



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa dos 3º
anos do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva**

Jamerson Kleber França da Silva

Assunção, Paraguai

2020-

Jamerson Kleber França da Silva

**A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa dos 3º
anos do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva**

Tese preparada à Universidad Autónoma de
Asunción como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González

Assunção, Paraguai

2020-

Silva, J. K. F. (2020). A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva. 135 p.

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

Dissertação acadêmica em mestrado em Ciências da Educação – Universidad Autónoma de Asunción, 2020.

Jamerson Kleber França da Silva

**A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa dos 3º
anos do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva**

Esta tese foi avaliada e aprovada na data ___/___/___ para a obtenção do
título de Mestre em Ciências da Educação pela Universidad
Autónoma de Asunción

Assunção, Paraguai

2020

Agradecimentos

Em primeiro plano, a Deus pela saúde e pela autoestima proporcionadas a fim de realizar essa pesquisa.

Ao professor Dr. Daniel González González o qual orientou com excelência essa investigação, sempre atento e disposto a contribuir ao enriquecimento dos conhecimentos inerentes ao tema pesquisado.

Aos estudantes que participaram como respondentes nesse estudo, bem como aos pais e/ou responsáveis, por autorizar a participação dos filhos de menor idade, os quais foram de extrema importância para que, através desses, fossem fornecidos os dados necessários para análise e discussão nessa pesquisa.

À Gerência Regional de Educação (GRE- Mata Centro) e à gestão da escola estadual Professora Amélia Coelho pelo apoio e disponibilidade em autorizar o local para se realizar o estudo.

A minha companheira, Ana Claudia de Souza Paranhos, bem como aos meus pais, pelo apoio moral nos momentos de instabilidade emocional.

Por fim, almejo condecorar todos os meus amigos os quais me apoiaram nesse trabalho, em especial, ao professor Dr. Gibson Gomes de Oliveira, pelo auxílio na revisão e reescrita textual.

“Valeu a pena? Tudo vale a pena/
Se a alma não é pequena” (Pessoa, 1996).

RESUMO

A leitura compreensiva ainda é uma temática bastante complexa, no contexto escolar contemporâneo, pois alguns estudantes chegam ao final do ensino fundamental sem compreender o que lê. Um dos fatores que pode influenciar na aprendizagem, nas práticas de leitura compreensiva, é a metodologia utilizada pelo professor. Por isso, essa investigação pretende responder a seguinte pergunta: Existe relação entre o desempenho docente do professor de língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio nas práticas de leitura compreensiva? Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral indagar acerca da relação entre o desempenho docente do professor de língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio, na escola estadual Professora Amélia Coelho, localizada na cidade da Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco, Brasil. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva-correlacional, de enfoque quantitativo, a qual tem como participantes 111 estudantes, pertencentes a quatro turmas, das séries 3º anos, do ensino médio. A amostra é não probabilística do tipo intencional por conveniência. Em continuidade, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a escala do tipo Likert e à técnica de cloze, (organizada em três níveis: o de frustração, instrucional e independente) as quais, respectivamente, tratam do desempenho docente e da proficiência leitora. Os instrumentos aplicados são a escala de Likert (composta por trinta questões, sendo cada uma, um aspecto do desempenho docente) e o teste de cloze de múltipla escolha. Já no que se refere à análise dos dados, as técnicas usadas são: a análise estatística descritiva, por meio de frequência, a fim de analisar a proficiência leitora; e, por meio de medidas de tendência central (média, moda, mínima, máxima) e, medidas de variabilidade (desvio padrão) para analisar estatisticamente o estudo descritivo do desempenho docente. Já para realizar a análise correlacional entre as duas variáveis, utiliza-se, nessa pesquisa, o coeficiente de Pearson. Os resultados obtidos nesse estudo indicam que a maioria dos estudantes, das séries finais do Ensino Médio, não está no nível de proficiência leitora, considerado independente, o qual é o adequado para a série cursada, mas que pelo menos, aproximadamente, metade deles encontram-se no nível de frustração, nível em que o indivíduo não consegue compreender o que lê. Também é possível afirmar nesse presente estudo que, na opinião dos estudantes, os professores de língua portuguesa preocupam-se, em suas práticas docentes, muito mais com aspectos inerentes ao compromisso com a profissão, como a assiduidade e a pontualidade. Já com aqueles referentes diretamente à aprendizagem, como os conhecimentos prévios dos alunos, a prática de relacionar a matéria de ensino com situações da vida real, a autoestima e a motivação para com os alunos, não há muita preocupação. Por fim, observa-se que há correlação positiva média entre o desempenho docente e a proficiência leitora, embora não haja, necessariamente, relação de causalidade entre as variáveis.

