.094/2016 integrou a “(...) formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos”, resultando na ampliação dos sujeitos participantes da formação, interlocutores do PNAIC com a qualidade do processo alfabetizador.

Ao buscar a qualidade das formações e da interlocução com as práticas a serem efetuadas no processo alfabetizador das escolas, o Eixo II do programa visou a garantir a distribuição de materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais, conforme dispõe o Art. 8.º da Portaria n.º 867/2012, de 4 de julho no tocante à disponibilidade de acervos literários, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de apoio pedagógico aos professores, bem como tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

No que se refere ao eixo norteador, Material Didático e Pedagógico, se destacam as obras de literatura infantil em que todo o material era entregue às escolas públicas, e disponibilizado para cada professor um acervo, cuja finalidade era a de criar na própria sala de aula uma maior acessibilidade das crianças à leitura literária³, o que se pressupunha atender à necessidade de se proporcionar às crianças o convívio com textos literários para que crescessem estimuladas a ler.

No que diz respeito ao Eixo III – Avaliação, este consistia em avaliar a qualidade da alfabetização das crianças e em relação ao ciclo de alfabetização. Desse modo, se organizou por fazer “(...) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP (...) e avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos estudantes nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática (...)” (Ministério da Educação/Brasil, 2017a, pp. 2-3).

Nesse sentido, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a partir do ano de 2013, foi “(...) elaborada e aplicada em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (Teixeira, 2016, p. 22). Ressalta-se que nos “(...) dados da (...) ANA em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática” (Ministério da Educação/Brasil, 2017, s. p.).

Em linhas gerais, verificou-se, por meio da ANA, que a alfabetização “(...) ainda apresentava nesse período resultados insatisfatórios em relação aos níveis de proficiência esperados para o 3.º ano do ensino fundamental” (Teixeira, 2016, p. 149).

Além da avaliação externa, o programa também colocava em destaque, no âmbito das escolas, a avaliação interna permeada por instrumentos diversificados, entre outras ações, com vistas a aferir a qualidade no processo de alfabetização das crianças. É nesse sentido que o Eixo IV - gestão, controle e mobilização social - de acordo com o Art. 10.º, se caracteriza pela constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Programa.

³ É dentro desse eixo que a leitura deleite se concretiza como estratégia de fomentar a leitura em sala de aula e favorecer a formação do leitor literário.

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

No entanto, com a alteração do Governo Federal em 2016, houve mudança do PNAIC pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), com projetos para 2017 em diante. As principais alterações do Programa foram a supressão da necessidade de formação dos professores da maior parte do ensino fundamental (4.º ao 9.º ano), a possibilidade de formação continuada em serviço, a delimitação das atribuições de coordenadores pedagógicos e algumas alterações das atribuições de instituições formadoras e das Secretarias de Educação do Município, do Estado e do Distrito Federal (Ministério da Educação/Brasil, 2017, s. p.).

4 Teste Cloze: uma avaliação diagnóstica importante para a compreensão leitora

O Teste Cloze originou-se em 1897 com os trabalhos do psicólogo alemão Herman Ebbinghaus (Loh & Chia, 2013; Peltzman, 2015). Contudo, sua expansão só aconteceu meio século após esta data, por meio do americano Wilson L. Taylor, com o objetivo inicial de medir a inteligibilidade dos textos, denominando-o de Técnica de Cloze ou Teste Cloze.

Efetivamente, em 1953, Wilson Taylor elaborou um teste a partir de alguns experimentos que objetivavam a criação de um instrumento preciso de avaliação da compreensão de textos. Seus experimentos delimitaram-se na remoção de todas as enésimas palavras do texto para exemplificar a habilidade de compreensão.

Três anos mais tarde, Taylor aprimorou seus experimentos resultando na criação do Teste Cloze, estruturado na composição de um texto de 250 palavras, com omissão dos quintos vocábulos da sequência, demonstrando relações entre a mente do leitor e o texto escrito. O leitor é solicitado a preencher o espaço em branco com a palavra que lhe afigura a mais adequada para completar o sentido do texto. Desde então, este instrumento passou a ser bastante utilizado como forma de avaliação da aprendizagem.

Para Condemarín e Milicic (1988), o Teste Cloze é considerado uma técnica com base na teoria da Gestalt por se tratar de um instrumento perceptivo, onde o processo e a percepção são mais importantes que os resultados, visto que o aspecto ligado à solução de problemas deve ser avaliado como um todo, fazendo com que o leitor possa completar as lacunas conforme o seu conhecimento prévio.

Piletti (1991) referenda que “para os defensores da teoria da Gestalt, como Köhler, Koffka e Hartmann, no processo de aprendizagem, a experiência e a percepção são mais importantes que as respostas específicas dadas a cada estímulo” (p. 52). Ainda segundo o autor, “quando o indivíduo vai iniciar um processo de aprendizagem qualquer, ele já dispõe de uma série de atividades, habilidades e expectativas sobre sua própria capacidade de aprender, seus conhecimentos” (p. 52). Nesse sentido, “percebe a

situação de aprendizagem de uma forma particular, certamente diferente das formas de percepção dos seus colegas” (p. 52).

Já as dificuldades textuais enfrentadas pelo estudante são classificadas em fatores intrínsecos, ocasionadas por elementos estruturais do texto, ou extrínsecos, que são correspondentes ao conhecimento que o estudante tem sobre o assunto (Abraham & Chapelle, 1992).

Joly (2009) esclarece que o processo corresponde na decodificação do símbolo gráfico em um determinado contexto (sentença, parágrafo ou texto). Para tanto, é necessário que o código linguístico seja reconhecido, decodificado e interpretado.

O Teste Cloze fundamenta-se nas análises psicoeducacionais, uma vez que o mesmo engloba aspectos psicológicos e educacionais que são conceituados por Falcão (1989) como o modo pelo qual as pessoas aprendem, as condições necessárias para aprender, o que elas aprendem e o que fazem com o que aprendem. Trata-se de um recurso que permite avaliar o processamento *online*, durante o ato de ler, sendo uma das técnicas de maior facilidade de elaboração, aplicação e correção (Corso, 2012).

Assim, o estudante, na psicologia da aprendizagem, é denominado por Falcão (1989) como aquele que aprende, que se desenvolve e que se constrói nesse processo. Logo, o Teste Cloze tem como essência a possibilidade de investigação desses processos, haja vista a avaliação das habilidades do estudante ao compreender a linguagem escrita, promovidas pelo Teste, permitindo identificar o nível de leitura do estudante através dos diversos processos cognitivos.

Nesse âmbito, Bormuth (1968) constituiu parâmetros para avaliar o desempenho dos sujeitos classificando-os em três níveis de leitura. Para a correção é feita a atribuição de um ponto para cada acerto do vocábulo omitido literalmente, compreendendo três níveis de compreensão do leitor, a partir do total do percentual alcançado:

- i. Inferior a 44% de acertos - nível de frustração – até este percentual há indicativos de que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura, comprometendo o êxito da sua compreensão;

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

- ii. Entre 44% a 57% - nível instrucional - este percentual representa uma leitura suficiente, porém sinaliza a necessidade de auxílio de outrem;
- iii. Superior a 57% - nível independente - percentual apresentado pelo leitor que apresenta uma compreensão autônoma acerca do que se lê.

A correção do Cloze é bastante simples, sendo dividida em correção literal, correspondente à aceitação da palavra idêntica à que foi excluída do texto; e correção da palavra com sentido equivalente ou adequada ao texto. No entanto, é sempre válido lembrar que “entende-se que esse resultado não compreende a utilização do teste para discriminar bons e maus leitores” (Mota & Santos, 2014, p. 139), mas, sim, visa a contribuir com estratégias mais eficazes de promoção da leitura e de leitores competentes.

4.1 Variações do Teste Cloze enquanto avaliação diagnóstica

Nesse contexto de avaliação e intervenção, Abraham e Chapelle (1992) destacam que, de forma geral, a divisão estrutural dos textos pode ser classificada em dois graus de dificuldade: o micronível, ou seja, aquele em que o texto se apresenta de fácil compreensão; e o macronível, que exige maior abstração e um alto grau de dificuldade.

O Teste Cloze, vem sofrendo modificações dependendo do nível de dificuldade e do objetivo que pretende atingir na avaliação. Segundo Oliveira et al. (2009), é possível identificar dez principais formas de sua ocorrência, embasadas em Condemarin e Milicic (1988) (cf. Figura 1).

Figura 1

Variações do Teste Cloze



Fonte: Elaborada pela autora.

- O Cloze gramatical é um modelo em que são omitidos os itens relacionais. No exemplo abaixo, a ordem de omissão não é o quinto vocábulo, e sim, os itens relacionais (cf. Figura 2).

Figura 2

Exemplo de Teste Cloze gramatical

“... Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam no quintal da casa.”

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 53).

- Cloze cumulativo: omite-se, sistematicamente, apenas uma única palavra, sendo colocado no espaço outro vocábulo totalmente sem sentido, como a omissão da palavra “ele” na situação seguinte (cf. Figura 3).

Figura 3

Exemplo de Teste Cloze cumulativo

“A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.”

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 53).

- Cloze lexical: neste, são omitidos apenas os itens lexicais, como substantivos, adjetivos, advérbios, e outros, do texto, em vez do quinto vocábulo, como ilustra o modelo seguinte ao suprimir os substantivos (cf. Figura 4).

Figura 4

Exemplo de Teste Cloze lexical

“... Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa.”

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 52).

- Cloze restringido: neste teste, todos os vocábulos omitidos estão apresentados ao lado ou abaixo do texto, o leitor deverá escolher o vocábulo que lhe parecer correto para cada espaço, sendo que uma palavra, uma vez utilizada, não poderá ser usada outra vez, exceto que no quadro haja duas ou mais palavras iguais (cf. Figura 5).

Figura 5

Exemplo de Teste Cloze restringido

“... Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa.

A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.”

uma	quando	o
estavam	casa	ficou
que	ele	lembrança

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 55).

- Cloze labirinto: sua estruturação contempla a situação para o leitor eleger os vocábulos que completam a sentença a partir de três opções anteriormente selecionadas, as quais constituem o labirinto verbal, no modelo seguinte, omitiu-se o quinto vocábulo (cf. Figura 6).

Figura 6

Exemplo de Teste Cloze labirinto

“...Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.”

- a) no momento; não; sorriu; estamos tristes; resgatar.
- b) ao; não; explicou estamos tristes; nos derrotar.
- c) ao; também; explicou; envelhecemos; animar.

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 54).

- Cloze com chaves de apoio: esta modalidade é apresentada com pequenos riscos que indicam cada letra suprimida em substituição de um espaço contínuo do tamanho da palavra omitida (cf. Figura 7).

Figura 7

Exemplo de Teste Cloze com chaves de apoio

“... Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar (___) fotografia em que eles (____) juntos no quintal da (____).”

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 56).

- Cloze múltipla escolha: apresenta ao estudante as múltiplas opções para o preenchimento da lacuna. No modelo seguinte omitiu-se o quinto vocábulo (cf. Figura 8).

Figura 8

Exemplo de Teste Cloze múltipla escolha

“...Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa.”

Para cada espaço há uma palavra que completa corretamente a lacuna.

Assinale abaixo para cada item uma palavra.

- | | | |
|------------------|--------------|---------------|
| () daquela, | () outra, | (x) uma. |
| () ficaram, | (x) estavam, | () deitavam. |
| () apartamento, | () loja., | (x) casa. |

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 53).

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

- Cloze pareado: nesse modelo são omitidas cinco palavras por sentença, as quais aparecem em um quadro ao lado. O leitor deverá eleger para cada espaço o vocábulo correto que foi suprimido e completar, uma vez que todas as palavras do quadro completam a oração de forma correta. Um texto que se constitui de dez orações apresentará, ao lado de cada uma, o quadro correspondente. Os itens não precisam, necessariamente, apresentarem-se na mesma ordem da exclusão, e o tamanho do espaço é uma pista (cf. Figura 9).

Figura 9

Exemplo de Teste Cloze pareado

quintal	lembrança
de	ele
porque	que
que	o
foi	ficou

“...Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam no quintal da casa. A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar

Fonte: Retirado de Santos (2009, p. 54).

- Cloze pós-leitura oral: neste teste, a composição do texto é semelhante à do Cloze tradicional, entretanto, antes de iniciar o preenchimento das lacunas, o leitor, de forma individual, deve fazer uma leitura oral de todo o texto para após começar. O aplicador solicitará ao estudante que inicie a leitura e, posteriormente, inicie a realização do texto.
- Cloze interativo: para cada lacuna, os estudantes devem escolher uma palavra adequada ao contexto e justificar sua inferência. A principal característica desta modalidade, é que deve ser aplicada de maneira individual, para o avaliador registrar as inferências.

Mediante as diferentes variações do Teste Cloze que se encontram na estrutura do mesmo, e que permitem alcançar os resultados, pode-se caracterizá-lo enquanto instrumento de acordo com Santos (2009, p. 48):

- i. Diagnóstico da compreensão em leitura – em que se avalia a compreensão em leitura, interpreta os resultados e classifica os participantes em níveis de desempenho.
- ii. Avaliação e intervenção – a aplicação do Teste desenvolve a habilidade da compreensão em leitura ao proporcionar ao participante a possibilidade de prever as palavras omitidas pelo uso de seu conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas.

Nestes termos, constitui-se em instrumento que não apenas quantifica os resultados, mas possibilita parâmetro para avaliação e verificação em leitura nas escolas, como as relacionadas à construção de habilidade, estratégias e compreensão leitora, evidenciando com que seja possível expandir novos estudos científicos na educação básica. Nessa perspectiva, Santos (2009) destaca que “as muitas variações do Cloze permitem sua aplicação visando atingir diferentes objetivos de aprendizagem” (p. 69).

4.2 Validade do Teste Cloze em nível compreensão leitora

Figueiredo e Bizarro (1999) destacam que o funcionamento cognitivo se configura a variável mais importante e de efeito mais contíguo sobre a ação linguística. Assim, o processo de leitura é exercido com base na capacidade perceptiva, na atenção e no processo de armazenamento e recuperação da memória e dos conhecimentos que se tem do mundo. Acerca do instrumento cognitivo no Teste Cloze, Oliveira et al. (2009) ressaltam que esse processo permite que leitor obtenha e/ou apreenda uma diferenciação entre a compreensão escrita e a dimensão fonológica das palavras impressas, fazendo com que tenha uma compreensão exata do texto.

Nesse ínterim, cumpre lembrar que a compreensão de um texto pode variar bastante conforme as circunstâncias de leitura. Ela depende de fatores complexos existentes não apenas na superfície do texto, mas de diversos fatores de ordem social e cultural, que envolvem o estudante, a escola e a família. É preciso entender, portanto, e antes de qualquer coisa, que, para compreender o texto, o leitor ativa ou aciona um conjunto de

saberes que já lhes são implícitos no ato de ler, além de suas próprias vivências pessoais.

Oliveira et al. (2009) destacam que, ao final da década de 1960 e início de 1970, o Cloze ainda era pouco utilizado pelos estudiosos. Bormuth (1968) e Gilliland (1972), no entanto, investigaram a eficácia do instrumento e concluíram que o teste era válido por buscar o entendimento contextual, além de estimular o uso de conhecimentos sintáticos e semânticos. Na mesma esteira, Cunnigham (1976) demonstrou que o Teste era útil para se estabelecer a inteligibilidade de textos a partir de figuras metafóricas. Décadas após, outros autores realizaram pesquisas sobre a compreensão de textos e o estabelecimento de validade do teste.

Lima (2015, p. 33) destaca que o Cloze vem sendo aplicado há muitos anos no Brasil, por meio de um estudo de Savastano (1973). Outros trabalhos da década de 70 são os de Moysés (1976) e Witter (1978). Isso constata que as pesquisas relacionadas ao Cloze aproximam-se há cinco décadas.

No que concerne aos estudos do Teste Cloze com crianças do ensino fundamental, diversos autores, no período de 1989 a 2020, como Bitar (1989), Zucoloto (2001), Gomes e Boruchovitch (2005), Joly e Nicolau (2005), Joly (2009) Sereno e Gomes (2017) e Martins e Carnio (2020), apresentaram questões sobre o desempenho destas a nível da compreensão da leitura.

Bitar (1989) valeu-se de quatro versões do Teste Cloze: convencional, exclusão, lexical e tradicional, para medir e avaliar a compreensão da leitura de crianças da 2.^a, 3.^a e 4.^a séries do ensino fundamental, alcançando que o teste de atividades tradicionais e os escores do Cloze se relacionavam. A sua pesquisa aponta que esse resultado se relaciona em decorrência de que o texto utilizado no teste de atividades tradicionais e as respectivas perguntas após sua leitura exigem da criança o uso das capacidades de compreensão e interpretação, habilidades que o segundo instrumento evidencia de forma mais acentuada.

Zucoloto (2001), por sua vez, verificou a relação entre a compreensão da leitura em 94 crianças das 2.^a e 3.^a séries do ensino fundamental que apresentavam dificuldades de

aprendizagem na escrita. Seu estudo constatou que as crianças da 2.^a série apresentaram mais erros na compreensão da leitura, e indicou que isso aconteceu como possível decorrência da dificuldade de aprendizagem na escrita. As crianças com mais idade que ainda cursavam essa série apresentaram um número de erros menor com relação às crianças que tinham a idade cronológica correspondente à série. Os mesmos dados foram apresentados pelas crianças da 3.^a série.

Gomes e Boruchovitch (2005) estudaram o desempenho do jogo e suas relações com o uso de estratégias de aprendizagem e com a compreensão textual para 29 crianças da 4.^a série do ensino fundamental. Os resultados de sua pesquisa demonstraram uma relação significativa, do ponto de vista estatístico, entre o desempenho no jogo e o uso de estratégias de aprendizagem. Outrossim, apresentou resultados interessantes também entre o desempenho no jogo e os escores no Cloze. Ressalta-se que o sucesso no jogo dependeu, em parte, da compreensão em leitura das regras e questões do jogo.

Joly e Nicolau (2005) realizaram uma pesquisa envolvendo 511 crianças de 4.^a série, entre 9 e 14 anos, de ambos os gêneros, advindos de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo, Brasil. O estudo teve como objetivo compreender e caracterizar o desempenho das crianças em compreensão de leitura, bem como verificar evidências que validassem o critério e a precisão do Teste Cloze Básico. Conforme os autores, o instrumento foi aplicado coletivamente, em uma única sessão. Os resultados encontrados evidenciaram baixa compreensão de leitura (66% das crianças ficaram no nível de frustração e 12% no nível instrucional), indicando que a maior parte da amostra constituiu-se de leitores que ainda possuem pouco êxito na compreensão leitora. Quando avaliado por gênero, as meninas apresentaram um maior nível de compreensão que os meninos; também houve uma significativa diferença em função da idade. Neste estudo também foram verificadas boas características psicométricas do referido teste, confirmando-se que o instrumento é capaz de diferenciar leitores competentes daqueles que possuem dificuldades.

Mais adiante, em um estudo solo, Joly (2009) averiguou o desempenho de crianças da 4.^a série do ensino fundamental em compreensão em leitura utilizando o Teste Cloze tradicional. Desta feita, seu estudo foi composto de 500 crianças provenientes de uma escola particular e de cinco escolas públicas, os quais se encontravam com idades entre

9 e 11 anos, de ambos os gêneros. Também nesta pesquisa o instrumento foi aplicado em uma única sessão. Os achados revelaram que o desempenho em compreensão de leitura dos participantes oriundos da escola privada está bem acima daqueles das escolas públicas. Há, portanto, entre os achados da pesquisa, maior concentração no nível independente de participantes da escola particular, enquanto que as crianças da escola pública, em quase na sua totalidade, encontram-se no nível de frustração, conforme a classificação proposta por Bormuth (1968). Vale ressaltar, ainda, que as meninas obtiveram melhores resultados de compreensão de texto do que os meninos.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007b) investigaram a compreensão de leitura de 206 estudantes matriculados nas 7.^a e 8.^a séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, comparando o desempenho por gênero, série e tipo de escola. Os dados apontaram haver diferenças estatisticamente significativas na compreensão em leitura entre os gêneros, série e tipo de escola. O gênero feminino mostrou melhor desempenho no Teste Cloze com relação ao masculino, além dos estudantes da 8.^a série alcançarem mais pontos no Cloze com relação aos da 7.^a série. Os estudantes de escolas particulares se saíram melhor no Teste.

Também na esteira dos estudos que envolveram o Teste Cloze, Sereno e Gomes (2017) criaram um programa de intervenção psicopedagógica intitulado “Era uma vez...” para a aprendizagem da ortografia, voltado a crianças portuguesas do 4.º ano do ensino fundamental. Este estudo apresentou resultados promissores em relação às potencialidades de programas criados ou estruturados a partir do Teste Cloze que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades ortográficas. As autoras supracitadas ressaltam que a simplicidade do Teste Cloze em muito colabora para uma utilização mais alargada desse instrumento nos diversos contextos e com diferentes finalidades.

Martins e Carnio (2020), por seu turno, também elaboraram um programa a partir do Teste Cloze. Em sua pesquisa, desenvolveram um programa terapêutico fonoaudiológico para verificar seus efeitos sobre a compreensão de leitura de 11 crianças disléxicas matriculadas nos 4.º e 5.º anos do ensino fundamental. Destas, três eram meninas e oito eram meninos. Todos os participantes foram submetidos ao programa desenvolvido ao longo de 16 sessões, distribuídas em quatro níveis de

complexidade. Para cada sessão, as pesquisadoras utilizaram um texto adaptado com o Teste Cloze, assim como tarefas envolvendo compreensão textual e ortografia. Desse modo, os participantes realizaram a avaliação da compreensão leitora em momentos pré e pós-teste, mediante um texto do Teste de Compreensão Leitora de Textos Expositivos, o qual foi adaptado no Teste Cloze e denominado Cloze estrutural sem apoio. Nesta pesquisa, o instrumento aplicado foi seguido da Avaliação dos Níveis de Compreensão de Leitura. Os resultados apresentaram bom desenvolvimento e validaram a aplicação das referidas ferramentas.

A seguir são apresentados alguns estudos que tiveram como base o Teste Cloze, instrumentos criados a partir dele ou que pesquisaram fenômenos semelhantes aos que são analisados nesta pesquisa de doutorado, e que ampliam as discussões teóricas ora apresentadas. Os estudos mencionados utilizaram especificamente os textos “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz”, de Santos (2005). O levantamento desta coleta, em sua quase totalidade, deu-se a partir da base de dados www.bvs-psi.org.br.

Dentre diversas pesquisas existentes, destacam-se as dos seguintes autores, pela ordem cronológica de publicação, começando primeiro com os estudos que avaliam a compreensão leitora.

Guidetti e Martinelli (2007) investigaram as relações entre a compreensão em leitura e o desempenho em escrita de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. Participaram do estudo 148 crianças, entre 8 e 12 anos de idade, de três escolas públicas. A compreensão em leitura foi avaliada por um texto elaborado segundo o Teste Cloze e o desempenho em escrita por uma escala de avaliação da escrita. O resultado revelou uma correlação positiva significativa, indicando que quanto maior a compreensão em leitura melhor é o desempenho em escrita e vice-versa.

Cunha e Santos (2008) conduziram um estudo com o objetivo de averiguar as habilidades linguísticas tal como mensuradas pela Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a Escala de Reconhecimento de Palavras e o Teste Cloze. Foi investigada também a variável tipo de instituição, levantando-se a hipótese de que as crianças das escolas públicas teriam mais dificuldades que as de escolas particulares. Participaram 266 crianças, de ambos os gêneros, entre 8 e 13 anos,

de 3.^a e 4.^a séries do ensino fundamental de escolas públicas, particulares e do SESI, do estado de São Paulo, Brasil. O grupo foi classificado com dificuldades de aprendizagem média, de acordo com os critérios da ADAPE. Também se evidenciaram problemas quanto ao reconhecimento da grafia correta das palavras e, quanto ao Cloze, as crianças ficaram no nível independente. Os resultados permitiram encontrar diferenças significativas entre os tipos de instituição nos escores dos sujeitos, nos três instrumentos.

Numa extensão da investigação, Cunha e Santos (2009) debruçaram-se sobre a validade por processo de resposta, avaliando os erros cometidos no Teste Cloze pelas 266 crianças do estudo anterior. Para este estudo, foram organizados dois grupos de protocolos de pesquisa: das crianças que obtiveram as melhores e as piores pontuações, de modo que assim permitisse a construção de uma escala dos tipos de erros cometidos (branco, lexical, fonológico, sintático e semântico). Os achados da pesquisa revelaram que as crianças com médias mais altas incorreram em mais erros lexicais, ao passo em que as com médias mais baixas, em erros semânticos. As autoras fazem uma ressalva: que embora tenham encontrado evidência de validade por processo de resposta, assim como por meio da avaliação da homogeneidade ao longo da distribuição dos tipos de erros, é necessário aumentar ou ampliar o conhecimento a respeito das características psicométricas do Teste Cloze.

Alguns dos objetivos de Silva, Witter e Carvalho (2011) foram descrever e analisar o desempenho de crianças dos 3.^o e 4.^o anos do ensino fundamental a respeito da compreensão de leitura, levando em consideração o gênero. Para tanto, os participantes deste estudo (60 crianças de uma escola pública) responderam ao teste de Cloze para avaliação da compreensão. Os escolares foram divididos em quatro grupos (masculino e feminino do 3.^o ano e masculino e feminino do 4.^o ano). Quando comparados os grupos foi possível observar, neste estudo, não haver qualquer diferença estatisticamente significativa para o quesito compreensão de leitura. Vale lembrar, também que os grupos passaram por análise da variável ano escolar, na qual as crianças do 4.^o ano apresentaram médias maiores que os do 3.^o ano. Nesse universo, as meninas obtiveram médias maiores que os meninos.

No estudo de Monteiro e Santos (2013), os autores investigaram a relação entre recursos familiares e desempenho em compreensão de leitura. Participaram da pesquisa crianças do 3.º aos 5.º anos do ensino fundamental provenientes de uma escola pública e de uma particular, ambas situadas em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, Brasil. O estudo contou com 404 crianças entre 7 e 13 anos de idade. Os instrumentos utilizados para o intuito da pesquisa foram o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF e dois Testes Cloze. Os textos utilizados neste estudo são de autoria de Santos (2005), intitulados “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz”. Entre os achados da pesquisa foi desvelada uma correlação positiva e importante entre as categorias analisadas. Os resultados revelaram uma diferença estatística significativa entre as médias obtidas pelas crianças no RAF e no Cloze, entre os quais aqueles oriundos da escola particular se sobressaíram. Desse modo, o estudo destacou a importância da avaliação dessas variáveis em direção a ações futuras de prevenção no âmbito do ensino público.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2013), em seu estudo, exploraram sobre a compreensão de leitura a partir da aplicação do Teste Cloze e da mensuração do coeficiente intelectual verbal pelo teste de inteligência WISC-III. Participaram desta pesquisa 565 crianças brasileiras de ambos os gêneros, regularmente matriculados do 6.º ao 9.º anos do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Para além do instrumento Cloze, parte da amostra também respondeu a cinco subtestes verbais do WISC-III: informação, semelhança, aritmética, compreensão e vocabulário. Nos resultados, as autoras observaram diferença por gênero no Cloze, com maiores pontuações para as meninas, o que não foi encontrado para as provas do WISC-III. Elas evidenciaram, ainda, uma correlação positiva, mas baixa, entre os instrumentos.

Joly et al. (2014) analisaram a compreensão de leitura de 331 estudantes do ensino fundamental, de 6.º ao 9.º anos, sendo a maior parte constituída do gênero feminino, com idades entre 10 e 14 anos. Para esta pesquisa foram utilizados três critérios de omissões diferentes, sendo um básico e dois por opção. A aplicação dos textos foi coletiva e realizada em duas sessões. Os resultados demonstraram diferença significativa para gênero e para o ano de escolaridade, em que as meninas e as crianças de nível escolar mais elevado se constituíram os sujeitos que tiveram melhor

performance. Outrossim, foram encontradas correlações significativas de magnitudes fraca e moderada entre as provas, o que sugeriu uma relação entre os diferentes tipos de prova.

Mota e Santos (2014), por sua vez, tiveram como intuito avaliar a validade do Cloze enquanto uma possibilidade de avaliação de leitura. Seu objetivo principal foi o de comparar os escores do Cloze com o Teste de Desempenho Escolar (TDE), o qual contempla, além de vários estudos de validade e de precisão, também uma proposta de normatização. O estudo contou com a participação de 42 crianças, das quais 19 eram alunas do 2.º ano e 23 do 3.º ano do ensino fundamental de escolas particulares do estado de Minas Gerais, Brasil. Os resultados trouxeram evidências sobre a validade de critério e de convergência para o Cloze, assim indicando sua utilidade como instrumento de avaliação de leitura.

Suehiro e Santos (2015) também investigaram a existência de evidência para a validade de construtos sobre a compreensão de leitura e sobre a consciência fonológica. Participaram de sua investigação um total de 112 crianças de ambos os gêneros, de 6 e 12 anos, matriculadas no 2.º e nos 5.º anos do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo. Todos os participantes foram submetidos ao Teste Cloze, ao Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e à Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, sendo estes dois últimos aplicados individualmente. Os achados da pesquisa evidenciaram a existência de validade de critério para grupos contrastantes, considerando que as crianças obtiveram escores altos e desempenho significativo na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, no Cloze e no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica. As autoras do estudo explicam que apresentaram dois textos de 204 palavras, quais sejam “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” de Santos (2005), que, apesar de possuírem extensão equivalente, tinham níveis de dificuldades diferentes.

Santos e Monteiro (2016), por sua vez, também buscaram evidência de validade para os dois textos do Teste Cloze e com o auxílio da correlação com a Escala de avaliação da Escrita – EAVE. Com o estudo, procuraram apreender as diferenças de desempenho com a ferramenta Cloze em subgrupos de crianças, os quais foram formados com base na pontuação da EAVE. O corpus de pesquisa contou com 92 crianças provenientes de

uma escola pública do estado brasileiro de São Paulo, com idades entre 7 e 10 anos. As ferramentas utilizadas foram dois Textos de Cloze e a EAVE. Os resultados indicaram uma correlação moderada e significativa entre os textos do Cloze e a EAVE, revelando convergência entre os construtos. A investigação ainda demonstrou que os participantes com desempenho fraco na EAVE tiveram também baixo rendimento no Cloze.

Santos e Ferraz (2017), por sua vez, analisaram a importância da compreensão de leitura para os processos de ensino-aprendizagem, bem como a sua relação com o reconhecimento de palavras e com a consciência fonológica. Ainda, avaliaram a contribuição dessas habilidades para o desempenho do participante. O estudo contou com 390 crianças do 3.º, 4.º e 5.º anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, dos quais 181 eram meninos e 209 eram meninas. As ferramentas utilizadas constaram dos dois textos de Santos (2005) - “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz”, além da EREP. As atividades foram aplicadas em conjunto, exceto em relação ao RACF, que foi administrado individualmente. Foram identificadas aproximações entre a compreensão de leitura e as habilidades, embora o reconhecimento de palavras para a compreensão de leitura tenha se sobressaído. Foram verificadas, ainda, diferenças de desempenho para as seguintes variáveis: ano escolar e região de moradia.

Oliveira et al. (2017), por seu turno, tiveram como objetivo levantar evidências que validassem o critério de um Teste Cloze também voltado para o ensino fundamental, além de que buscaram identificar o nível de leitura das crianças. Participaram de sua investigação um total de 359 estudantes dos 1.º aos 9.º anos do ensino fundamental dos estados do Paraná e de São Paulo. Para a coleta de dados, foram aplicados, coletivamente, um Teste Cloze tradicional com cerca de 103 palavras e 15 omissões. Os achados revelaram que, à medida que avança o ano escolar também há aumento gradativo na pontuação do Teste Cloze. Nesse sentido, a diferença entre os anos escolares foi bastante significativa do ponto de vista estatístico. A discussão dos achados aponta que o Teste Cloze configura-se como uma importante medida de avaliação da compreensão de leitura para estudantes do ensino fundamental.

Cunha e Santos (2019), em sua vez, desenvolveram um estudo que almejou explorar as diferenças qualitativas nos erros apresentados em um Teste Cloze, em especial nas pontuações extremas das crianças (menores e maiores notas) para assim encontrarem

evidências de validade por processo de resposta. Participaram do estudo 277 crianças dos 3.º, 4.º e 5.º anos do ensino fundamental público do estado de São Paulo. A coleta de dados se deu de forma coletiva e foi empregado o Teste Cloze, bem como a correção verbatim. Os achados desse estudo revelaram evidências de validade com base no processo de resposta e indicaram também algumas divergências entre as respostas das crianças que pontuaram mais e das que pontuaram menos. A análise desses resultados aponta algumas implicações sobre os processos cognitivos evocados nas respostas das crianças.

Em matéria de estudos de intervenção, Santos e Oliveira (2010) empreenderam um trabalho com o objetivo de investigar o quão adequado é o Teste Cloze para avaliar e fomentar o desenvolvimento da compreensão em leitura. Para tanto, a primeira etapa que foi realizada neste estudo contou com a participação de 314 crianças da 2.ª, 3.ª e 4.ª séries do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que o Teste apresentava parâmetros psicométricos adequados. Na próxima etapa foram propostos dois programas de intervenção: com 85 e 73 crianças, respectivamente, da 3.ª e 4.ª séries, separados em grupos experimentais (GE) e de grupos controle (GC). Eles responderam aos Testes Cloze validados, como pré e pós-testes. Os GE participaram de sessões com variações do Teste Cloze no intuito de enriquecer a compreensão da leitura. Mediante essa dinâmica, os resultados demonstraram superioridade do GE sobre o GC na ocorrência do pós-teste apenas no segundo programa de intervenção. Frente a esse cenário, as pesquisadoras sugerem que mais estudos sejam feitos para se testar a possibilidade de generalização desses resultados encontrados.

Machado e Capellini (2016), de sua feita, desenvolveram um programa de compreensão leitora por meio do Teste Cloze, em que participaram 60 crianças de ambos os gêneros, com variação de idade entre 9 e 11 anos, estando matriculados no 4.º ano do ensino fundamental municipal de uma cidade brasileira do interior de São Paulo. O referido programa foi organizado em seis treinos com textos selecionados, os quais foram posteriormente transformados em recursos digitais diferenciais, como *slides* de *power point* para a intervenção em compreensão leitora por meio do Teste Cloze. As crianças participantes foram divididas em dois grupos: o GI com 30 escolares, que receberam a intervenção; e o grupo GII, com 30, que não receberam intervenção de compreensão leitora. Os resultados demonstram diferenças significantes do ponto de vista da

estatística evidenciando que os participantes demonstram desempenho obtido maior quando comparados aos que não receberam intervenção do programa de compreensão leitora. A comparação dos resultados do pré e pós-testes aponta para uma diferença significativa que demonstra que o Teste Cloze contribui efetivamente para desenvolvimento da compreensão em leitura.

Mediante os trabalhos a partir do Teste Cloze elencados nesta revisão, pode-se observar que, para aqueles que relacionaram a compreensão de leitura com a inteligência, foram encontradas algumas correlações significativas e positivas. Assim, esse levantamento mostra que há, em certa medida, relação entre esses construtos. Também é necessário observar que em todas as pesquisas aqui levantadas, ainda que tivessem como objetivo geral relacionar construtos, a maioria optou por apresentar e abordar outros resultados, como as diferenças entre os anos escolares e o gênero, o que enriquece o contexto de averiguação da ferramenta Cloze enquanto uma importante medida de avaliação diagnóstica para a compreensão leitora e seu universo.

PARTE II – Estudos Empíricos

Tendo como base a revisão da literatura apresentada anteriormente, objetiva-se no presente título se apresentar os movimentos de análises deste estudo de tese e analisar/verificar a compreensão leitora de crianças do 3.º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Região Norte do Brasil.

O contexto da pesquisa

O local da pesquisa

A pesquisa (estudos I e II) foi conduzida na Escola Estadual Modelo Guanabara, situada no Município de Macapá, Estado do Amapá-Brasil. A instituição está localizada na Rua Eliezer Levy, 1601, Centro. A Escola Estadual Modelo Guanabara foi criada em 1967, pelo Governador Luís Mendes da Silva para atender crianças de 1.ª a 5.ª série, do antigo Primário. Em 1970, devido à reforma na estrutura física, sua clientela passou a ser atendida no Grupo Escolar Princesa Isabel. No ano de 1973, por determinação da Secretaria de Educação e Cultura – SEEC, passou a atender crianças de 1.ª a 4.ª série - Lei nº 5.692/1971. Em 1979, por força da Portaria n.º 065/1978-SEEC, passou a ser uma das Escolas de Aplicação do Instituto de Educação do Amapá - IETA, para atender a sua política de Estágio Supervisionado.

Devido à construção da Política Estadual de Alfabetização para o Amapá, em 1998, foi implantado na escola o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, que se constituía em um bloco único de estudos e tinha duração de dois anos letivos, ao final dos quais a criança era retida ou então promovida para a 3.ª série. Nesta passagem, assinala-se um marco importante da aprendizagem, pressupondo o domínio da alfabetização, isto é, a criança é aprovada se tiver apreendido o código alfabético e tiver desenvolvido as suas habilidades de decodificação, ponto fundamental que engloba a construção do processo de alfabetização.