Palavras chaves: leitura compreensiva, proficiência leitora, desempenho docente, ensino médio, correlação.

ABSTRACT

The comprehensive reading is still a very complex thematic, in the contemporary school context, as some students arrive the end of elementary school without they understand what read. One of the factors that can influence learning, in practices of comprehensive reading, is the methodology used by the teacher. Therefore, this research intends to answer the next question: Is there a relation between the teaching acting of the portuguese language teacher and the reading proficiency of the students of the final series of high school in the practices of comprehensive reading? Thus, this study has as general objective to inquire about the relation between the teaching acting of the portuguese language teacher and the reading proficiency of the high school students, at the state school Professora Amélia Coelho, located in the city of Vitória de Santo Antão, in the State of Pernambuco, Brazil. This is a descriptive-correlational research, of quantitative approach, which has as participants 111 students, belonging to four classes, of the series 3rd years, of high school. The sample is non-probabilistic of the type: intentional for convenience. In continuity, the data collection techniques used were the Likert-type scale and the closing technique (organized in three levels: frustration, instructional and independent), which respectively it deals with teaching acting and reading proficiency. The instruments applied are the Likert scale (consisting of thirty questions, each one being an aspect of teaching acting) and the closing test of multiple choice. Regarding the analysis of the data, the techniques used are descriptive statistical analysis, by means of frequency, in order to analyze the reading proficiency; and, by means of central tendency (mean, mode, minimum, maximum) and, measures of variability (standard deviation) to analyze statistically the descriptive study of the teaching acting. Already to perform the correlation analysis between the two variables used in this research the Pearson's coefficient. The results obtained in this study indicate that the majority of students in the final series of High School are not at the level of reading proficiency considered independent, which is appropriate for the studying series, but that at least approximately half of them are at the level of frustration, at which level the individual cannot understand what he reads. It is also possible to affirm, in this present study that, in the opinion of the students, portuguese language teacher worry, in their teaching practices, much more with aspects inherent in the commitment to the profession, such as attendance and punctuality. Already, with those directly related to learning, such as students' prior knowledge, the practice of relating teaching material to real life situations, self-esteem and motivation towards students, there is not much concern. Finally, it is observed that there is a mean positive correlation between teaching acting and reading proficiency, although there is not necessarily a causal relation between the variables.

Key words: comprehensive reading; reading proficiency; teaching acting; high school; correlation.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv
INTRODUÇÃO.....	15
1. Revisão da literatura	20
1.1 Conceitos de Leitura.....	20
1.1.1 Conceitos de leitura compreensiva	22
1.1.2 Inferências e leitura compreensiva	24
1.2 <i>A leitura compreensiva no espaço escolar</i>	27
1.3 <i>O que é proficiência leitora?</i>	29
1.4 <i>Estratégias de leitura para formar leitores proficientes</i>	31
1.4.1 Compreensão antes da leitura	32
1.4.2 Tipos de estratégias de leitura para ativar conhecimentos prévios.....	33
1.4.3 A compreensão durante a leitura	35
1.4.4 A compreensão depois da leitura.....	37
2. Um breve levantamento teórico acerca do desempenho docente no ensino básico no Brasil ³⁷	
2.1 <i>A atuação docente sob uma perspectiva construtivista-interacionista</i>	40
2.1.1 Características gerais da aula:.....	41
2.1.2 Tipos de aulas e métodos de ensino:	43
2.2 <i>A relação entre professores e alunos:</i>	44
3. A técnica de cloze.....	45
3.1 <i>Procedimentos de pontuação e correção no teste de cloze.</i>	49
3.1.1 O teste de cloze em pesquisas internacionais	50
3.1.2 Estudos com o teste de cloze no Brasil no ensino fundamental	51
3.1.3 Estudo com o teste de cloze no Brasil com o ensino médio e com o ensino superior ⁵³	
4. METODOLOGIA.....	56
4.1. <i>Objetivos geral e específicos</i>	56

4.2. Enfoque metodológico.....	57
4.3. Desenho da investigação	57
4.4. Descrição do lugar do estudo.....	61
4.5. População e amostra	63
4.6. Técnicas de Coleta de dados.....	65
4.7. Técnicas de análise de dados	74
4. RESULTADOS	76
5.1 Dados sociodemográficos.....	76
5.2 Determinar os níveis de proficiência leitora dos estudantes, nas práticas de leitura compreensiva, sob a perspectiva do teste de cloze.	82
5.3. Descrever o desempenho docente do professor de língua portuguesa nas práticas de leitura compreensiva.....	96
5.4. Relacionar o desempenho docente do professor de língua portuguesa com os níveis de proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio.....	100
06. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
7. CONCLUSÕES	111
8. PROPOSTAS DE FUTUROS ESTUDOS INVESTIGATIVOS	113
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	121
ANEXO I.....	122
ANEXO II	124
ANEXO III	125
ANEXO IV	130
ANEXO V	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da Turma 1 no Teste de Cloze.....	77
Tabela 2 – Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da Turma 2 no Teste de Cloze.....	78
Tabela 3 – Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da Turma 3 no Teste de Cloze.....	79
Tabela 4 - Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da Turma 4 no Teste de Cloze.....	81
Tabela 5 - Correlação entre as médias gerais do desempenho docente e as médias gerais da proficiência leitora.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de acertos por sujeito no teste de Cloze da T1.....	76
Gráfico 2 – Porcentagem de acertos por sujeito no teste de Cloze da T2.....	77
Gráfico 3 – Porcentagem de acertos por sujeito no teste de Cloze da T3.....	78
Gráfico 4 – Porcentagem de acertos por sujeito no teste de Cloze da T4.....	77
Gráfico 5 - Proficiência leitora geral obtida por meio do Teste de Cloze.....	79
Gráfico 6 - Resultado do desempenho do professor 1 (na opinião dos estudantes) por item...	81
Gráfico 7 - Resultado do desempenho docente do professor 1 (na opinião dos estudantes) por sujeito.....	83
Gráfico 8 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 1.....	84
Gráfico 9 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 1.....	85
Gráfico 10 - Resultado do desempenho do professor 2 (na opinião dos estudantes) por item.	86
Gráfico 11 - Resultado do desempenho docente do professor 2 (na opinião dos estudantes) por sujeito.....	87
Gráfico 12- Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 2.....	88
Gráfico 13 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 2.....	89
Gráfico 14 - Resultado do desempenho do professor 3 (na opinião dos estudantes) por item.	90
Gráfico 15 - Resultado do desempenho docente do professor 3 (na opinião dos estudantes) por sujeito.....	91
Gráfico 16 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 3.....	92
Gráfico 17 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 3.....	93
Gráfico 18 - Resultado do desempenho do professor 4 (na opinião dos estudantes) por item.	94
Gráfico 19 - Resultado do desempenho docente do professor 4 (na opinião dos estudantes) por sujeito.....	95