Atualmente, a Escola Estadual Modelo Guanabara atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos – Lei n.º 11.274/2006, nos turnos da manhã e da tarde, das 7h 30min às 11h 45min, e de das 13h 30min às 17h 45min, com um quantitativo de

aproximadamente 600 (seiscentos) estudantes distribuídos em 18 (dezoito) turmas, com variável de 31 (trinta e um) à 37 (trinta e sete) crianças.

Em termos de espaço físico, a escola possui nove salas de aula, três salas ambientes adaptadas para atendimento dos projetos Raio de Sol (Sala de Leitura), TV Escola e Laboratório de Informática, cinco micro salas adaptadas para desenvolver atividades de Recuperação Paralela, Reforço Intensivo e Atendimento Educacional Especializado - AEE, além de quatro salas para Direção, Coordenação Pedagógica, Professores e Secretaria Escolar. Possui, também, uma copa/cozinha, quatro banheiros para funcionários, dois banheiros para os estudantes e uma pequena área coberta.

O prédio escolar é circundado por corredores e, em volta, possui árvores que servem para o sombreamento e embelezamento do ambiente. No entanto, apresenta uma estrutura física inadequada (com salas de aula quentes, abafadas e pouco iluminadas) para o desenvolvimento das ações preconizadas no Projeto Político Pedagógico.

A escola atende uma clientela bastante diversificada nos aspectos culturais e econômicos, os quais são provenientes dos mais diferentes bairros. Tal fato se justifica por estar localizada no Bairro Central, marco inicial da cidade que concentra um grande número de repartições públicas e privadas, bancárias e comerciais, em detrimento do baixo número de residências. Advém daí, também, a utilização por parte dos funcionários dos mais variados meios de transporte. Por isso, tanto escola como família necessitam se organizar no sentido do cumprimento da carga horária diária de aula, bem como do Calendário Escolar.

Sujeitos

A amostra do presente estudo foi organizada em dois momentos de Estudos: primeiro momento- **Estudo I-, composto por 140 participantes**, divididos em 5 turmas, sendo 2 turmas do matutino e 3 turmas do vespertino; segundo momento- **Estudo II-**, desenvolvido com um subgrupo do Estudo I no total de **61 participantes**, constituindo o Grupo de Controlo (**GC**) e o Grupo de Intervenção (**GI**), sendo que desse subgrupo **27 crianças** foram selecionadas à participarem da Oficina Leitura Literária Deleite (**GI**).

Todas as crianças estão no 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 8 e 9 anos e sem Necessidades Educativas Especiais.

Percurso da pesquisa

Para a efetivação dos estudos empíricos foi inicialmente solicitada autorização formal à Plataforma Brasil, na qual encontra-se inscrito com Número do Parecer: 2.719.59, e, através do projeto de pesquisa, assinada e autenticada pela universidade e orientadora do estudo. Dado esse importante passo, procedeu-se aos momentos:

- **primeiro** foi contatada a escola pública para autorização da coleta de dados;
- **segundo** o projeto foi indexado na Plataforma Brasil, com fim de aprovação;
- **terceiro** após a aprovação do Comitê de Ética foi realizado um novo contato com a escola para agendamentos e desenvolvimento das etapas da pesquisa;
- **quarto** foi solicitado aos encarregados de educação das crianças o consentimento informado para a respetiva participação nos estudos empíricos (cf. Anexo A);
- **quinto** foi desenvolvido o **Estudo I**: aplicação do Teste Cloze para às 5 turmas com os 140 participantes;
- **sexto** início do **Estudo II**: aplicou-se o Pré-teste para o GC e GI com 61 participantes;
- **sétimo** desenvolveu-se uma oficina exclusivamente para à turma das crianças do Grupo de Intervenção GI com 27 estudantes, e;
- **oito** aplicou-se o Pós-teste, novamente para o GC e GI com 61 crianças.

Assim, destaca-se que o que se considera como dados deste estudo são os resultados das avaliações feitas com amparo no Teste Cloze, coletados nos dois momentos de Estudos. Os demais elementos se constituíram preparo para a coleta de dados.

Em ambos os estudos, os Testes Cloze foram aplicados, para os grupos de crianças do 3.º ano de escolaridade, coletivamente, em sala de aula, em horário previamente cedido pelas professoras e cada texto foi respondido ao tempo de 30 minutos. Os Testes Cloze foram aplicados pela autora do presente estudo com auxílio das professoras das turmas.

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

Antes da aplicação de cada teste na forma tradicional, foram realizadas, previamente, orientações gerais aos participantes sobre os procedimentos para a realização dos testes. O tempo total de aplicação dos textos foi de, aproximadamente, 2h30 e a coleta foi realizada em três meses.

5 ESTUDO I – Avaliação da compreensão leitora em crianças do 3.º ano do ensino fundamental: potencialidades do Teste Cloze

O presente estudo I é de natureza descritiva, correlacional e inferencial, em função dos objetivos elencados para análise dos dados. Tem como primeiro objetivo trabalhar a “inventariação” das características num grupo ou valores que pode assumir uma variável (Almeida & Freire, 2008). Pois, assim continuam os autores,

Incluem-se aqui, os estudos centrados na descrição de grupos populacionais, os levantamentos, os recenseamentos ou estudos epidemiológicos. Geralmente o investigador centra-se na quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações, ou mais variáveis. Numa escala poderemos, por exemplo, tentar descrever a proveniência sócio-cultural dos alunos considerando a profissão dos pais, o meio urbano ou rural de proveniência, entre outros, e tudo isso em função do ano de escolaridade que frequenta e níveis de rendimento escolar. Ainda a um nível mais descritivo, a investigação pode agora avançar para a “descrição de uma eventual relação entre fenómenos”. Aqui a investigação pode tentar identificar as componentes descritivas dos fenómenos, as suas características, o seu nível ou intensidade e o grau de variação conjunta que podem apresentar. (pp. 21-22)

Continuam os autores que, para este objectivo, o investigador pode:

Comparar, isto é, recolher varios conjuntos de dados e estimar eventuais diferenças em termos de proporção ou de médias, pode associar, ou seja, apreciar o grau de variação conjunta apresentada por dois ou mais conjuntos de dados. (Almeida & Freire, 2008, p. 22)

De acordo com Castro et al. (2010), as potencialidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um construto específico, bem como a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas.

5.1 Objetivos

Constitui objetivo geral do presente estudo a avaliação da habilidade de compreensão leitora de crianças do 3.º ano do ensino fundamental brasileiro. Em função deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i) Adaptar textos literários baseados no Teste Cloze, analisar os respectivos níveis de dificuldades e obter evidências da sua validade na avaliação da compreensão leitora por meio da correlação com os textos de Santos (2005);
- ii) Descrever e analisar o nível de compreensão da leitura de crianças no início do 3.º ano do ensino fundamental;
- iii) Explorar a existência de diferenças de desempenho na compreensão leitora em função do gênero e do período letivo que frequentam.

5.2 Método

5.2.1 Participantes

Participaram 140 crianças brasileiras, de 8 e 9 anos de idades, sendo 84 (60%) do gênero feminino e 56 (40%) do gênero masculino. As crianças frequentavam, pela primeira vez, o 3.º ano do ensino fundamental de uma escola pública, do estado do Amapá. Destas, 58 (41%) têm o período letivo no turno da manhã e 82 (59%) no período da tarde (cf. Quadro 4). Nenhuma das crianças apresentava histórico de dificuldades de aprendizagem nem de necessidades educativas especiais.

Quadro 4

Caracterização dos participantes quanto ao gênero e ao período das aulas

Período Letivo	N	Gênero	
		Feminino	Masculino
Matutino	58	39	19
Vespertino	82	45	37

5.2.2 Material

Para o presente estudo foram organizados quatro textos no formato do Teste Cloze. Os dois primeiros textos (cf. Quadro 5) foram selecionados a partir do acervo literário do MEC, distribuído para as escolas públicas do ensino fundamental, intitulados:

1. *À noite, a caminho de casa*, de Giovanna Zoboli Guido Scarabotollo (2013), constituído de noventa e duas palavras, com 14 lacunas, sendo 6 palavras de conteúdo e 8 funcionais, e;
2. *O lobo não morde*, de Emily Gravett (2013), constituído de cem palavras, com 16 lacunas, sendo 8 palavras de conteúdo e 8 funcionais.

Ambos os textos foram adaptados para o formato do Teste Cloze, tendo sido criadas lacunas de 5 em 5 vocábulos, independentemente da categoria gramatical (de conteúdo/funcional) dos mesmos (cf. Anexo B). A palavra suprimida foi substituída por um traço, cujo tamanho se manteve constante ao longo do texto (i.e., sem ser proporcional ao tamanho da palavra omitida).

Quadro 5

Textos organizados para o formato Teste Cloze no Estudo I

Texto	N.º de lacunas / Total de Palavras	N.º de palavras de conteúdo/funcionais
T1. <i>À noite, a caminho de casa</i>	14/82	6/8
T2. <i>O lobo não morde</i>	16/100	8/8
T3. <i>Uma vingança infeliz</i>	15/101	6/9
T4. <i>A princesa e o fantasma</i>	15/103	6/9

Os dois últimos textos utilizados são da autoria de Santos (2005), intitulados:

- *Uma vingança infeliz*, com 15 lacunas, constituído de cento e uma palavras, sendo 6 palavras de conteúdo e 9 funcionais, e;
- *A princesa e o fantasma*, com 15 lacunas, constituído de cento e três palavras; sendo 6 palavras de conteúdo e 9 funcionais.

De acordo com Santos e Monteiro (2016), ambos os textos de Santos (2005) apresentam tamanho e dificuldade equivalentes, sendo duas medidas amplamente estudadas, do ponto de vista psicométrico, e utilizadas na avaliação da compreensão leitora de crianças do ensino fundamental.

A correção dos textos baseia-se em dois critérios, primeiro pode ser de forma literal, na qual se aceita como correta exclusivamente a palavra igual à suprimida do texto, atribuindo-se um ponto para cada acerto do vocabulário omitido. O segundo critério, pelo qual se aceita como correta é a escrita de uma palavra de sentido semelhante ou outra que dê sentido ao contexto, conhecida como correção sinônima. A correção neste estudo seguiu o primeiro critério, quer porque evita a subjetividade e facilita a correção (Bitar, 1989; Chance, 1985; McKenna & Kear, 1990), quer porque permite comparações interestudados, dado ser este o critério mais amplamente utilizado nas pesquisas neste domínio (e.g., Joly et al., 2014; Machado & Capellini, 2016; Mota & Santos, 2014; Oliveira et al., 2013, 2017; Santos & Ferraz, 2017; Santos & Monteiro, 2016; Suehiro & Santos, 2015).

Os quatro textos foram precedidos pela administração de um texto treino, intitulado “As rãs”, que foi especificamente construído para o efeito. Este texto teve como objetivo introduzir a tarefa à criança. O protocolo final pode ser consultado no Anexo C, sendo o mesmo iniciado com a recolha de informações relativas ao gênero, idade, ano de escolaridade e horário da turma (período matutino ou vespertino).

5.2.3 Procedimento

Tendo sido concedida a autorização, com vista à licença do estudo, procedeu-se à realização de reuniões com o diretor e coordenador pedagógico. Nesses momentos foram esclarecidos todo o procedimento envolvendo a aplicação da avaliação no

formato do Teste Cloze assim como se tiraram as possíveis dúvidas sobre as atividades a serem realizadas.

Esclarecidos as etapas do estudo com a escola, todos os responsáveis das crianças assinaram uma declaração de consentimento livre e esclarecido, de forma a autorizar a participação da criança.

Seguido da recolha das autorizações e consentimentos necessários, deu-se início ao estudo propriamente dito. A ordem de administração dos textos foi igual para todas as crianças, tendo sido a seguinte: primeira parte (preenchimento de informações relativas ao gênero, idade, ano de escolaridade e horário da turma), segunda parte (simulação da avaliação no formato do Teste Cloze tendo como referência o texto *As rãs*), terceira parte (a sequência das quatro histórias, por esta ordem: *À noite, a caminho de casa*; *O lobo não morde*; *Uma vingança infeliz* e, por fim, *A princesa e o fantasma*).

Em todos os textos foi dado o tempo necessário para o preenchimento do mesmo, isto é, não foi introduzido limite de tempo para o preenchimento das lacunas nos quatro textos administrados, possibilitando que cada criança efetuasse esta tarefa ao seu ritmo. A avaliação foi efetuada em contexto de sala de aula, tendo os textos sido administrados coletivamente em uma sessão. As instruções de preenchimento foram lidas em voz alta pelo aplicador, tendo as dúvidas sido esclarecidas. As crianças foram instruídas a fazer uma leitura silenciosa dos textos e a escrever as palavras em falta (uma só palavra por cada traço). O critério de correção adotado consistiu na atribuição de um ponto por cada acerto literal e zero pontos por cada resposta incorreta.

No âmbito da análise de dados foram efetuadas análises estatísticas descritivas, correlacionais e inferenciais. Nas análises estatísticas descritivas foram calculadas a média, o desvio-padrão e a amplitude (mínimo e máximo) do desempenho de compreensão leitora (número de respostas corretas) das crianças nos 4 textos organizados no formato do Teste Cloze. Uma vez que o número de lacunas em cada texto é diferente, optou-se por calcular a percentagem de respostas corretas, pelo que a média apresentada corresponde à percentagem média. Foi ainda calculado a frequência de crianças por nível de compreensão leitora, a partir da classificação de Bormuth

(1968), bem como a partir do percentil obtido nos textos *Uma vingança infeliz* e *A princesa e o fantasma*, e respectiva classificação de NAEP.

Na análise estatística correlacional procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para verificar a relação entre os quatro textos Cloze utilizados. O nível de significância considerado foi de $p \leq 5$. Para a interpretação da força da relação foi considerada, de acordo com Poeschl (2006), a seguinte classificação: correlação muito elevada para valores de coeficiente superiores a 0,89; correlação elevada, para valores de coeficiente compreendidos entre 0,70 e 0,89; correlação moderada, para valores de coeficiente compreendidos entre 0,40 e 0,69; correlação baixa, para valores de coeficiente compreendidos entre 0,20 e 0,39; correlação muito baixa, para valores de coeficiente inferiores a 0,19.

Nas análises estatísticas inferenciais, foram efetuados testes t para as amostras sempre que a respectiva dimensão assim o permitia ($N > 30$) e/ou que estava garantida a normalidade da amostra. O nível de significância considerado foi de 0,05. Assim, foram efetuados testes t para as variáveis Gênero e Período Letivo. Já para a variável Nível de Compreensão Leitora, de acordo com a classificação da NAEP, e atendendo à dimensão dos 4 subgrupos, foi realizado o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis para analisar eventuais diferenças intergrupo no desempenho da compreensão leitora nos 2 textos do acervo do MEC, *À noite à caminho de casa* e *O lobo não morde*.

5.3 Resultados

Nível de dificuldade dos textos

A percentagem média de acertos, quando se considera a totalidade da amostra, situou-se abaixo dos 50% nos 4 textos considerados (cf. Quadro 6). Nenhuma criança conseguiu acertar à totalidade das lacunas em qualquer um dos textos.

Quadro 6

Percentagem média das respostas corretas, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, e mínimo e máximo observado para cada texto

Texto	N.º de lacunas	%	Min.	Máx.
T1. À noite, a caminho de casa	14	42,81 (21,377)	0	13
T2. O lobo não morde	16	30,67 (18,423)	0	10
T3. Uma vingança infeliz	15	25,33 (19,542)	0	11
T4. A princesa e o fantasma	15	40,86 (25,572)	0	12

O texto que se revelou mais difícil foi *Uma vingança infeliz* (T3), tendo sido a percentagem média de acertos de apenas 25%. Neste texto, o desempenho da compreensão leitora variou entre 0%, com 26 crianças a não conseguirem dar qualquer resposta correta, e 73%, com apenas 2 crianças a conseguirem acertar num máximo de 11 (em 15) vocábulos omitidos.

O segundo texto mais difícil foi *O lobo não dorme* (T2), cuja percentagem de acertos foi, em média, de 31%. Das 140 crianças que compõem a amostra, 19 não conseguiram dar qualquer resposta correta. No sentido oposto, o máximo de respostas corretas foi de 10 (em 16; 63%) tendo apenas 3 crianças tido este desempenho máximo.

O desempenho nos restantes dois textos, para a totalidade da amostra, foi muito próximo. No texto *A princesa e o fantasma* (T4), a percentagem média de acertos foi de 41%, tendo a pontuação variado entre 0% e 80%. Também aqui, nenhuma criança conseguiu responder acertadamente à totalidade das lacunas; no entanto, 10 crianças conseguiram acertar a um máximo de 12 (em 15). Quanto ao número de crianças que não conseguiram dar qualquer resposta correta, este permanece ainda um pouco elevado ($n = 21$; i.e., 15% da amostra).

O texto que se revelou com mais possibilidade de compreensão leitora pelas crianças foi *À noite, a caminho de casa* (T1), tendo a percentagem média de acertos atingido os 43%. As pontuações mínimas e máximas oscilaram entre 0 e 13 (em 14; 92,86%).

Ressalte-se que 5 crianças não conseguiram acertar em qualquer vocábulo-alvo e 1 conseguiu acertar em 13 das 14 lacunas existentes.

No sentido de explorar a validade dos dois textos literários adaptados ao formato Cloze na avaliação da compreensão leitora, foi analisada a respetiva correlação com os textos de Santos (2005). Conforme se pode ver no Quadro 7. *Os índices de correlação entre os quatro textos foram todos eles significativos e positivos.* Decorre daqui que quanto maior for o número de acertos num texto maior o número de acertos nos restantes três textos e vice-versa. A correlação entre os textos *O lobo não dorme* (T2) e *Uma vingança infeliz* (T3) foi elevada, tendo as correlações entre os restantes textos sido moderadas.

Quadro 7

Índices de correlação entre os quatro textos organizados no formato do Teste de Cloze

	T1. À noite, a caminho de casa	T2. O lobo não morde	T3. Uma vingança infeliz	T4. A princesa e o fantasma
T1. À noite, a caminho de casa	1			
T2. O lobo não morde	0,563**	1		
T3. Uma vingança infeliz	0,604**	0,702**	1	
T4. A princesa e o fantasma	0,551**	0,695**	0,693**	1

Nota. ** $p < 0,01$

Efeito do gênero

Quando se considera o desempenho da compreensão leitora por gênero, verifica-se que as meninas apresentam, em média, um maior número de respostas corretas quando comparadas com os meninos. Este padrão de resultados foi observado nos 4 textos administrados (cf. Quadro 8). No entanto, o efeito do gênero apenas foi significativo no texto *A princesa e o fantasma* (T4; $t_{(138)} = 2,120$, $p = 0,036$). Em mais nenhum texto as diferenças entre meninas e meninos atingiu significância ($t_{(138)} = 1,718$, *ns* para o T1, *À noite, a caminho de casa*; $t_{(138)} = 1,219$, *ns* para o T2, *O lobo não dorme*; $t_{(138)} = 0,693$, *ns* para o T3, *Uma vingança infeliz*).

Quadro 8

Percentagem média das respostas corretas, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, por gênero e por texto

Texto	Gênero	
	Feminino	Masculino
T1. À noite, a caminho de casa	45,32 (20,698)	39,03 (22,003)
T2. O lobo não morde	32,22 (18,799)	28,35 (17,756)
T3. Uma vingança infeliz	26,27 (18,608)	23,93 (20,957)
T4. A princesa e o fantasma	44,84 (27,072)	34,88 (27,472)

Efeito do período letivo

Relativamente ao período letivo, verificou-se que as crianças com aulas no período matutino foram melhores nos textos *O lobo não dorme* (T2) e *A princesa e o fantasma* (T4) do que as crianças com aulas no período vespertino; já nos restantes dois textos, o padrão de desempenho foi o inverso (cf. Quadro 9). Contudo, o efeito do período letivo apenas foi significativo no texto *À noite, a caminho de casa* (T1; $t_{(138)} = 2,548$, $p = 0,012$). Em mais nenhum texto as diferenças entre o período das aulas atingiu significância ($t_{(138)} = 1,012$, *ns* para o T2, *O lobo não morde*; $t_{(138)} = 0,373$, *ns* para o T3, *Uma vingança infeliz*; $t_{(138)} = 0,436$, *ns* para o T4, *A princesa e o fantasma*).

Quadro 9

Percentagem média das respostas corretas, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por período letivo e por texto

Texto	Período Letivo	
	Matutino	Vespertino
T1. À noite, a caminho de casa	37,44 (20,870)	46,60 (21,034)
T2. O lobo não morde	32,54 (18,014)	29,34 (18,703)
T3. Uma vingança infeliz	24,60 (18,531)	25,85 (20,323)
T4. A princesa e o fantasma	42,07 (24,667)	40,00 (29,574)

Nível de compreensão leitora

Considerando, agora, o nível de compreensão em leitura, de acordo com a classificação proposta por Bormuth (1968), pôde verificar-se, em qualquer um dos 4 textos, uma maior concentração de crianças no nível de frustração, variando entre 50% ($n = 70$) no texto *A princesa e o fantasma* (T4) e 82% ($n = 115$) no texto *Uma vingança infeliz* (T3) (cf. Quadro 10). Os textos *O lobo não dorme* (T2) e *Uma vingança infeliz* (T3) foram aqueles onde o número de crianças a atingir o nível independente foi menor (apenas 2% - $n = 3$ - e 6% - $n = 9$ - do total de crianças, respectivamente). Já nos textos *À noite, a caminho de casa* (T1) e *A princesa e o fantasma* (T4), 35% ($n = 49$) e 36% ($n = 50$) das crianças, respectivamente, atingiram o nível independente (cf. Quadro 10).

Quadro 10

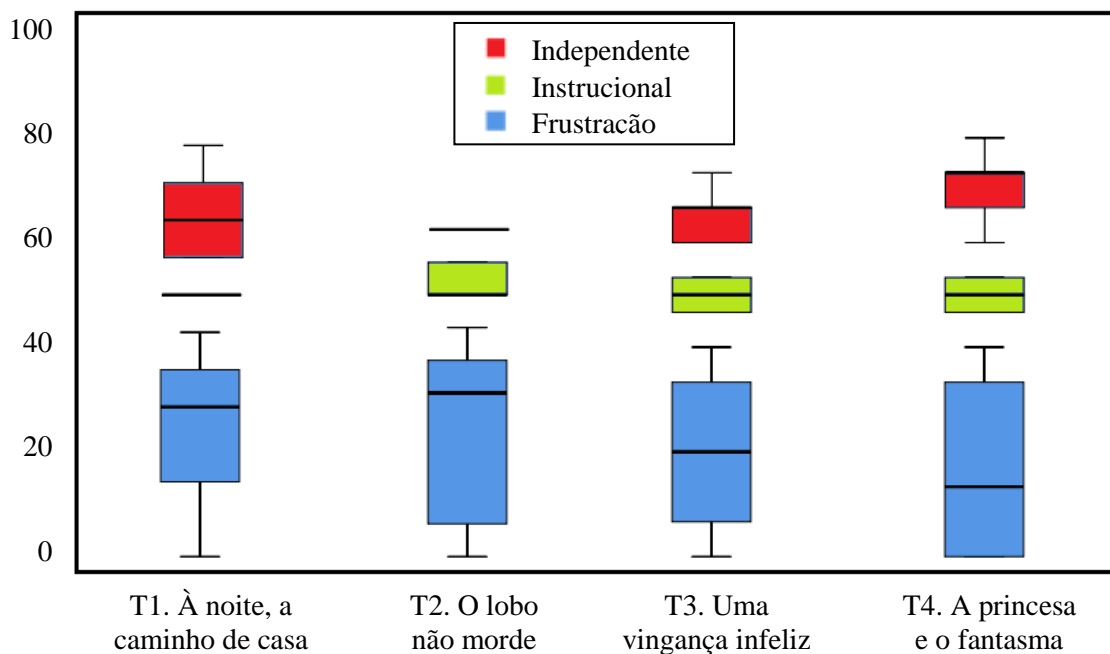
Frequência de crianças por texto e por nível de compreensão leitora

Texto	Nível de Compreensão Leitora		
	Frustração	Instrucional	Independente
T1. À noite, a caminho de casa	71	20	49
T2. O lobo não morde	109	28	3
T3. Uma vingança infeliz	115	16	9
T4. A princesa e o fantasma	70	20	50

Para uma melhor visualização dos dados, apresenta-se na Figura 10 a distribuição das crianças pelos 3 níveis de compreensão leitora.

Figura 10

Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de Bormuth (1968)



Fonte: Elaborada pela autora.

Atendendo ao fato de a maioria das crianças se encontrar no nível de frustração, e uma vez que este nível discrimina muito pouco as dificuldades apresentadas pelas crianças dada a sua abrangência (pois considera, na mesma categoria, crianças com 0% até crianças com 44% de acertos), foram efetuadas análises do desempenho das crianças a partir do percentual em que estas se encontram. Uma vez que os textos *Uma vingança infeliz* (T3) e *A princesa e o fantasma* (T4), desenvolvidos por Santos (2005), foram alvo de análise das qualidades psicométricas, tendo sido estabelecidos percentis a partir de um estudo conduzido em 3.600 crianças brasileiras da 3.^a à 5.^a série do ensino fundamental (normas cedidas pela autora), optou-se por reagrupar as crianças em subgrupos, a partir do percentil obtido nestes dois textos.

Assim, e na linha do realizado por Joly (2009), foram criados subgrupos tendo em consideração os quatro níveis definidos no National Assessment of Educational Progress – NAEP (NCES, 2004): o nível insuficiente, para um percentil de 25 ou inferior, o nível básico, para um percentil compreendido entre 25 e 50, o nível

proficiente, para um percentil superior a 50 e até 75, e o nível avançado, para um percentil superior a 75.

Ao contrário dos resultados observados quando se utiliza a classificação de Bormuth (1968), a distribuição das crianças pelos níveis propostos no NAEP evidencia uma maior concentração (46% do total da amostra) no nível mais avançado, correspondente a uma compreensão crítica e criativa (cf. Quadro 11). No entanto, importa ressaltar que, de acordo com os dados de Santos (2005), as crianças do 3.º ano do ensino fundamental situam-se num percentil superior 75 quando acertam a mais de 4 palavras no texto *Uma vingança infeliz* e a mais de 7 palavras no texto *A princesa e o fantasma*.

Quadro 11

Frequência de crianças por nível de percentil considerando o desempenho total obtido nos textos de Santos (2005)

Texto	Nível de Compreensão Leitora			
	Insuficiente (P ≤ 25)	Básico (P]25, 50])	Proficiente (P]50, 75])	Avançado (P > 75)
T3. Uma vingança infeliz + T4. A princesa e o fantasma	21	27	27	65

A percentagem de crianças no nível mais baixo (percentil ≤ 25) é de apenas 15% ($n = 21$), integrando este nível as crianças que não conseguem compreender o que leem. As restantes crianças distribuem-se equitativamente pelos níveis básico e proficiente (19% em cada nível), significando, no primeiro caso, que se encontram em processo de aquisição da compreensão ou que compreendem apenas o sentido literal do conteúdo lido e, no segundo caso, que já são capazes de ler e de fazer inferências sobre o conteúdo lido.

A partir dos subgrupos de crianças formados com base no percentil obtido nos textos de Santos (2005), calculou-se a percentagem média de acertos nas duas histórias T1 e T2. Assim, ao comparar as habilidades de compreensão leitora nos textos *À noite, a caminho de casa* (T1) e *O lobo não morde* (T2) nos diferentes subgrupos, observa-se que o número de respostas corretas vai progressivamente aumentando das crianças com

o aumento do percentil (cf. Quadro 12). Efetivamente, as crianças situadas nos níveis proficiente e avançado têm um melhor desempenho quando comparadas com as crianças situadas nos níveis inferiores (i. e., insuficiente e básico).

Quadro 12

Percentagem média das respostas corretas, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, por nível de percentil e por texto

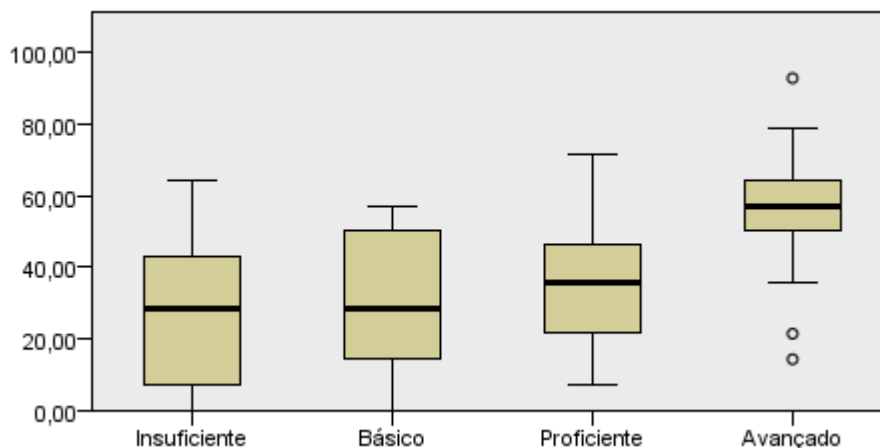
Texto	Nível de Compreensão Leitora			
	Insuficiente (P ≤ 25)	Básico (P]25, 50])	Proficiente (P]50, 75])	Avançado (P > 75)
T1. À noite, a caminho de casa	27,55 (19,598)	29,89 (19,814)	35,71 (17,719)	56,04 (15,476)
T2. O lobo não morde	8,63 (13,618)	16,67 (14,708)	31,94 (12,051)	43,08 (11,541)

Na análise inferencial realizada, a partir do Teste Não-Paramétrico Kruskal-Wallis de amostras independentes, foram encontradas significâncias assintóticas em ambos os textos, com $p < 0,000$, o que permite rejeitar a hipótese nula, isto é, a hipótese de que não existem diferenças entre os grupos.

Na análise comparativa entre os grupos, e no que diz respeito ao texto *À noite, a caminho de casa* (T1), as diferenças significativas observaram-se entre as crianças do nível avançado e todos os outros subgrupos ($KW = 53,406$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível insuficiente; $KW = 48,864$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível básico; $KW = 40,345$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível proficiente). As crianças do nível avançado têm significativamente melhores resultados do que as restantes crianças (cf. Figura 11). Já as diferenças de médias entre as crianças do nível insuficiente, do nível básico e do nível proficiente não atingiram significância ($KW = 4,542$, ns , para a comparação entre crianças do nível insuficiente e crianças do nível básico; $KW = 13,061$, ns , para a comparação entre crianças do nível insuficiente e crianças do nível proficiente; $KW = 8,519$, ns , para a comparação entre crianças do nível básico e crianças do nível insuficiente).

Figura 11

Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de NAEP, para o texto À noite, a caminho de casa (T1)



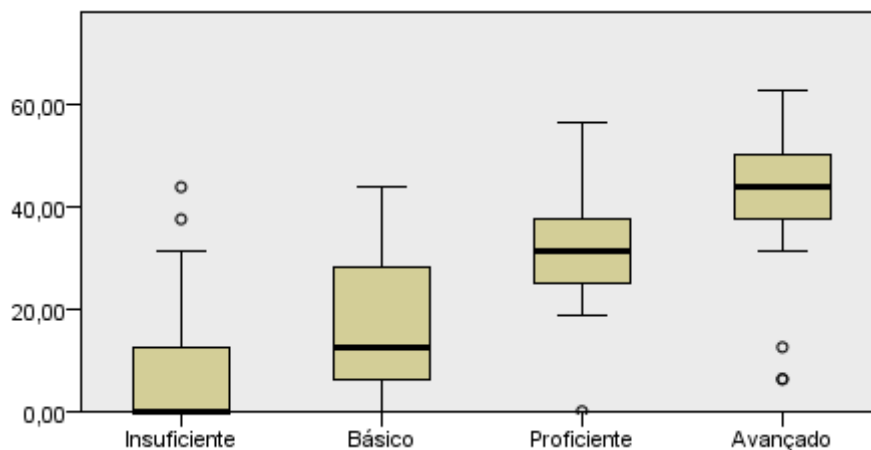
Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao texto *O lobo não morde* (T2), também aqui foram observadas diferenças significativas entre as crianças do nível avançado e todos os outros subgrupos ($KW = 72,304$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível insuficiente; $KW = 57,886$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível básico; $KW = 30,664$, $p < 0,000$ para a comparação entre crianças do nível avançado e crianças do nível proficiente). As crianças do nível avançado têm significativamente melhores resultados do que as restantes crianças (cf. Figura 12).

Para além destas diferenças, o desempenho das crianças de nível proficiente foi significativamente melhor do que o das crianças do nível insuficiente ($KW = 41,640$, $p < 0,000$). As restantes diferenças intergrupo não atingiram significância ($KW = 14,418$, ns , para a comparação entre crianças do nível insuficiente e crianças do nível básico; $KW = 27,222$, ns , para a comparação entre crianças do nível básico e crianças do nível insuficiente).

Figura 12

Distribuição das crianças pelos níveis de compreensão leitora, de acordo com a classificação de NAEP, para o texto *O lobo não dorme* (T2)



Fonte: Elaborada pela autora.

5.4 Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar a habilidade de compreensão leitora de crianças do 3.º ano do ensino fundamental brasileiro. Os resultados observados permitem traçar três conclusões principais: (i) os dois textos literários adaptados ao método Cloze constituem medidas válidas para avaliar a compreensão leitora; (ii) o nível de compreensão leitora no início do 3.º ano do ensino fundamental é ainda bastante baixo; e (iii) no geral, a compreensão leitora não parece variar em função do gênero e do período de frequência letiva.

Assim, quanto ao **primeiro objetivo i)** Adaptar textos literários baseados no Teste Cloze, analisar os respectivos níveis de dificuldades e obter evidências da sua validade na avaliação da compreensão leitora por meio da correlação com os textos de Santos (2005), verificou-se que as médias dos textos literários *À noite, a caminho de casa* e *O lobo não morde*, adaptados no formato do Teste Cloze, avaliam a compreensão em leitura por meio da correlação apresentada com os textos de Santos (2005), *Uma vingança infeliz* e *A princesa e o fantasma*. Mediante as médias apresentadas nos quatro textos, *À noite, a caminho de casa*, *O lobo não morde*, *Uma vingança infeliz* e *A*

princesa e o fantasma, por intermédio do Cloze, amplia-se os instrumentos avaliativos para os profissionais do campo educacional e da psicologia.

Os textos que se revelaram mais difíceis, de menor acerto, foram *Uma vingança infeliz*, *O lobo não morde*, *A princesa e o fantasma* e, por fim *À noite, a caminho de casa*. Os dois textos literários adaptado do MEC apresentam, quanto ao grau de dificuldade, um perfil idêntico aos dois textos de Santos (2005), havendo um deles - *O lobo não morde* - em que a percentagem de acertos é bastante menor em relação ao segundo - *À noite, a caminho de casa*. Também no caso dos textos de Santos (2005), *Uma vingança infeliz* suscita mais dificuldades em comparação com *A princesa e o fantasma*. Apesar destas diferenças, importa referir que, apesar de suscitar mais dificuldades, o texto *Uma vingança infeliz* é, de acordo com a autoria, equivalente ao do *A princesa e o fantasma*. Acresce que as correlações entre os quatro textos foram sempre significativas e positivas, o que sugere tratar-se de textos equivalentes.

Quanto ao **segundo objetivo deste estudo, ii**) Descrever e analisar o nível de compreensão da leitura de crianças do 3.º ano do ensino fundamental, com base na classificação de Bormuth (1968), constatou-se a partir dos resultados obtidos e de sua análise comparativa, maior concentração de crianças **no nível de frustração** nos quatro textos administrados.

Estes resultados corroboram com os já apresentados pela literatura realizados no ensino fundamental. Destacam-se a pesquisa de Joly e Nicolau (2005), Joly (2009), Machado e Capellini (2016), e também Santos e Ferraz (2017), no qual as crianças se classificaram maioritariamente no nível de frustração proposto por Bormuth (1968).

Este dado corrobora com os índices de desempenho em leitura apresentados no ano de 2020 pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados mostraram que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro (1.º ao 5.º ano) alcançaram uma média de acertos de 5,9, apresentando um crescimento de 0,1 na proficiência média em relação a 2017 que foi de 5,8, contudo, distante da média 10, que apresenta as habilidades necessárias para as crianças deste segmento ter pleno domínio para a compreensão de textos. Diante desses dados, pontua-se que os textos adaptados podem ser utilizados em situações de avaliações que objetivam acompanhar o nível da

compreensão leitora das crianças do ensino fundamental para possíveis intervenções e monitoramento na construção das habilidades de leitura. Apesar do baixo resultado, admite-se que as crianças compreendem o que leem, com base no **modelo simples de leitura** que preconiza a impossibilidade de compreensão sem decodificação e a inexistência dela a leitura é inviabilizada (Braibant, 1997; Correa & Mousinho, 2013; Gomes, 2021; Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2020).