Gráfico 20 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 4.....	96
Gráfico 21 - Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 4.....	96
Gráfico 22 - Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P1 e T1.....	98
Gráfico 23 - Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P2 e T2.....	98
Gráfico 24 - Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P3 e T3.....	99
Gráfico 25 - Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P4 e T4.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do desenho metodológico da investigação.....	64
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

P1 - Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

P4 – Professor 4

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, principalmente, no que se refere às práticas de leitura, são várias as discussões, inclusive em âmbito internacional, acerca de quais são os fatores que interferem no aprendizado dos estudantes concernente à compreensão e interpretação dos textos.

Sabe-se que alguns fatores influenciam no desempenho estudantil nas práticas de leitura compreensiva, como por exemplo, o nível socioeconômico, conforme apontam alguns estudos correlacionais trazidos por alguns exames, a saber, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o próprio exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que tratam dessa mesma temática.

Em continuidade, o último levantamento realizado pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes/PISA (2015) retrata que a média do desempenho dos estudantes brasileiros em leitura foi 407 pontos (nesse escore, são exigidas do estudante habilidades de leitura simples como fazer inferências de nível baixo e reconhecer ideia principal em um texto), pontuação considerada baixa, pois ficou abaixo da média de desempenho em leitura dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que obtiveram o resultado de 493 pontos. (MEC/INEP, 2016)

Já no âmbito nacional, a prova que avalia o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica em todo o Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), demonstrou que a proficiência média geral estudantil brasileira, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foi de 510,2 pontos numa escala de 0 a 1000 pontos (Fini, 2018). Isso aponta que a maioria dos estudantes brasileiros não seria aprovada, na escola, nas práticas de leitura compreensiva, já que o exame, nessa área, avalia do estudante as estratégias de leitura.

Ainda no âmbito estadual, onde a escola está localizada, tem-se uma prova denominada SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), em que consiste avaliar o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na prova de Língua Portuguesa, os estudantes, no ano de 2017, a nível estadual, obteve proficiência média geral de 277,77 pontos numa escala de 0 a 500 pontos (CAED, 2018). Essa realidade demonstra que os alunos concluintes do Ensino Médio em Pernambuco só

conseguem atingir um pouco mais da metade da proficiência máxima, resultado bem parecido com a prova em âmbito nacional.

Nesse prisma, a presente investigação limita-se à exploração da temática inerente à leitura compreensiva, tendo em vista ser essa uma modalidade de leitura importantíssima para o entendimento dos significados do texto, bem como para um melhor desempenho escolar. Além disso, delimitar-se-á a investigar apenas a associação entre desempenho docente e proficiência leitora, não cabendo, portanto, pesquisar a relação com outros fatores, como por exemplo, o socioeconômico, a influência da família, o grau de instrução dos pais dos estudantes, o sexo, a idade, etc.

A partir dessa inquietação, esse estudo visa responder a seguinte pergunta: Existe relação entre o desempenho docente do professor de Língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio nas práticas de leitura compreensiva?

Sob essa perspectiva, esse trabalho de pesquisa será realizado por meio de estudo quantitativo do tipo descritivo-correlacional, o qual terá como objetivo principal indagar acerca da relação entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Amélia Coelho, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco, Brasil, no ano de 2019.

Para analisar tais variáveis presentes nesse problema de pesquisa, o presente estudo também pretenderá determinar os níveis de proficiência leitora dos discentes, por meio do Teste de cloze, que proporcionará escores individuais (por sujeito) e escores médios gerais (por turma), assim como, descrever o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa, principalmente nas aulas de práticas de leitura compreensiva. Isso será alcançado por meio de uma escala tipo Likert, a obter os escores do desempenho docente, na opinião dos estudantes. Por fim, relacionar-se-á o desempenho docente dos professores de Língua Portuguesa com os níveis de proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio.

Em contiguidade, a presente investigação está situada num contexto, no qual vários estudos estão sendo realizados, tanto no cenário brasileiro quanto no internacional. Primeiramente, pode-se partir do pressuposto de que, conforme Foucambert (1994, p. 17) “a leitura é uma prática de formação permanente do leitor”. Isso implica em afirmar que essa é um instrumento importantíssimo para o aprendizado.

Nesse mesmo viés, Ausubel (2003) afirma que a compreensão de um texto dar-se através, principalmente, da extração dos significados que acontece, na maioria das vezes, de forma ancorada. Ainda nesse mesmo prisma, Colomer & Camps (2002) declara que um significado sempre está atrelado a um conhecimento prévio e esse entendimento geralmente se faz por meio das inferências.

Diante disso, o processo de leitura precisa ser ensinado nas escolas de forma dinâmica, abordando o ensino de gêneros textuais por sua diversidade de recursos linguísticos e extralinguísticos que colaboram à formação de um leitor proficiente. (MEC/Brasil, 2018)

Outro fator que pode influenciar na aquisição da leitura compreensiva são as metodologias de ensino a serem utilizadas pelo professor principalmente de língua materna. Segundo Solé (1998) metodologias como: estabelecer objetivos para a aula; dão rumo ao aprendizado; Libâneo (2006) afirma que a contextualização do ensino, quando bem flexibilizadas e adequadamente aplicadas, podem colaborar ao aprendizado do estudante no que concerne à leitura.

A proficiência leitora acontece quando o leitor domina as estratégias antes, durante e depois da leitura Solé (1998); e apresenta um bom desempenho nela (Santos, Boruchovitch, & Oliveira, 2009). O bom desempenho em leitura é algo que pode ser mensurado por meio de questionários de compreensão textual (questões discursivas ou fechadas). Mas é a partir da técnica de Cloze, criada por Taylor (1953) apud Santos et al (2009), que se obtém escores que medem os níveis de proficiência leitora, a fim de que se tenha possibilidades de analisá-la de modo quantitativo e com confiabilidade.

No contexto do ensino médio, foram realizadas poucas pesquisas com a técnica de Cloze, apesar de Santos et al., (2009, p. 167) considerarem “o EM como o foco da formação de bons leitores”. Então as autoras apresentaram um estudo que analisa os acertos do Cloze por item, sob o ponto de vista morfossintático, ou seja, classificação gramatical e funcional das palavras. Esse estudo foi analisado por meio de estatística descritiva e verificou que poucos alunos conseguiram alcançar um número considerável de acertos, resultando numa média de acertos bem abaixo da metade, o que indica estudantes com dificuldades em compreender textos.

O primeiro capítulo dessa tese abordará a revisão da literatura, a qual percorre em quase todos os capítulos dessa pesquisa, como por exemplo, na metodologia e na discussão dos resultados. Estão presentes os principais autores e trabalhos que subsidiam essa

investigação no que se refere aos conceitos de leitura; concepções de leitura compreensiva; as inferências no processo de compreensão leitora; as estratégias utilizadas pelo leitor antes, durante e depois da leitura; conceitos de proficiência leitora; as metodologias de ensino numa perspectiva socioconstrutivista; um levantamento de estudos sobre a técnica de cloze nos âmbitos nacional e internacional, assim como os tipos de cloze mais comuns já utilizados em pesquisas;

No segundo capítulo, contemplar-se-á a metodologia utilizada na pesquisa. Nele serão descritos: a população (a amostra será toda a população); a delimitação do contexto de pesquisa, com uma descrição sobre a escola e os estudantes participantes; o desenho investigativo, o qual apresenta a natureza, o enfoque, o método, a pergunta, os objetivos e as hipóteses da pesquisa; as técnicas e seus respectivos instrumentos de coleta de dados, ferramentas, procedimento e adequação dos métodos aos objetivos da tese. Por fim, serão exploradas as técnicas de análises de dados utilizadas nesse trabalho investigativo.