No entanto, ao se considerar no que tange ao **terceiro objetivo** iii) Explorar a existência de diferenças de desempenho na compreensão leitora em função do gênero e do período letivo, verificou-se que as meninas apresentaram, em média, um maior número de respostas corretas em relação aos meninos, entretanto, tendo apenas significância no texto *A princesa e o fantasma*. A ausência de diferenças significativas quanto ao gênero das crianças observada na maior parte dos textos deste estudo contraria o descrito na literatura. De facto, os estudos com base no Teste Cloze constata, em sua maioria, diferenças quanto ao gênero na compreensão, sobressaindo as pontuações das meninas em relação aos meninos (Joly, 2009; Joly et al., 2014; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2013; Silva, Witter & Carvalho, 2011).

Já o resultado da significância no texto *A princesa e o fantasma* justifica-se com base no estudo de Suehiro (2013, p. 224) ao advertir que a familiaridade com o assunto aumenta a probabilidade de acerto das respostas dadas, o que introduz uma variável interveniente na comparação dos desempenhos obtidos pelos indivíduos durante a realização do Teste (Cohen, 1975; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2009; Page, 1975). Isso pode ser compreendido em função do tema abordado ser constante do universo das meninas que dos meninos, seja nas histórias, brincadeiras, jogos, filmes e outros.

No que tange ao **período letivo**, verificou-se que as crianças tanto do turno matutino quanto do turno vespertino apresentaram níveis de compreensão leitora aproximados, sem significância, constatando significância apenas no texto *À noite, a caminho de casa* no período vespertino. Trata-se de um resultado que não é suportado empiricamente, uma vez que não encontramos estudos que tenham demonstrado a influência dos turnos no desempenho das crianças, tal como percebido nesses dados deste estudo.

Já para as crianças do turno vespertino, por mais que o currículo escolar seja o mesmo das crianças da manhã, a justificativa de terem se saído melhores com a leitura do texto *À noite a caminho de casa* pode dever-se porque são crianças que têm o primeiro turno “independente”, ou seja, seus horários são menos “controlados” pelos pais; ficam em companhias de outros adultos, membros da família ou sozinhos em casa até o horário de irem para à escola, dessa forma, têm acesso à televisão de canal aberto onde às histórias ligadas a temas diversos são mais constantes como as aventuras, que pela situação seja equivalente à temática apresentada por este texto. Tal explicação é, todavia, limitada, dado que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para os restantes textos administrados.

6 ESTUDO II – Leitura literária deleite: uma proposta interventiva com apoio do Teste Cloze

A constatação, no estudo I, de baixos níveis de compreensão leitora motivou a concepção e implementação de um programa de intervenção junto de um subgrupo destas crianças. Assim, o presente estudo II, de natureza exploratória, figurou como projeto interventivo, voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos literários no 3.º ano do ensino fundamental. Alicerçada no método de pesquisa-ação, procurou-se contribuir para a mobilização de práticas de leitura literária deleite no contexto da sala de aula, por meio de atividades construídas com base no Teste Cloze. Para o efeito, foi conduzido um estudo de natureza exploratória com recurso ao planeamento de medidas pré e pós-tratamento. Este planeamento pressupõe a distribuição dos sujeitos por dois grupos – o grupo experimental (ou de intervenção) e o grupo de controlo –, com aplicação do tratamento (intervenção) a apenas um deles (Pinto, 1990). Este tipo de planeamento pressupõe, ainda, de acordo com o autor, a recolha de dois registos da variável dependente (neste caso, as habilidades de compreensão leitora), um antes da aplicação do tratamento e outro após a aplicação do mesmo. Estes dois registos são efetuados a ambos os grupos. Importa sublinhar que este tipo de *design* tem a vantagem de “permitir controlar os efeitos da maturação e desenvolvimento dos sujeitos que ocorre entre os momentos temporais em que as medidas são obtidas. Estes efeitos são tanto mais acentuados quanto mais novos são os sujeitos e quanto mais longo é o período de recolha de resultados” (Pinto, 1990, p. 109).

6.1 Objetivos

- i) O objetivo do presente estudo foi o de explorar o impacto de uma oficina de leitura, baseado no Teste Cloze aplicado a leitura literária deleite orientada pelo PNAIC, no desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de compreensão leitora de uma turma de crianças do 3.º ano do ensino fundamental, situados no nível de frustração de Bormuth.

6.2 Método

6.2.1 Participantes

A amostra do presente estudo é composta por 61 crianças do 3.º ano de escolaridade, (cf. Quadro 13) com idades compreendidas entre 8 e 9 anos e sem Necessidades Educativas Especiais. Essas crianças são um subgrupo das que participaram no estudo I, tendo sido aleatoriamente selecionadas de entre as crianças com habilidades de compreensão leitora situadas no nível de frustração de Bormuth (1968). As crianças pertenciam a duas turmas distintas, tendo, por questões de conveniência, uma das turmas sido considerada o grupo de intervenção, com 27 crianças, e a outra turma o grupo de controlo, com 34 crianças. A turma designada para constituir o grupo de intervenção foi decorrente da manifestação das professoras destas crianças em proporcionar o tempo e espaço na rotina de suas aulas necessários à implementação do programa de intervenção. A escola selecionada para o estudo pertence ao quadro estadual do município de Macapá.

Quadro 13

Caracterização dos participantes quanto ao gênero e à idade por grupo

Grupo	n	Gênero		Idade		
		F	M	Média	Desvio-Padrão	Min.-Máx.
Grupo de Intervenção	27	14	13	9,47	0,51	8-9
Grupo de Controlo	34	22	12	9,30	0,47	8-9

6.2.2 Material

Com o intuito de se encontrar as respostas às questões colocadas, apresentam-se, a seguir, os materiais utilizados para operacionalizar o presente estudo. De salientar que as medidas utilizadas na pré-intervenção e pós-intervenção são medidas não estandardizadas que foram desenvolvidas com o propósito de avaliar a compreensão leitora. Estas medidas correspondem a textos selecionados a partir do acervo literário do

MEC, aos quais foram aplicados o método Cloze, com omissão do quinto vocábulo, independentemente da categoria gramatical (de conteúdo/funcional) dos mesmos.

✓ A **Pré-intervenção** contou com os dados recolhidos no estudo I, sendo apenas os apresentados pelo Texto 1 *À noite, a caminho de casa*, de Giovanna Zoboli Guido Scarabotollo (2013) com 14 lacunas. A justificativa pelo uso deste título literário como medida **Pré-teste** foi em decorrência do mesmo ter apresentado maior facilidade para as crianças e teve boas correlações com os dois textos de Santos (2005). De forma semelhante ao Teste Cloze aplicado no estudo I, seguiu-se a estruturação- A primeira página destina-se ao registro dos dados de identificação do participante (nome, data, data de nascimento, turma, nome do professor) e à apresentação do texto orientador da atividade a realizar pela criança. Em diante figura o texto. A tarefa da criança consiste em completar as Palavras Exatas (PE) nas lacunas. Para realizar este teste com sucesso, a criança necessita acionar habilidades e competências de leitura que já tivesse desenvolvido. Este teste foi aplicado coletivamente e, ao final, foi feita a verificação das PE pelo investigador. Essa história pertence a tipologia textual narrativo e gênero conto, foi selecionado a partir do acervo⁴ literário do MEC/PNAIC (2012^a), distribuído para as escolas públicas do ensino fundamental.

Em decorrência do tempo de intervenção ter sido limitado em apenas quatro semanas consecutivas/ 1 mês, optou-se pela não utilização na avaliação **Pós-intervenção** do mesmo teste aplicado no Pré-teste para evitar o efeito de aprendizagem, pois de acordo com Colli et al. (2003) “a repetição de medidas pode resultar numa melhoria de desempenho dos participantes devido à oportunidade que lhe está a ser dada de, num curto espaço de tempo, praticar e de se tornar familiar com a tarefa”. Esta opção metodológica limita e condiciona as conclusões deste estudo, no entanto, como se trata de um estudo exploratório preferiu-se escolher um texto com características idênticas, quanto à extensão e quanto ao tipo das palavras omitidas. Considerando a justificativa para não se utilizar a mesma medida do pré-teste no pós-teste (designadamente, evitar o

⁴ Obras complementares ao processo de alfabetização inicial, abordando temas relativos a todas as disciplinas escolares, nas áreas de Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas. O MEC avaliou, selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, no âmbito do PNL D 2010, acervos formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. As obras selecionadas, além de diversificadas do ponto de vista temático, dos gêneros e formato, também diferem do ponto de vista do grau de complexidade. Portanto, os acervos são compostos por obras que estimulam a leitura autônoma por parte do alfabetizando ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes de leitura compartilhada (MEC/BRASIL, 2012a, p. 5).

viés da familiaridade com o material), foi opção recorrer a um outro texto extraído do acervo do MEC, diferente dos utilizados no estudo I. Isto porque sendo os participantes deste estudo um subgrupo do estudo I, os mesmos já haviam respondido aos respectivos textos. Assim, optou-se por selecionar um outro texto, mantendo-se afinidade temática, com o universo infantil. Apesar de, do ponto de vista metodológico, se colocar a questão de se tratar de um texto não estudado em termos da sua validade (não tendo sido efetuadas análises de correlação com os textos de Santos, 2005), consideramos que o mesmo, pela sua natureza e características, pode ser utilizado como medida fidedigna da compreensão leitora. Importa salientar que o texto usado no pós-teste pertence à mesma tipologia textual usada no pré-teste – i.e., texto narrativo, com propósito literário –, pelo que, ao remeterem para os mesmos processos e estratégias de compreensão leitora (Corso et al., 2012) e ao permitirem o uso de esquemas prévios por parte do leitor para a sua compreensão, podem ser considerados equivalentes.

Com base nestes pontos basilares a avaliação **Pós-teste** constitui-se em duas páginas formato A4. A primeira página destina-se ao registo dos dados pessoais do participante (nome, idade, data de nascimento, turma, data de realização do teste, identificação da escola, turno) e à apresentação da atividade, a ser realizada enquanto simulado. Em seguida, a apresentação de um texto no formato do Teste Cloze, intitulado: *O macaco e o camelo*, de Hans Gartner (2004). Este título pertence à a tipologia textual narrativo e gênero fábula. A história foi organizada a partir de recursos didáticos distribuído pelo MEC às escolas públicas do ensino fundamental (cf. Quadro 14). Tal como o texto do **Pré-teste** também tem 14 omissões, estando relativamente equilibrado quando se considera o número de palavras de conteúdo versus funcionais omitidas (neste exemplo, 8 vs. 6 respectivamente). Nesses termos, o texto selecionado foi assumido como sendo equivalente ao do pré-teste em termos de extensão, de quantidade de palavras omitidas e em termos de complexidade (cf. Anexo D). A aplicação desta avaliação foi de forma coletiva (cf. Anexo E).

Quadro 14

Textos literários organizados no formato do *Teste Cloze usados nas avaliações Pré e Pós-intervenção*

Texto	Número de lacunas / Total de Palavras	Palavras de Conteúdo / Funcionais
T1 (pré). À noite, a caminho de casa	14/82	6/8
T2 (pós). O macaco e o camelo	14/94	8/6

✓ A Oficina Leitura Literária Deleite foi desenvolvida em quatro sessões consecutivas, trabalhadas uma vez por semana. Essa ação constituiu-se de seleção prévia de quatro histórias literárias deleite do acervo PNAIC (cf. Quadro 15), com ênfase na compreensão dos textos, com perguntas sobre informações inferenciais correlacionadas à história do livro a ser contada pela investigadora; ficando, os livros de cada sessão, à disposição das crianças (Anexo F). As perguntas realizadas em cada sessão condiziam a três componentes básicos: a compreensão linear, isto é, “capacidade de reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto e construir, com elas, o “fio da meada” que permite a apreensão de sentidos; essa capacidade se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê”; a produção de inferências, isto é, “trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou interrelações entre informações que não estejam explicitadas no texto”; a compreensão global, isto é, “a identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, a construção de sentido” (Todos pela Educação, 2012). Mediante estes três componentes priorizou-se trabalhar com a oralidade, em decorrência das características dos textos, do deleite e da fruição. Ressaltamos que as evoluções eram revisadas no decorrer de cada sessão pelas professoras e pela investigadora através de diálogo: de que trata essa história literária deleite? O que ela diz sobre esse assunto? Quem é capaz de resumir a história literária deleite? Assim os participantes constatavam suas evoluções.

Quadro 15

Textos utilizados na Oficina Leitura Literária Deleite

Texto	Sessão
Texto 1 Na Venda de Vera	Sessão 1
Texto 2 Quem vai ficar com o pêssego	Sessão 2
Texto 3 Assim assado	Sessão 3
Texto 4 Como surgiram os vaga-lumes	Sessão 4

6.2.3 Procedimento

Após contato inicial com a direção da escola em que houve a solicitação formal para a pesquisa, por meio de reunião, foram organizados dias e horários para o desenvolvimento do Estudo II, sendo realizados Pré-teste em ambos os grupos, seguida da Oficina Leitura Literária Deleite com todas as suas sessões para efetivação e aplicação de medidas não estandardizadas para avaliação da compreensão leitora, apenas para o GI, e, culminando com a aplicação do Pós-teste, novamente em ambos os grupos. Na organização do Pré-teste e o Pós-teste foram considerados a metodologia do Teste Cloze descrita no Estudo I.

Esclarecidos os pormenores do estudo com a escola, todos os pais assinaram uma declaração de consentimento livre e esclarecido, de forma a autorizar a participação da criança. Após recolha da autorização da escola e dos consentimentos dos pais, deu-se início ao estudo.

Após a aplicação do Teste Cloze enquanto Pré-intervenção foi desenvolvida a Oficina de Leitura Literária Deleite para as crianças do GI, descrita no formato de sessões. No total, a oficina desdobrou-se em quatro sessões com tempo estimado de 1h a cada semana. Em cada sessão foi feita uma história literária: sessão 1: *Na Venda de Vera*; sessão 2: *Quem vai ficar com o pêssego?*; sessão 3: *Assim assado*; e, por fim, sessão 4: *Como surgiram os vaga-lumes?*

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

- O texto organizado no formato do Teste Cloze para o momento da Pré-intervenção foi realizado no dia 28 de setembro de 2018 para as crianças do GC e GI, totalizando 61 participantes;
- O período acordado para o início da efetivação da Oficina Leitura Literária Deleite foi de 05 a 26 de outubro do ano letivo de 2018, nos ambientes de aula que os 27 crianças do GI frequentam;
- O texto organizado no formato do Teste Cloze para o momento da Pós-intervenção foi aplicado no dia 29 de novembro de 2018 para as crianças do GC e GI.

O desdobramento da Oficina Leitura Literária Deleite às crianças foi efetivado em três ambientes disponibilizados pela coordenação da escola: na sala de aula, sala de leitura e sala da tv escola, com horários definidos de uma hora para atendimento de cada turma da escola.

6.2.3.1. Realização de Oficina de Leitura Literária Deleite para crianças do 3.º ano do ensino fundamental

Esta fase foi desenvolvida para uma turma de 27 crianças do turno vespertino (grupo de intervenção), constituiu-se de seleção prévia de quatro histórias literárias deleite – acervo PNAIC/MEC-, com ênfase na compreensão dos textos, com perguntas sobre informações inferenciais correlacionadas à história do livro a ser contada. Os livros de cada sessão ficaram à disposição das crianças.

Os momentos de cada sessão (com cada obra literária) foram estruturados em: i) antes da leitura, ii) no decorrer da leitura e iii) após a leitura. A realização de cada momento de leitura literária deleite com cada obra seguiu habilidades de interações, como: a professora apresenta o livro, a exploração da capa instigando as crianças a pensarem sobre cada elemento que lhes chamasse atenção e por quê; exploração do título dos livros, perguntando o que achavam? O que pensavam de que tratava? Se as crianças conheciam a história; de que tratava a história? Se ela era uma história que ocorreu ou é da imaginação, chamada literária? Em seguida passava-se para a bibliografia do autor,

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

sua vida e se já conheciam ou não. Fazia-se a leitura dramatizada com apoio das crianças mais proficientes.

As evoluções eram acompanhadas no decorrer de cada sessão pela investigadora através de questionamentos instigadores na construção de habilidades de leitura entre as quais “de que tratou a história literária deleite?”; “Quem é capaz de resumir a história literária deleite?” Assim, as crianças interagiam no todo decorrer da história contada em cada sessão, evidenciando evoluções por meio dos diálogos. As crianças menos participativas eram convidadas e instigadas pela professora a responder às questões e a apresentarem a sua interpretação das histórias.

Nessa direção, seguiram-se em linhas gerais as perspectivas orientadoras do encaminhamento da leitura deleite propostas pelo PNAIC e seguiram-se como itens de mensuração qualitativa o quadro dos descritores de leitura do PNAIC (2012) previstos para o 3.º ano do ensino fundamental, somando-se às premissas do Teste Cloze, na perspectiva quantitativa dos níveis de compreensão leitora em que se encontram as crianças. No Quadro 16 sistematizam-se as principais habilidades a desenvolver nos três primeiros anos do ensino fundamental, elaborado a partir dos descritores de habilidades/Direitos de Aprendizagem que são desenvolvidas no decorrer do 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental (MEC/PNAIC, 2012b, p. 33).

Quadro 16

Direitos de Aprendizagem Para a Leitura do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC– Leitura

Habilidade	Tipologia textual	Leitura efetuada pelo	
		Professor ou outro leitor	Próprio (aluno) com autonomia
Ler textos	Não-verbais, em diferentes suportes Diversificado (e.g., poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral)		√
Ler em voz alta, com fluência			√
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios		√	
Reconhecer finalidades de textos		√	
Compreender textos lidos com diferentes propósitos	Diferentes gêneros e temáticas	√	
Localizar informações explícitas		√	√
Realizar inferências		√	√
Estabelecer relações lógicas entre partes do texto		√	√
Apreender assuntos/temas tratados no texto		√	√
Interpretar frases e expressões		√	√
Estabelecer relações de intertextualidade		√	√
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto		√	√

Fonte: Adaptado do PNAIC/MEC - Currículo na Alfabetização: Concepções E Princípios.

Ao final das sessões desenvolvidas na oficina, foi aplicado novamente um texto no formato do Teste Cloze às crianças, caracterizando-se como Pós-intervenção, com objetivo de se verificar progressões, ou não, após a Oficina Leitura Literária Deleite. O procedimento aplicado no Pós-intervenção foi o mesmo referido no Pré-intervenção.

6.2.3.2 Análises estatísticas

Para avaliar a homogeneidade da amostra e eventual diferenças significativas entre os grupos, foram realizados testes t para amostras independentes. Já para avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação (pré e pós-intervenção) foram realizados, para cada grupo, testes t de amostras emparelhadas. Em todas as análises o nível de significância considerado foi $p < 0,05$.