O terceiro capítulo trará à tona os resultados obtidos na investigação. Esses dados sociodemográficos representados por meio de gráficos (colunas e pizza), tabelas e textos verbais e serão, respectivamente, referentes ao desempenho docente do professor de Língua Portuguesa; à proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio da Escola Estadual Professora Amélia Coelho, situada na cidade de Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil, a qual será mais bem descrita no capítulo da metodologia; e também à correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora. Ainda, no terceiro capítulo, responder-se-á o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, em forma de texto, relacionando cada variável analisada ao seu respectivo objetivo.

O quarto capítulo tratará da discussão final. Nesse tópico serão interpretados os resultados obtidos na análise do desempenho docente dos quatro professores avaliados, demonstrando as semelhanças e diferenças encontradas entre esses escores, bem como comparar com outros estudos que tratam do mesmo contexto ou semelhante a ele.

Também serão discutidos os resultados da proficiência leitora das quatro turmas de estudantes participantes desse trabalho investigativo, a fim de demonstrar como os mesmos pontuaram no teste de cloze, fazendo-se o um diálogo com estudos já realizados anteriormente, concernentes à essa variável. Por fim, se discutirá a relação existente entre as duas variáveis para que se possibilite responder o objetivo geral e, conseqüentemente, a pergunta dessa tese.

Finalmente, no quinto capítulo, serão feitas as considerações finais, a fim de sintetizar a resposta dada ao problema da pesquisa, bem como se fará propostas de continuidade de pesquisas tanto desse trabalho como de novas investigações tomando essa como base. Ainda serão acrescentados as referências e os anexos, os quais incluem os questionários utilizados (o do desempenho docente, tipo Likert, e o teste de cloze) o termo de consentimento e livre esclarecimento e as autorizações para coleta de dados na instituição de ensino.

1. Revisão da literatura

No presente capítulo, está traçada a fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, que embasa todo o texto, ficando a discussão fluída no decorrer dos métodos e na discussão dos resultados. A fim de compor este estudo, foram utilizados subsídios teóricos originários do diálogo de algumas ciências como: A Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Psicolinguística.

Os conhecimentos selecionados que se relacionam com a temática da leitura compreensiva estão organizados da seguinte forma: conceitos de leitura e leitura compreensiva; algumas estratégias de compreensão leitora; o desempenho docente e o teste de cloze como instrumento de avaliação diagnóstica da proficiência leitora.

1.1 Conceitos de Leitura

Por muitos anos, pensou-se que a leitura fosse um processo mecânico que se reduzia, apenas, à decodificação do texto escrito, não abordando, portanto a compreensão e a interpretação textual. Segundo (Martins, 1986 apud Schutz & Gonçalves, 2009, p. 56) “O leitor é visto como um decodificador da letra”. Isso confirma a concepção acima descrita de que a leitura está diretamente associada ao texto escrito.

No entanto, o processo de leitura é mais amplo à medida que contempla outras fases como a compreensão, a interpretação e a retenção textual. Pode-se afirmar, ainda, que o leitor além da leitura de textos verbais faz também a de não-verbais, visto que as imagens têm associação com códigos convencionados os quais auxiliam à construção do sentido textual.

Nesse sentido, vale ressaltar que a leitura é um processo dinâmico em que se relacionam sujeito, texto e contexto. Kleiman (1989) afirma que a leitura é apontada como um sistema composto por três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor entende e confere significados ao texto), conhecimento textual (percebe se o texto possui conexão lógica ou não) e o conhecimento prévio (são as informações as quais o leitor tem acerca do contexto, ou seja, o conhecimento de mundo).

Sendo assim, um texto pode ser significativo para alguns leitores e enquanto para outros, não, justificado pelo fato de que os fatores extratextuais (contexto social) interferem diretamente na compreensão do sentido, bem como àqueles relacionados ao sujeito, como por exemplo, os sensoriais, cognitivos e emocionais. O indivíduo que lê estar, constantemente, buscando compreender o significado, o qual não está associado apenas ao “saber ler em voz alta”, mas, principalmente, às informações e conhecimentos que o leitor possui, fazendo, portanto, um diálogo entre as informações explícitas e implícitas do texto.

Goodman (1976) apud Baretta (2016, p. 177) declara que:

A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de seleccionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta a adivinhações desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

O pensamento expresso acima revela que a leitura é um processo complexo que envolve aspectos linguísticos, psicológicos, cognitivos e sociais. Não se restringe apenas a uma análise estrutural ou funcional de um sistema linguístico, mas amplia-se a ideia da interação existente entre sujeito e linguagem para a construção de sentidos. Essa interação não acontece de maneira simples e instantânea e sim de forma complexa e processual exigindo do sujeito que aprenda estratégias de leitura para que possa obter a compreensão.

Em consonância a esse mesmo pensamento, Koch & Elias (2014) afirmam que a leitura é uma prática de interação extremamente hermética de constituição semântica, a qual se desenvolve baseada nas informações explícitas, porém solicita a dinamicidade de um amplo agrupamento de conhecimentos que estão atrelados à situação de comunicação.

Ainda, conforme Foucambert (1994, p. 8), “a leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor; o resto é informação sonora...”. Foucambert (1994) ainda declara que a leitura em voz alta é uma prática introduzida à leitura, externada em um breve espaço de tempo, ou seja; é uma forma de decifrar, na oralidade, aquilo que outrora já foi assimilado na leitura. Pode-se afirmar, portanto, que a leitura, na realidade, começa muito antes da oralização dessa, isto é, inicia com a compreensão dos significados nos mapas mentais do leitor.

Outro aspecto a ser discutido é a leitura vista como prática de formação permanente do leitor. De acordo com Foucambert (1994), é na instituição escolar que os alunos possuem o direito de aquisição e uso do livro ou outras possibilidades de promover práticas leitoras, todavia, todas as vertentes da educação podem ser executoras das práticas de letramento, já que por diversas vezes, é exequível a formação de leitores com proficiência no âmbito fora da escola como, por exemplo, o da família, o teatral, o cinematográfico, do museu, etc., que corroborem a um instante de desescolarização leitora. Isso mostra a importância de outras instituições extraescolares colaborarem com a formação constante de novos leitores a fim de se familiarizarem com os livros e aprenderem a lidar com a seleção e organização de ideias e informações.

O conceito de leitura ainda pode ser atribuído ao sentido de prever as informações ou ações que serão trazidas pelo texto. Nessa perspectiva, Solé (1998) afirma que a leitura é contemplada como um processo contínuo de criação e diagnóstico de predições que conduzem à construção interpretativa. Sendo assim, à medida que lemos estamos vinculados diretamente à compreensão disto.

1.1.1 Conceitos de leitura compreensiva

No contexto educacional contemporâneo é sempre complexo conceituar a leitura compreensiva, pois se trata de um processo que envolve sujeito, texto e mundo. O sujeito é responsável pela interação, como uma espécie de ponte, entre o texto e o mundo e faz isso por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas consideradas bastante complexas, no entanto, indispensáveis à compreensão leitora. Segundo Colomer e Camps (2002), a compreensão da leitura é consequência de um árduo trabalho no qual o leitor terá que executar várias ações e buscar subsídios em diferentes tipos de conhecimentos.

Esse mesmo sujeito, dotado de pensamento, produz linguagem por meio de palavras e, simultaneamente, é influenciado por ela, à medida que interage com o texto e com os conhecimentos prévios promovendo uma relação dialógica constante por meio de associação entre pensamento e linguagem. O produto de essa dinamicidade dar-se o nome de compreensão leitora.