6.3 Resultados e Discussão

Como se pode ver no quadro 17 que se segue, as crianças de ambos os grupos tiveram um desempenho muito próximo no pré-teste, tendo o GI acertado corretamente em 34% das palavras suprimidas e o GC em 33%. Tais resultados situam-se, de acordo com a classificação de Bormuth (1968), no nível de frustração, sugerindo uma compreensão leitora ainda bastante limitada. Apesar desta ligeira diferença, a mesma não atingiu significância ($t_{(59)} = 0,081$, *ns*), o que atesta a homogeneidade dos grupos.

Quadro 17

Médias, e respectivos desvios-padrão entre parênteses, por momento de avaliação e por grupo

Grupo	Pré-Teste	Pós-Teste
Intervenção ($n = 27$)	4,70 (2,145)	6,41 (2,308)
Controlo ($n = 34$)	4,65 (3,064)	4,35 (2,130)

Quando se considera a evolução da pré para a pós-intervenção, verifica-se um aumento de desempenho expressivo na compreensão leitora das crianças pertencentes ao GI. De facto, esta diferença entre os dois momentos de avaliação foi estatisticamente significativa ($t_{(26)} = 3,148$, $p = 0,002$). Após a realização da oficina de leitura, o grupo de intervenção acertou em 46% das palavras suprimidas, tendo passado do nível de frustração para o nível Instrucional de Bormuth (1968).

Já no caso do GC, o desempenho no pós-teste foi muito equivalente ao observado no pré-teste, não tendo sido observadas diferenças significativas entre ambos os momentos de avaliação ($t_{(33)} = 0,584$, *ns*). No conjunto tais resultados sugerem que as diferenças observadas entre o pré e o pós-intervenção no grupo de intervenção não se ficaram a dever a questões de âmbito desenvolvimental (uma vez que tais diferenças não foram observadas no GC), podendo antes refletir o efeito da Oficina de Leitura Literária Deleite.

Esta explicação é reforçada pelo facto de, na pós-intervenção, o GC e o GI terem apresentado desempenhos distintos, a favor deste último grupo. Na verdade, o GI compreendeu corretamente um maior número de palavras suprimidas. Esta diferença intergrupar foi bastante significativa ($t_{(59)} = 3,606$, $p < 0,001$).

Frente a isso, os dados demonstraram que entre a Pré-intervenção e a Pós-intervenção o desempenho das crianças que realizaram a oficina de leitura aumentou. Tal resultado é bastante promissor por dois motivos. O primeiro diz respeito ao nível de compreensão leitora observado na pós-intervenção. De facto, e como já foi referido, as crianças obtiveram no texto *O macaco e o camelo* (T2-pós) uma média de 46% de respostas corretas, o que reflete o nível Instrucional de Bormuth (1968). Ao contrário do observado na pré-intervenção, neste nível a criança apresenta já uma leitura suficiente, ainda que mantenha a necessidade de auxílio de outrem. O segundo motivo diz respeito ao facto deste aumento do desempenho poder refletir um efeito positivo da Oficina Leitura Literária Deleite no desenvolvimento da compreensão leitora. Sublinhe-se que estes resultados apontam direções, mas carecem, todavia, de confirmação em estudos futuros. Ainda assim, importa referir que o problema metodológico de utilização de diferentes medidas de avaliação da compreensão leitora no pré e pós-teste não parece explicar a diferença de desempenhos entre os dois momentos de avaliação no grupo de intervenção. Isto porque se o grau de dificuldade de ambos os textos fosse diferente (e não equivalente, como assumido neste estudo exploratório), seria de esperar que o grupo de controlo tivesse igualmente mais facilidade em realizar o segundo texto.

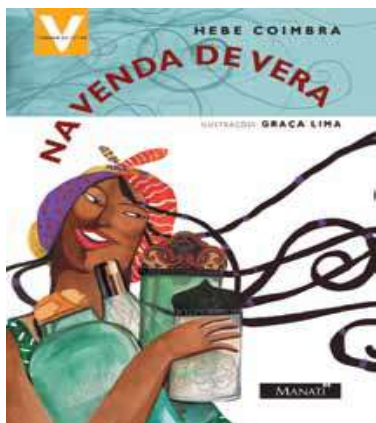
Apesar das relevantes limitações metodológicas deste estudo exploratório, importa considerar que se houve aumento do nível de compreensão leitora, significa que as

crianças ampliaram suas habilidades de leitura, consolidando conhecimentos já trabalhados que faltavam ser aprofundados e mais bem amadurecidos.

Veja-se, por exemplo, trechos das interações entre as crianças e a professora, que parecem evidenciar terem desenvolvido e/ou consolidado habilidades antes não tidas, que figuraram na apresentação desse crescimento. Configura-se no Quadro 18 à primeira interação:

Quadro 18

Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite – Sessão 1



Professora: Onde Vera vivia?

Crianças: Em uma venda.

Professora: Quais produtos Vera vendia? Vamos lembrar?

Crianças: muita coisa... vela, vasilha, ventilador, viola, vassoura, vinho, e até vento!

Crianças: o engraçado que tudo que ela vendia começa com v;

Professora: Qual produto vocês consideram o mais interessante na venda de Vera? Por quê?

Crianças: o vento! É muito *hilário* vender vento!

Crianças: Porque deve ser bem interessante como ela consegue pegar o vento e prender dentro do vidro. Deve ser *tipo fazer mágica!*

Professora: Por que Ivan imagina que Vera inventa que vende vento? O que fez?

Crianças: Porque ele nunca viu mágica, com mágica se pode fazer muitas coisas...

Crianças: ele duvidou e foi lá e abriu o vidro.

Professora: O que Ivan descobre sobre a venda de Vera?

Crianças: Ele descobriu que era de verdade, quando abriu o vidro e **tomou um grande susto (extrapolou)**, porque tudo era de verdade

Esses trechos, da situação de leitura literária desenvolvida durante a primeira sessão da Oficina, permitem entrever que as crianças têm compreensão acerca do que foi lido, ou seja, a compreensão leitora por parte das crianças demonstra que houve a construção de habilidades e competências de leitura. Veja-se, na medida em que a professora vai instigando-os eles respondem com domínio sobre o que leram. A professora avalia a leitura, verificando se os sentidos produzidos são coerentes, e verifica que as crianças conseguem ter uma compreensão global.

É possível ainda dizer que por traz dessa compreensão global as crianças dominam habilidades como: realizar inferências em textos de diferentes gêneros; estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes temáticas, lidos pela professora; interpretar frases e expressões; dentre outras. Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia, previstas para crianças no 3.º ano, mas ainda em processo de consolidação, uma vez que de acordo com as premissas do PNAIC o estudante deste nível de escolaridade terá essas habilidades introduzidas no 1.º ano, aprofundadas no decorrer dos 2.º e 3.º anos, para então seguir em processo de consolidação a partir do 3.º ano (Portaria n.º 867/2012, de 4 de julho), pois a

compreensão é a produção de sentido, de coerência, de lógica ou nexos realizados pelo leitor a partir da organização e do funcionamento social dos textos. Nesse processo, o texto escrito é objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor. Possui organização lingüística, organização da estrutura dos enunciados, ou frases, faz parte de um funcionamento social e é processado por um leitor que, para compreender, realiza ações como percepção, memorização, análise, síntese, estabelecimento de relações, previsão, levantamento de hipóteses, associações, verificação de hipóteses, inferência, generalização e avaliação. Na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios e utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento de informações. (Cafiero, 2005, p. 38)

Prossigamos analisando às situações suscitadas nas duas sessões seguintes. Como retrata o Quadro 19.

Quadro 19

Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite - Sessões 2 e 3



Professora: Por que o pêssego foi motivo dos bichos quererem ficar com ele?

Crianças: porque era bem grande e gostoso; devia estar bem doce.

Professora: Quais bichos queriam ficar com o pêssego? E seus motivos defendidos ?

Crianças: a girafa alta, o rinoceronte pesado, o coelho saltitante, o macaco esperto, o crocodilo de boca grande, e a lagarta inquieta.

Crianças: a girafa disse que era seu pescoço, o rinoceronte disse que era seu peso, o crocodilo disse que era quem tinha a boca grande, o coelho disse que era pra ser quem tivesse as orelhas mais compridas, o macaco defendeu sua cauda mais comprida, a lagarta pegou todos os motivos e disse que ganhava de todos

Professora: O que vocês pensam sobre os motivos apresentados por cada bicho? Por quê?

Crianças: eles apresentaram suas qualidades, e um foi se achando melhor que o outro.

Crianças: cada um tinha um bom motivo, mas cada um se achava o melhor do que o outro.

Crianças: eles se achavam melhor, porque se comparavam.

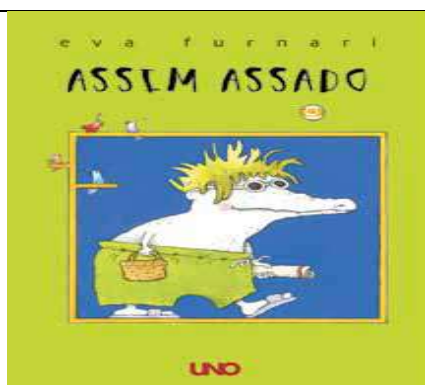
Crianças: eles eram diferentes, e cada um tinha sua qualidade, que é muito importante pra si.

Professora: Vocês concordam com o final da história? Por quê?

Crianças: um pequeno grupo disse que gostou do final da história, porque desde o início foram se comparando, e, ao final, a lagarta se encaixou nos critérios que eles foram apresentando, que era muito justo!

Crianças: Grande parte do grupo respondeu que não.

Crianças: Porque cada um tem qualidade que é sua, todos são importantes no mundo, assim como as pessoas, que são diferentes e ao mesmo tempo são todas importantes.



Professora: No mundo tem muita gente?

Crianças: Sim, em todos os lugares que conhecemos tem sempre gente nova.

Professora: O que pensam sobre diversidade?

Crianças: É muito interessante conhecer novas pessoas, pois cada um tem um jeito. Toda vez que chega um aluno aqui na nossa sala é uma nova amizade que construímos, e sabemos do seu jeito, do que gosta, do que não gosta...

Professora: Vocês acham que as pessoas são iguais? E os bichos, outras coisas?

Crianças: Não, as pessoas são bem diferentes, uns gostam de doces, outros gostam de salgado e outros gostam de barulho e outros, silêncio.

Crianças: assim como os bichos da história, todos os bichos são diferentes, e isso é muito importante para o ambiente.

Crianças: tudo que conhecemos sobre as coisas que

existem é muito importante para sabermos respeitar cada um.

Professora: O que é conversa fiada?

Crianças: é uma conversa sem muita importância.

Como se pode atestar, o quadro acima descreve as interações entre as crianças e a professora por meio da Oficina de intervenção, em sua segunda e terceira sessões, realizadas após a aplicação do Teste Cloze. Nestas situações de leitura literária realizou-se a mediação com destaque para os principais elementos que compõem a abordagem da leitura, pautadas em estratégias básicas que auxiliam o desenvolvimento de habilidades de leituras entre elas reconhecimento do nome de publicação, data, código de barras que informa o preço do suporte, publicação, selo comemorativo dos anos de publicação, títulos das histórias, formulação de hipóteses sobre conteúdo dos textos, inferência de informações a partir dos suportes dos texto lidos pelo professor, disposição das cores e ilustração para reforçar o título, entre outras questões.

Dessa intervenção, verificou-se nas falas descritas no quadro, que além de habilidades de leitura mais simples como “Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia, fazer inferências; Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos por outros leitores ou com autonomia”, é possível enxergar que as crianças desenvolveram outras mais complexas, por meio da apreciação valorativa da leitura.

Veja-se, que quando a professora questiona acerca de “O que vocês pensam sobre os motivos apresentados por cada bicho? Por quê? E vocês concordam com o final da história? Por quê? O que pensam sobre diversidade? Vocês acham que as pessoas são iguais? E os bichos, outras coisas?”. As crianças conseguem ter uma posição frente aos fatos do texto e de seus personagens, ou seja, demonstram uma voz ativa e independente diante do que leram.

Nos termos de Rojo (2004), essas crianças conseguem “elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos”, uma vez que “ao ler, apresentam suas posições, pois segundo essa autora, ao ler discordamos, concordamos, criticamos posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos” (p. 07).

Para culminar as sessões anteriores, verifica-se nessa sessão, mais elementos ativadores que desencandeiam construção de mais habilidades. Certificamo-nos no Quadro 20.

Quadro 20

Recorte das Interações utilizadas durante a leitura deleite – Sessão 4



Professora: O que a estrelinha adora fazer?

Crianças: Não parava, vivia pulando e não ouviu os conselhos da mãe.

Professora: O que aconteceu?

Crianças: Acabou caindo na floresta.

Professora: Como os bichos da floresta foram ajudando a estrelinha a voltar para o céu?

Crianças: Cada um foi apresentando uma solução para o problema da estrelinha: o elefante com sua tromba, a girafa com seu pescoço, o porco-espinho com seus espinhos, o touro com seus chifres, o jacaré com seu rabão e a união de muitas moscas.

Professora: Qual bicho consegue fazer com que a estrelinha volte para o céu?

Crianças: Várias mosquinhas.

Professora: Como os vaga-lumes iluminados voltaram para a terra?

Crianças: A ideia foi da estrela que foi dando uma cuspidinha no traseiro de cada uma que fazia assim: pa, pa, pa, pa... e foi ficando tudo iluminado para poderem voltar para a terra porque estava muito escuro, pois a lua não apareceu naquele dia.

Na última sessão da Oficina de intervenção, as crianças apresentam muito mais elementos para demonstrar o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. Na interação com a professora resumem a história lida em detalhes ao recontar o que leram, fazendo paráfrases. Além disso, estabelecem relações lógico-discursivas, por exemplo, indicando elementos que constroem a narrativa: O quê? Onde? Quando? Com quem?. Identificam ainda o conflito gerador do enredo (a desobediência da estrelinha e sua queda na floresta) entre outros elementos que demonstram a compreensão da leitura realizada.

Com essa intervenção, em que a leitura foi tratada como processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos, procurou-se aprofundar habilidades de compreensão, tendo como parâmetro de avaliação o Teste Cloze que registrou o perfil das crianças em níveis, funcionando, portanto como um diagnóstico. Assim, o Teste

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

Cloze, como instrumento de diagnóstico em que se avalia a leitura e classifica os participantes em níveis de compreensão, se apresenta como um apoio que ilumina as necessidades de intervenção, para o acompanhamento do desenvolvimento de habilidades da leitura.

Nesse sentido, ratifica-se o potencial do Teste Cloze apresentado por Santos (2009) como “instrumento de avaliação, diagnóstico e intervenção da compreensão na leitura, e a maior ou menor facilidade que o leitor encontrar para reconstruir a estrutura do texto evidenciará a habilidade de compreensão da leitura” (p. 290).

Assim, frente aos estudos I e II segue-se às considerações finais desta pesquisa.

7 Considerações Finais

(...) Por outro lado, habilidades previstas para determinado ano mas que se revelem já dominadas pelas crianças podem ser antecipadas para o ano anterior. O conhecimento das crianças e daquilo de que elas são capazes só pode ser avaliado pelas/os professoras/es; mas é preciso ter discernimento para não *subavaliar* ou *superavaliar* as possibilidades das crianças: pedir menos quando se pode pedir mais ou pedir mais quando as crianças ainda não têm condições de corresponder ao que se pede. (Soares, 2020, pp. 250-251)

Para finalizar o estudo proposto, retomamos o objetivo apresentado na introdução da pesquisa, qual seja, analisar se atividades com a leitura deleite de textos literários a partir do Teste Cloze possibilitariam a avaliação da compreensão leitora de crianças do 3.º ano do ensino fundamental, apontando limites e possibilidades.

Nesta perspectiva, a pesquisa possibilitou constatações tanto do ponto de vista teórico quanto analítico. Do ponto de vista teórico, permitiu discussões das contribuições sobre Teste Cloze, leitura, habilidades e concepções de leitura e seus impactos no ensino; dos estudos do papel da neurociência nos processos de alfabetização e leitura; dos conceitos atrelados à alfabetização, literacia e letramento e seus desdobramentos para a compreensão leitora alicerçadas em práticas pedagógicas enquanto estratégia de ensino da leitura literária deleite, que apresentam relações com a construção das habilidades que envolvem a complexidade da leitura na perspectiva cidadã. Do ponto de vista analítico, trabalhamos nos **dois enfoques denominados de Estudo I e Estudo II**.

Apresentando o primeiro enfoque, **Estudo I**, baseado na metodologia descritivo-comparativa, almejamos: i) Adaptar textos literários baseados no Teste Cloze, analisar os respectivos níveis de dificuldades e obter evidências da sua validade na avaliação da compreensão leitora por meio da correlação com os textos de Santos (2005); ii) Descrever e analisar o nível de compreensão da leitura de crianças no início do 3.º ano do ensino fundamental, e; iii) Explorar a existência de diferenças de desempenho na compreensão leitora em função do gênero e do período letivo que frequentam.

Os objetivos elencados no presente estudo constataram que, em face de ratificar o apresentado na literatura quanto ao Teste de Cloze, este se constitui em um instrumento

diagnóstico de avaliação e intervenção da compreensão leitura. No **primeiro objetivo**, verificamos que os textos literários *À noite, a caminho de casa* e *O lobo não morde*, adaptados no Teste Cloze, avaliam a compreensão em leitura por meio da correlação apresentada com os textos de Santos (2005), *Uma vingança infeliz* e *A princesa e o fantasma*. Tais correlações mostraram-se significativas e positivas, o que sugerem se tratar de textos equivalentes. Com relação às médias resultantes dos quatro textos *À noite, a caminho de casa, O lobo não morde, Uma vingança infeliz* e *A princesa e o fantasma*, por intermédio do Cloze, ampliam-se os instrumentos avaliativos para os profissionais do campo educacional e da psicologia.

Já no **segundo objetivo** constatamos, a partir dos resultados obtidos e de sua análise comparativa, uma maior concentração de crianças no nível de frustração nos quatro textos administrados. Diante desses dados, pontuamos que os textos adaptados podem ser utilizados em situações de avaliações que objetivam acompanhar o nível da compreensão leitora das crianças do ensino fundamental para possíveis intervenções e monitoramento na construção das habilidades de leitura. Apesar do baixo resultado, admite-se que as crianças compreendem o que leem com base no modelo simples de leitura, que preconiza desde logo a impossibilidade de compreensão sem decodificação e que, diante da sua inexistência, a leitura é inviabilizada.

No **terceiro objetivo** verificamos, quanto ao gênero, que as meninas apresentaram, em média, um maior número de respostas corretas em relação aos meninos; entretanto, tendo significância apenas no texto *A princesa e o fantasma*. Em relação a essa diferença, não há nos modelos explicativos da compreensão de leitura aspectos relacionados ao gênero das crianças. No que tange ao **período letivo**, verificamos que as crianças, tanto do turno matutino quanto do turno vespertino, apresentaram níveis de compreensão leitora aproximados, sem significância. A significância foi constatada apenas no texto *À noite, a caminho de casa*, no período vespertino.

No segundo enfoque, intitulado de **Estudo II**, baseado numa perspectiva interventiva, pautamo-nos na metodologia da pesquisa-ação e buscamos, i) explorar o impacto de uma oficina de leitura, baseado no Teste Cloze aplicado a leitura literária deleite orientada pelo PNAIC, no desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de

compreensão leitora de uma turma de crianças do 3.º ano do ensino fundamental, situados no nível de frustração de Bormuth (1968).

De forma semelhante ao primeiro estudo, os objetivos aqui foram atingidos, demonstrando que é possível acompanhar o processo de construção de habilidades fundamentais para a compreensão leitora das crianças do 3.º ano do ensino fundamental, ou seja, trabalhar na perspectiva de interação para a construção de habilidades de leitura. Os dados demonstraram que, entre a Pré-intervenção e a Pós-intervenção, o desempenho das crianças aumentou. Tal resultado é bastante promissor por dois motivos. O primeiro diz respeito ao nível de compreensão leitora observado na pós-intervenção. De facto, as crianças obtiveram no texto *O macaco e o camelo* uma média de 46% de respostas corretas, o que reflete o nível Instrucional de Bormuth (1968). Ao contrário do observado na pré-intervenção, neste nível a criança apresenta já uma leitura suficiente, ainda que mantenha a necessidade de auxílio de outrem. O segundo motivo diz respeito ao facto deste aumento do desempenho poder refletir um efeito positivo da oficina de leitura no desenvolvimento da compreensão leitora. Sublinhamos que estes resultados apontam direções, mas carecem, todavia, de confirmação em estudos futuros. A existência de diferentes medidas no pré e pós-intervenção poderão explicar a diferença de desempenhos, já que não sendo os mesmos textos, o grau de dificuldade de ambos pode ser diferente (e não equivalente, como assumido neste estudo exploratório).

Apesar das relevantes limitações metodológicas deste estudo exploratório, importa considerarmos que, se houve aumento do nível de compreensão leitora, isso significa que as crianças ampliaram suas habilidades de leitura, consolidando conhecimentos já trabalhados que faltavam ser aprofundados e mais bem amadurecidos.

Nesse sentido, reportando à questão de pesquisa a respeito das atividades de leitura propostas para os textos de natureza literária deleite, é possível afirmarmos que os exemplos analisados, em relação ao acervo, mostram como os materiais didáticos podem favorecer um trabalho pedagógico com vistas à ampliação das habilidades de leitura, como é o caso das atividades desenvolvidas nas etapas da oficina, pois vimos que, mais que apresentação de uma proposta de atividade conteudista, despertou o interesse das crianças para temas sociais e poderá ter contribuído para o favorecimento

de habilidades de leitura que envolveram letramentos críticos e protagonistas no trato com as histórias.

A análise dos dois enfoques permitiu evidenciarmos que, comparativamente, o Teste Cloze possibilita resultados diferenciados ao que se remete à construção das habilidades de leitura, sendo que, no **Estudo I**, o resultado centrou-se na identificação do nível de desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, e, no **Estudo II**, na possibilidade do desenvolvimento e aprimoramento de diferentes habilidades. Contudo, ambas são fundamentais no processo da compressão leitora.

Considerando que o Teste Cloze é uma avaliação de fácil aplicação, apresenta-se para a criança como uma atividade lúdica, desafiadora, que recorre para o seu nível de letramento, podendo constituir-se em um instrumento avaliativo e interventivo dinâmico para se trabalhar com as crianças. O Teste Cloze, por apresentar-se em diferentes formatos, pode ser organizado com amparo em textos de diferentes temáticas, sejam elas específicas e ligadas aos componentes de ensino ou do campo literário, como os abordados na presente pesquisa. As palavras podem ser omissas em função do almejado pelo investigador (e.g. verificação da legibilidade do texto, avaliação das dificuldades de compreensão da criança, desenvolvimento de oficina de competências leitoras).

Diversos estudos destacam a sua facilidade de construção e correção, além do baixo custo, o que viabiliza a acessibilidade para o contexto de sala de aula (Joly, 2006, 2009; Joly & Marini, 2006; Santos, 2005).

Na sua aplicação destaca-se a alegria das crianças nos momentos das interações vivenciadas no decorrer de cada história a ser contada e vivenciada. Durante as aplicações dos testes, eles demonstraram interesse e empenho, apesar das dificuldades sentidas no preenchimento de algumas lacunas, pois não queriam deixar nem um espaço em branco. Antes de iniciarem o preenchimento das lacunas, todos os participantes ouviam com atenção as orientações na expectativa de compreenderem a atividade e realizá-la com êxito. Todos aceitaram as atividades propostas nos estudos, considerando-se que esta aprovação foi componente facilitador para a aplicação dos trabalhos propostos e determinantes nos aspectos comportamental, interpessoal e aprendizagem.

O contato com as professoras alfabetizadoras e o gestor da escola também foi bastante proveitoso, já que, não conhecendo o Teste Cloze, desde o início evidenciaram grande interesse, externando que gostariam de conhecer os resultados da pesquisa.

Ademais, faz-se necessário, a partir de avaliações e intervenções apresentadas no presente estudo, que sejam realizados de forma a explorar mais textos adaptados para avaliação da compreensão leitora. Os resultados ora apresentados adquirem relevância por ampliar os instrumentos para avaliação da compreensão de leitura.

Com relação aos textos literários adaptados no Teste Cloze, ressaltamos que devem ser ampliadas as variações do Cloze para cada um dos textos de maneira a apresentarem validade de critério. A alternativa da criação de ação estratégica na intervenção mostra a praticidade desses textos para diagnosticar e acompanhar o desempenho das crianças.

Uma das limitações deste estudo deu-se pelo fato de não ter sido aplicado o mesmo texto no Pré e Pós-teste às mesmas crianças, seja em sua versão tradicional, seja nos outros modelos do Cloze, para que se analise a diferença de média oriunda deles.

Sugere-se que mais estudos, abrangendo esse formato, sejam realizados de modo a elucidar melhor esse aspecto nos diversos gêneros organizados para a avaliação da compreensão de leitura. Os resultados aqui evidenciados adquirem notoriedade por dois fatores: i) permitem acessibilidade imediata dos resultados, ou seja, a identificação dos níveis de leitura, aqui apresentadas por habilidades básicas; e, ii) são propositivos o acompanhamento e as intervenções voltadas para o desenvolvimento das habilidades complexas, que não são possíveis de se avaliar nesse modelo de teste.

Analisando lado a lado estas considerações e a ênfase designada ao Teste Cloze enquanto instrumento de avaliação diagnóstica e o direito à leitura enquanto objeto de ensino, ambos no contexto de sala de aula, seja nas orientações dos diversos documentos norteadores da educação, seja na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se incompreensível a ausência da efetivação da alfabetização enquanto campo de conhecimento para o pleno exercício na contemporaneidade reconhecido na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases (Nº 9.394/96), no PCN (1997), nas orientações sobre avaliação diagnóstica e

alfabetizar letrando e na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Exemplo: a criação nas Universidades de Cursos de Formação de Professores Alfabetizadores que incorporem, em seus currículos, as Ciências da Linguagem.

Considerando estas questões, que são aquelas tecidas tanto pelos teóricos do Teste Cloze e da Leitura Literária Deleite no que concerne ao seu ensino quanto ao longo trabalho de pesquisa, um dos importantes passos dessa minha trajetória de formadora de professores alfabetizadoras sobre o ensino, que me fazem compreender esse percurso como um caminho longo, em construção contínua. Construção coletiva e solidária com aquelas alfabetizadoras, de estudiosos e de pesquisadores que transitam pelas diferentes trilhas dessa rede de conhecimentos- Ciências da Linguagem, Psicologia, Pedagogia, dentre outras.

Por fim, diante das circunstâncias apresentadas, apontamos como possibilidade para o enfrentamento das problemáticas levantadas o engajamento das professoras alfabetizadoras para realização de uma tripla tarefa: empreender uma análise rigorosa das Políticas Educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e Organismos Internacionais; apropriar-se dos fundamentos que envolvem o domínio da leitura, em especial aos que embasam o processo da alfabetização; e efetivar a prática alfabetizadora de maneira que o alfabetizando prossiga no seu processo de construção de leitor cidadão.

Referências Bibliográficas

- Abraham, R. G., & Chapele, C. A. (1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Ah-Hae, Y. (2009). *Quem vai ficar com o pêssego?* (2ª ed.). Callis.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios.
- Alves, L. M. (2020). A neurociência explica os processos de alfabetização? *Letra A-Jornal CEALE*, 53, 3.
- American Psychological Association. (2010). *Dicionário de Psicologia*. Artmed.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro e interação*. Parábola Editorial.
- Aquino, R. B., & Aranda M. A. M. (2014). A função da coordenação pedagógica da escola no pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE /UFGD: 5º Encontro de Ensino de Graduação; 7º Encontro de PósGraduação; 8º Encontro de Iniciação Científica; e 8º Encontro de Extensão*. UFGD.
- Aranda, M. A. M. (2017). O Pacto Brasileiro de Alfabetização nos Municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar. *Laplage em Revista*, 3(3), 164-177.
- Azevedo, J. M. L. (2008). *A educação como política pública* (3ª ed.). Autores Associados.
- Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: Discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In O. A. Santos Júnior (Ed.), *Políticas públicas e gestão local: Programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. FASE.
- Bagno, M. (2004). *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz* (28ª ed.). Loyola.
- Barbieri, S. (2010). *Como surgiram os vaga-lumes*. Scipione.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire, & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp.167-187). Artes Médicas.
- Cafiero, D. (2005). *Leitura como processo: Caderno do professor*. Ceale/FaE/UFGM.

- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88.
- Castro, F. G., Kellison, J.G., Boyd, S., & Kopak, A. (2010). A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342-360.
- Cavalcante, D. G. (2014). *O impacto da infraestrutura escolar no rendimento dos alunos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília] <https://repositorio.unb.br/bitstream>
- Chance, L. (1985). Use Cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29(8), 690-693.
- Charoux, O. M. G. (2006). *Metodologia: Processo de produção, registro e relato do conhecimento*. DVS editora.
- Cohen, J. H. (1975). The effect of content area material on Cloze test performance. *Journal of Reading*, 19(3), 247-250.
- Coimbra, H. (2008). *Na venda de Vera*. Manati.
- Colello, S. (2010). Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *International Studies on Law and Education* 17(5), 39-46.
- Condemarín, M., & Milic, N. (1988). *Teste de Cloze: Procedimento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Editorial Andrés Bello.
- Correa, J., & Mousinho, R. (2013). Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In M. M. P. E. Mota, & A. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp. 77-100). Casa do Psicólogo.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. de (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(2), 22-32.
- Cosson, R. (2018). *Letramento literário: Teoria e prática* (2ª ed.). Contexto.
- Cunha, M.A. A. (2003). *Literatura infantil: Teoria & prática* (18ª ed.). Ática.
- Cunha, M. Z. (2008). Entre livros e telas – narrativa para crianças e jovens: Saberes sensíveis e olhares críticos. In J. N. Gregorin Filho, & M. Z. Cunha (Orgs.), *Via Atlântica*, 1(14), 45-62. <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50379>
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2008). Habilidades lingüísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 35-44.

Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2009). Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal Revista de Psicologia*, 21(3), 549-562. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922009000300010>

Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. dos (2019). Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 37-52.

Cunha, R. B. (2018). O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. *Ciências da Educação*, 24(1), 27-41.

Cunningham, J. W. (1976). Metaphor and reading comprehension. *Journal Read Behavior*, 8, 363-367.

Decreto-lei nº 9.394/1996 do Ministério da Educação. Brasília-DF, MEC.

Dehaene, S. (2009). Your brain and books. *Entrevista conduzida pela Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/your-brain-on-books/>

Dehaene, S. (2013). A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal [Learning to read changes the cortical networks for vision and verbal language]. *Letras de Hoje*, 48(1), 148-152.

Duke, N. K., & P. David (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed., pp. 205-242). International Reading Association, Inc.

Falcão, G. M. (1989). *Psicologia da aprendizagem* (5ª ed.). Ática S. A.

Faria, M. A. (2010). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. Contexto.

Figueiredo, O., & Bizarro, R. (1999). *A leitura como um processo cognitivo*. Porto Editora.

Flavell, J. H., Miller, H. P., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Artmed.

Frade, I. C. A. S., Costa Val, M. G., & Bregunci, M. G. C. (Org.) (2014). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/Faculdade de Educação.

Gabriel, R. (2017). Letramento, alfabetização e literacia: Um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, 14(2), 76-88.

Gatti, B. A. (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Liber Livros.

Gatti, B. A. (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 13-34.

Gatti, B. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.

- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Gráfica da Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (Org.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Gráfica da Fundação Carlos Chagas.
- Geraldi, J. W., Almeida, M. J., Leite, L. C. M., Osakabe, H., Possenti, S. Silva, L. L. M., Fonseca, M. N. G., & Bitto, L. P. L. (Orgs.). (1999). *O texto na sala de aula* (3ª ed.). Ática.
- Gilliland, J. (1972). *The assessment of readability: An overview*. University of London Press.
- Giordano, G. (1985). *Learning to read erased text*. *Academic Therapy*, 20(8), 317-322.
- Gomes, I. (2005). Aprendizagem da leitura e da escrita em Português Europeu. In A. F. Pinto de Almeida (Org.), *Actas do I Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala: Fonoaudiologia e Lusofonia* (pp. 315-345). Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, I. (2021). Compreendendo o ato de ler: A perspetiva do modelo simples de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 257-287). Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15> ISBN: 978-65-87026-86-2
- Gomes, I., & Lima Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312-326. <http://hdl.handle.net/10284/671>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Gomes, R., & Silva, J. S. (2011). O ensino de literatura e a formação de leitores literários: O que dizem os PCN e as orientações curriculares para o ensino médio. *Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem*, 1, 57-71.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles, (Eds.), *Reading: Process and program* (pp. 315-334). NCTE.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Goulart, C. M. A. (2014). The concept of literacy under analysis: Towards a discursive perspective of alphabetization. *Bakhtiniana*, 9(2), 40-56.
- Gravett, E. (2013). *O lobo não morde!* (1ª ed.). Saraiva.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2ª ed.). Penso.

- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- Guimarães, N. (s/d). Afinal, o que é letramento? *Educação Uol, Pedagogia & Comunicação*. <https://educacao.uol.com.br/planos-aula/ult3900u67.jhtm>
- Hans, G. (2004). *12 fábulas de Esopo*. Ática.
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Hirsh, E. D., Jr. (1987). *Cultural Literacy. What every American needs to know*. Houghton Mifflin.
- Höfling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, 21(55), 30-41. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- INEP. (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018*. Versão preliminar. Brasília-DF Inep/MEC.
- IPEA. (2007). *Políticas Sociais. Acompanhamento e análise*. <http://www.ipea.gov.br>
- Jacob, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto-Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 73-83). Heineman Educational Books.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o sistema orientado de Cloze para o ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Buchovith & K. L. Oliveira (Eds.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 119-144). Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A., & Nicolau, A. F. (2005). Avaliação de compreensão em leitura usando Cloze na 4.^a série. *Revista de Psicologia Fractal*, 26(1), 223-342.
- Joly, M. C. R. A., & Paula, L. M. de (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 33-58). Casa do Psicólogo.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The componente model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97. <https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Kato, M. A. (1989). Tópico e sujeito: Duas categorias na sintaxe?. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (17), 109-131. <https://doi.org/10.20396/cel.v17i0.8636803>
- Kato, M. A. (2007). *O aprendizado da leitura* (6^a ed.). Martins Fontes.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2)163- 182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kirsch, I. S., & Jungeblut, A. (1990). Literacy: Profiles of America's young adults. Final report of the national assessment for educational progress. *National Assessment of Educational Progress*, 27(3), 255-272.

Kleiman, Â. B. (1992). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

Kleiman, Â. B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado da Letras.

Kleiman, Â. B. (2002). A construção de identidades em sala de aula: Um enfoque interacional. In I. Signoini (Org.), *Linguagem e identidade* (pp. 267-302). Mercado de Letras.

Kleiman, Â. B. (2013). *Oficina de leitura: Teoria & prática* (15ª ed.). Pontes.

Kleiman, Â. B., & Moraes, S. E. (2002). *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (2ª ed.). Mercado de Letras.

Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*, 14(51), 139-171.

Koch, I.V., & Elias, V. M. (2018). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.

Kopke, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 59-67.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura*. Sagra-DC Luzzatto.

Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas. APLIESP*, 4, 13-24.

Lima, N. C. M. (2012). *Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: Um estudo a partir do projeto geres* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>

Lima, T. H. (2015). *Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de cloze como alternativa de avaliação*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco]. <https://www.usf.edu.br>

- Loh, F. C. H., & Chia, N. K. H. (2013). Effectiveness of semantic cloze procedure to improve reading comprehension of weak readers in a primary school. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 73-118.
- Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de Cloze. *Revista Psicopedagogia*, 33(101), 144-53.
- Marini, J. A. S. (2006). Metacognição e leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 343-345.
- Martins, L. Z. & Carnio, M. S. (2020). Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção. *CoDAS*, 32(1). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018156>
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 23, 626-639.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4ª ed.). Pearson.
- Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa; planejamento escolar; alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1; unidade 2*. MEC - SEB. <https://pacto.mec.gov.br>
- Ministério da Educação. (2016). *Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. MEC. http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador
- Ministério da Educação. (2017). *Documento orientador PNAIC em ação 2017*. MEC. <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>
- Molina, O. (1979). *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1.º e 2.º graus por meio da técnica de cloze*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/000719994>
- Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, 44(2), 273-279.
- Morais, J. (2013). Criar leitores - Para professores e educadores. *Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 214-217.
- Mortatti, M. R. L. (2013). Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil. *Caderno CEDES*, 33(89) 293- 303.
- Mota, M. M. P., & Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142.

Moysés, S. M. A. (1976). *Criatividade verbal e adjetivação em redação: Um estudo experimental com a técnica de Cloze* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].

OCDE. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD iLibrary. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b25efab8>

Oliveira, A. F. (2010). Políticas públicas educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. In A. F. Oliveira, A. Pizzio, & G. França (Orgs.), *Fronteiras da educação: Desigualdades, tecnologias e políticas* (pp. 93-99). Editora da PUC Goiás.

Oliveira, M. A. (2008). *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: Caminhos de ensino*. Paulinas.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100005>

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 34-61). Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2013). Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal. In M. P. E. Mota & A. Spinilli (Orgs.), *Compreensão de textos: Processos e modelos* (pp. 123-136). Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Trassi, A. P., & Santos, A. A. A. (2017). Teste de cloze no ensino fundamental: Evidências de validade de critério. *Psicologia da Educação*, 45, 35-44. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170015>

Olson, D. (1984). See! Jumping! Some oral antecedent of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp.185-192). Heimann Educational Books.

Page, W. D. (1975). The post-oral reading cloze test: New link between oral reading and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 7(4), 383-389.

Palumbo, D. J. (1989). A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In *Política de capacitação dos profissionais da educação* (pp. 35-61). Divisão de Produção de Materiais e Publicações-FAE/IRHJP.

Paulino, G. (2005). Algumas especificidades da leitura literária. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Org.), *Leituras literárias: Discursos transitivos* (1ª ed., pp. 55-68). Autêntica.

Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of texts structures. In R. B. Rudell, M. R. Rudell, & H. Singer (Orgs.), *Theoretical model and processes of reading* (4ª ed., pp. 448-468). IRA.

Peltzman, B. R. (2015). *Reading instruction in America*. McFarland & Company, Inc.

Pereira, E. J., Frazão, G. C., & Santos, L. C. (2012). *Leitura infantil: O valor da leitura para a formação de futuros leitores*. Encontro Regional de Estudantes de biblioteconomia, Belo Horizonte, UFMG.

Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, E. (Orgs.) (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências* (2ª ed.). Artes Médicas.

Piletti, N. (1991). *Psicologia educacional*. Ática.

Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Edições Jornal da Psicologia.

Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia: Teoria e prática*. Almedina.

Portaria n.º 867/2012 do Ministério da Educação. (2012). Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Portaria n.º 1.094/2016 do Ministério da Educação (2016). Diário Oficial da União.

Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable Cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198.

Reis, B. P. W. (2010). Políticas públicas. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Eds.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 123-145). Universidade Federal de Minas Gerais.

Rojó, R. (2002). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC.

Rojó, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto apresentado em Congresso, São Paulo, SEE, CENP, Brasil.

Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Santos, A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 39-53.

Santos, A. A. A. (1991). Desempenho em leitura: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.

Santos, A. A. A. (2005). *O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e desenvolvimento da compreensão em leitura*. Relatório Técnico. Universidade São Francisco. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1245676>

Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.24376>

Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2016). Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 86-100. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>

Santos, A. A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.

Savastano, H. (1973). Correlações entre notas de rendimento escolar e resultados de procedimentos de cloze. *Boletim de Psicologia*, 65, 205-209.

Scliar-Cabral, L. (2013). Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. *Letras de Hoje*, 48(3), 277-282.

Sereno, D., & Gomes, I. (2017). Escrever melhor com o método Cloze: Um programa de intervenção para crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 05, 57-71.

Silva, A. L. (2009). Trajetória da literatura infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, 2(2), 23-41.

Smith, N. (1981). *Woodcock reading mastery tests*. Newark, Ira.

Soares, M. (2004). Letramento e Escolarização. In V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 123-165). Global.

Soares, M. (2017a). *Alfabetização e letramento* (7ª ed.; 1ª reimp.). Contexto.

Soares, M. (2017b). *Letramento: Um tema em três gêneros* (3ª ed.; 4ª reimp.). Autêntica.

Soares, M. (2018). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.

Soares, M. (2020). *Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Souza, R. J., & Cosson, R. (2017). *Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula*. Universidade Estadual Paulista (pp. 101-107). <https://acervodigital.unesp.br>

Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o teste Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232.

Suehiro, A. C., & Santos, A. A. A. (2015). Compreensão de leitura e consciência fonológica: Evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 201-211.

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

Teixeira, O. C. (2016). *Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos>

Tfouni, L.V. (1988). *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Pontes.

Tfouni, L.V. (1993). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas*, 26(49), 67-82.

Tfouni, L.V. (2004). *Letramento e alfabetização* (6ª ed.). Cortez.

Todos Pela Educação. (2012). *Anuário brasileiro da educação básica*. Moderna. <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca>

Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630,

UNESCO. (1990, Março 5 a 9). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien-Tailândia.

UNESCO. (2000, Abril 26 a 28). *Fórum mundial de educação para todos*. Dakar-Senegal.

UNESCO. (2003). *Carta internacional de direitos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>.

UNESCO. (2019). *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil*. Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE) e pela Representação da UNESCO no Brasil.

Viédes, S. C. A., & Aranda, M. A. M. (2019). A política nacional de alfabetização em foco. *Anais do seminário formação docente: Intersecção entre universidade e escola*, 3(3), pp. 837-849.

Witter G. P. (1978). Efeito de dois parâmetros do procedimento de Cloze. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, 30(4),119-23.

Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola* (11ª ed.). Global.

Zilberman, R. (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Objetiva.

Zoboli, G. (2013). *À noite, a caminho de casa* (1ª ed.). Pequena Zahar.

O Teste Cloze e a compreensão leitora: abrir as salas de aula à leitura literária deleite

Zucoloto, K. A. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1769214&pid=

Anexos

Anexo A – Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido- Família

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre **O PROCEDIMENTO CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA: abrir às salas de aula à leitura literária deleite**, de responsabilidade da pesquisadora Eliana Pinheiro. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca analisar, descrever e discutir as práticas de leitura deleite na alfabetização. As participações ocorrerão no decorrer dos meses de agosto a novembro de 2018.

A pesquisa será feita na escola Estadual Modelo Guanabara, onde a criança responderá, inicialmente, um teste piloto, constituído de pequenos textos, denominado Teste Cloze. E receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. A avaliação ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante de qualquer intercorrência adversa. O uso do(a) material é considerado(a) seguro(a), mas é possível ocorrer (Riscos). Caso aconteça algo de errado, você pode nos procurar pelos telefones (96-991964024/ 96-981289602) da pesquisadora Eliana Pinheiro.

O participante compreendeu que os benefícios que serão proporcionados à sociedade são de uma importância imensurável no que tange o despertar a criatividade da criança a partir da leitura literária- deleite, e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta da pesquisadora.

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora (Eliana Pinheiro).

Dessa forma, se você concorda em autorizar a participação de sua criança nesta pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Macapá, 01 de agosto de 2018.

Nome legível dos Pais/ Responsável

Assinatura dos Pais/ Responsável

Nome legível da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Anexo B – Características dos Textos-Estudo I

Classe Gramatical	Texto 1 À noite, a caminho de casa		Texto 2 O lobo não morde	
	N.º palavras	Estímulos	N.º palavras	Estímulos
substantivo	4	tv, peixes, casa, ônibus	3	braços, logo, lobo
verbo	2	sentem, vão	4	enfeitá, levante, atiram, podemos
artigo	4	um, um, a, os	3	se,ela que
adjetivo			1	selvagem
pronome	1	muito	3	se, ela, que
preposição	2	por, em		
contração	1	no		
conjunção			2	ou, e

Classe Gramatical	Texto 3 Uma vingança infeliz		Texto 4 A princesa e o fantasma	
	N.º palavras	Estímulos	N.º palavras	Estímulos
substantivo	2	casa, porta	3	princesa, caixinha, amor
verbo	4	estavam, ficou, rasgar, estava	2	era, ficou
artigo	2	as, o	2	o, a
adjetivo			1	misterioso
pronome	4	ela, nossas, seu, outro	2	ela, que
preposição	1	para	2	de, do
advérbio	1	muito	1	la
conjunção			1	e
numeral	1	uma	1	um

Anexo C – Textos do Teste Cloze Para o Estudo I do Nível de Compreensão

Leitora

Nome	Gênero
Idade anos meses	Ano de Escolaridade
Escola	
Período letivo: Setembro de 2018	
Data de preenchimento/...../.....	

PREENCHA AS LINHAS PONTILHADAS COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO. ESCREVA UMA ÚNICA PALAVRA EM CADA ESPAÇO VAZIO.

Treino.

As rãs

As rãs são animais muito engraçadas. Para além de sua pele^{ser} muito fina e húmida,^{os} dedos de suas patas^{são} compridos. Elas comem insetos^{como} moscas, besouros e vagalumes.^A sua língua é elástica^e tem a ponta pegajosa^{para} que o pobre inseto^{fique} bem grudado. Depois é^{só} puxar a língua para^{dentro} da boca e o^{engolir} inteiro, como se fosse um comprimido, sem mastigar.

ESPERE! NÃO PASSE A FOLHA ATÉ QUE SEJA INSTRUÍDO.

Textos	PE
História 1 À noite, a caminho de casa
História 2 O lobo não morde
História 3 Uma vingança infeliz
História 4 A Princesa e o Fantasma
Pontuação total

<p>Texto 1. À noite, a caminho de casa Giovanna Zoboli Guido Scarabotollo (2013)</p> <p>Que horas são? Falta muito..... ? Será que os passarinhos sentem..... frio? Quem mora ali? Por..... que todo mundo assiste TV.....? Por que girafas dormem em..... pé? Será que os peixes..... sonham? Você consegue enxergar no..... escuro? Você já viu um..... extraterrestre? Posso ficar em casa..... amanhã? Quem dirige os ..ônibus... à noite? Podemos ter um..... cachorrinho? E um gatinho? A..... que horas os lixeiros vão..... dormir? Sabe por que os..... morcegos não dão trombada? Quando chegarmos, você lê uma história para mim?</p>	E
Total Texto 1	

NÃO ESCREVA NADA NOS QUADROS

<p>Texto 2. O lobo não morde Emily Gravett (2013)</p> <p>Atenção, atenção respeitável público! Nós capturamos um lobo selvagem..... ! Agora podemos fazê-lo se..... equilibrar em um banquinho! Enfeitá.....-lo com um laço Ou..... até montá-lo como um..... cavalo, porque o lobo não..... morde! Podemos obrigá-lo a..... saltar pelos aros! Ou levanta..... -lo com nossos próprios braços..... ! E até mesmo fazê-..... lo..... cair no rebolado, porque... o..... lobo não morde! Podemos atirar..... façaças no pobre coitado! E..... pelos ares arremessá-lo! Até..... mesmo em dois nós podemos..... cerrá-lo, porque... o lobo..... não morde! Podemos inclusive pôr a cabeça entre seus dentes afiados, porque o lobo não...MORDE!</p>	E
Total Texto 2	

NÃO ESCREVA NADA NOS QUADROS

Texto 3. Uma vingança infeliz	E
Santos (2005)	
Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos.	
Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa	
A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança.	
Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.	
Depois de pensar muito, Pedro desculpou-se com seu irmão e pediu para o seu pai tirar um outro retrato deles. Um bonito porta-retrato foi colocado no quarto, onde está guarda a lembrança daquele dia.	
Total Texto 3	

NÃO ESCREVA NADA NOS QUADROS

Texto 4. A Princesa e o Fantasma	E
Santos (2005)	
Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio.	
Ela era apaixonada por um fantasma que vivia escondido lá	
Um dia chegou um misterioso estrangeiro e disse a ela que o seu fantasma era um príncipe enfeitiçado.	
A princesa suspirou de alívio e ficou pensando em uma maneira de tirar aquele feitiço. Achou que se o fantasma soubesse do seu amor por ele, o feitiço desapareceria.	
Acreditando nisso, a princesa armou um plano e prendeu o fantasma numa caixinha de música. Declarou seu amor a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.	
Total Texto 4	

NÃO ESCREVA NADA NOS QUADROS

Anexo D – Características dos Textos-Estudo II

Classe Gramatical	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
	N.º palavras	Estímulos	N.º palavras	Estímulos
	Texto À noite, a caminho de casa		Texto O macaco e o camelo	
substantivo	4	tv, peixes, casa, ônibus	4	patas, bobagens, reunião
verbo	2	sentem, vão	4	é, foi, insistia, acabaram
artigo	4	um, um, a, os	1	os
adjetivo			1	menor
pronome	1	muito		
preposição	2	por, em	1	com
advérbio			1	mesmos
contração	1	no		
conjunção			2	e, mas

**Anexo E – Textos do Teste Cloze Para Avaliação da Compreensão Leitora- Estudo
II- Pós-Intervenção**

Nome	Gênero
Idade anos meses	Ano de Escolaridade
Escola	
Período letivo: Novembro de 2018	
Data de preenchimento/...../.....	

PREENCHA AS LINHAS PONTILHADAS COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO. ESCREVA UMA ÚNICA PALAVRA EM CADA ESPAÇO VAZIO.

Treino.

As rãs

As rãs são animais muito engraçadas. Para além de sua pele**ser**..... muito fina e húmida,**os**..... dedos de suas patas**são**..... compridos. Elas comem insetos**como**..... moscas, besouros e vagalumes.**A**..... sua língua é elástica**e**..... tem a ponta pegajosa**para**..... que o pobre inseto**fique**..... bem grudado. Depois é**só**..... puxar a língua para**dentro**..... da boca e o**engolir**..... inteiro, como se fosse um comprimido, sem mastigar.

ESPERE! NÃO PASSE A FOLHA ATÉ QUE SEJA INSTRUÍDO.

PONTUAÇÃO

Textos	PE
História: O macaco e o camelo
Pontuação total

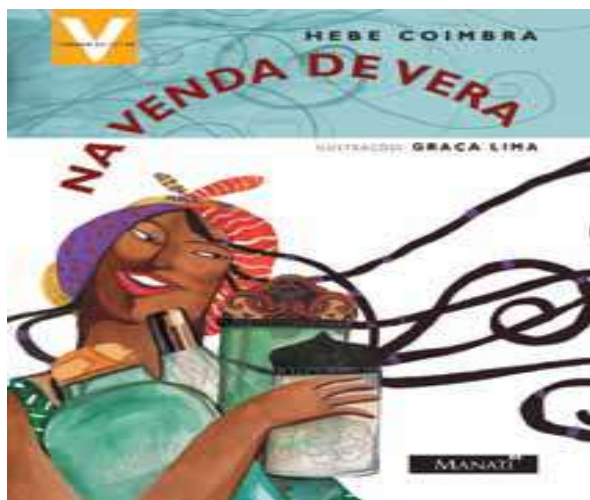
Texto 1. O macaco e o camelo	E
Hans Gartner, 12 fábulas de Esopo.	
Tradução de Fernando Lopes de Almeida (LD, 3.º ano; 2004, p. 318)	
Numa reunião de bichos, um macaco se levantou e dançou.	
Fez grande sucesso:	
__ Como ^é engraçado!	
__ Como dança bem! ^É todos aplaudiram. Um camelo, ^{com}	
inveja, quis ganhar os ^{mesmos} elogios. Levantou-se e ^{foi} dançar.	
Não tinha o ^{menor} jeito. Embrulhou as quatro ^{patas} de tal maneira que ^{os} bichos morreram de rir:	
__ ^{Mas} que exibido!	
__ Por que ^{ele} , nos ocupa com essas ^{bobagens} ?	
E como o camelo ^{insistia} , perderam a paciência e ^{acabaram} por expulsá-lo da ^{reunião}	
É perda de tempo invejar as qualidades dos outros. Cada um tem as suas.	
Total Texto 1	

NÃO ESCREVA NADA NOS QUADROS

Anexo F – Textos Literários da Oficina de Leitura retirados dos acervos

TÍTULO 1. Na venda de Vera

Autor: Hebe Coimbra | Ilustração: Graça Lima



Em formato de poesia, esta obra conta a história de uma menina chamada Vera. De forma divertida Vera anuncia em voz alta pela rua seus produtos que tem para vender e os guarda em vidros. Quem a ouvia achava que seus produtos eram frutos de sua imaginação, mas na verdade os produtos vendidos de forma divertida *Na Venda de Vera* são de surpreender! Sabe o que aconteceu um dia? Um menino resolveu abrir um dos vidros e soltar o vento violento, que fez todo o povoado voar.

TÍTULO 2. Quem vai ficar com o pêssego?

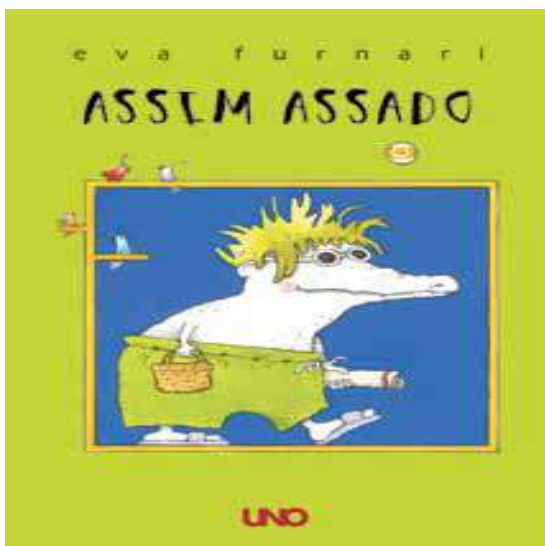
Autor: Yoon Ah-Hae | Imagens: Yang Hye-Won



Nesta obra os animais da história tentam decidir qual deles deve ganhar um pêssego encontrado na floresta. Para isso, cada um propõe que seja adotado um critério com o qual vence a disputa. A girafa, o critério da altura; o rinoceronte, do peso; o crocodilo, da maior boca; o coelho, das orelhas mais compridas; e o macaco, da cauda mais comprida. A lagarta percebe que vence a disputa se for adotada a ordem crescente em qualquer dos critérios. *Mas quem vai ficar com o pêssego?*

TÍTULO 3. Assim assado

Autora: Eva Furnari | Imagem: Eva Furnari



Na leitura de sua capa, o leitor percebe um bicho de óculos escuros aparentando a ir tomar banho de sol, *Assim assado* é um livro que aborda o tema da diversidade de uma maneira engraçada, vivenciada por vários personagens que apresentam suas características e atitudes inusitadas. Com muita rima recheada de um saboroso nonsense que encantam as crianças. As histórias estão organizadas em formato binário: apresentação e nomeação da personagem com sequência de uma ação atrapalhada e sua consequência, que possibilitam a reflexão sobre o significado de expressões de uso cotidiano, como “conversa fiada”.

TÍTULO 4. Como surgiram os vaga-lumes

Autora: Stela Barbieri | Ilustrador: Fernando Vilela



Era uma vez...

Uma estrelinha que gostava de dar mirabolantes pulos entre as nuvens do céu. Ao ver seus pulos, sua mãe falou: __ Filha, não faça uma coisa dessas. Você poderá cair lá na terra... aí eu quero ver para voltar. Mas, um dia a estrelinha resolveu dar o último pulo, e, um acidente a faz cair na terra ... Fuuuuuuu... Ploft... Bem próximo de uma floresta. Sensibilizados com sua situação, diversos bichos tentam ajudá-la a voltar para o céu. Diante deste terrível acidente somente um animal consegue ajudar a estrelinha... *Quem será? Como surgiram os vaga-lumes?*