No dizer de Ausubel (2003), o entendimento dos significados de um texto começa na decodificação das palavras e perpassa por níveis mais avançados até chegar à construção de novos significados que são ancorados a outros promovendo, assim, uma constante necessidade de interação. Desse mesmo pensamento, comunga Solé (1998), ao afirmar que o ato de ler não é decodificação, porém para realizar a leitura é necessário saber decifrar. Mas essa relação entre a palavra e o pensamento não é tarefa simples de compreender, pois requer uma análise mais minuciosa do intelectual do sujeito.

Nesse viés, Vygotsky (2001, pp. 128-129) afirma que: “Não poderemos compreender integralmente a relação entre o pensamento e a palavra em toda a sua complexidade se não tivermos uma compreensão clara da natureza do discurso interno”. Em consonância com esse pensamento, Solé (1998) declara que o indivíduo consegue compreender os significados do texto porque, no momento da leitura deste, ao mesmo tempo, faz um necessário esforço nos esquemas mentais, isto é, no sistema cognitivo. Logo, a compreensão é o resultado da interação entre a decodificação textual e os elementos cognitivos do leitor.

Nesse sentido, (Leffa, 1996; Van Dijk, 1997; apud Jou & Sperb, 2003) apontam que a leitura compreensiva é processo significativo que envolve o indivíduo e o objeto da leitura estabelecendo uma relação de interdependência a serviço da construção do sentido textual. Em consonância, ainda, de acordo com Santos et al. (2009), a Compreensão é a conexão entre interpretação e sentido, já que o leitor confere sentido aos vocábulos e sentenças, partindo do contexto, e faz a interpretação dos mesmos, baseado em seus conhecimentos prévios.

Cabe destacar, igualmente, que o leitor, para interpretar adequadamente um texto, não deve deter-se apenas aos conhecimentos textuais, mas também, principalmente, aos conhecimentos extratextuais que se associam ao primeiro à construção da coerência textual. Logo, temos que um leitor o qual obedece a coerência de um texto, obviamente, estará, da mesma forma, corroborando a uma adequada construção de sentidos. Nesse viés, Koch & Elias (2014, p.192) afirmam:

Portanto, o leitor, em seu trabalho para produzir sentido, deve levar em conta: o vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos. Sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa.

Percebe-se, por fim, que no dizer das autoras a compreensão e a interpretação são fases da leitura indispensáveis à construção do sentido. Não se trata de fazer uma análise

morfossintática da frase, mas ir além da estrutura alcançando os mais diversos usos da linguagem interagindo em diferentes contextos. Um leitor que compreende essa interação, certamente, extrairá mais proficientemente os sentidos presentes num texto, bem como construirá novos a partir da extração desses primeiros.

1.1.2 Inferências e leitura compreensiva

Por muito tempo, acreditou-se que a Leitura era o processo de decodificação, ou seja, de decifrar um código escrito que estava associado diretamente aos fonemas e grafemas e no estudo da formação de sílabas e, conseqüentemente, na de palavras. Isso quer dizer que o indivíduo seria proficiente em leitura no momento em que estivesse identificando as letras e palavras de uma Língua, as proferindo em voz alta.

No entanto, ao decorrer dos anos, percebeu-se que o processo leitor é muito mais amplo. A leitura é também compreensão, tendo em vista que envolve os conhecimentos de mundo do leitor e os do texto em uma constante interação entre sujeito, leitor e texto. Sendo assim, a compreensão associa os conhecimentos prévios aos esquemas mentais. Nesse sentido, (Leffa, 1996 apud Anjos, 2010, p.8)

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão de mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Sendo assim, conforme (Pereira, 2009 apud Pereira & Guaresi, 2012), a leitura compreensiva não é processo simples de ser entendido, pois requer a intervenção direta do leitor, visto que este prediz (questiona; levanta hipóteses) e realiza inferências (responde; confirma ou não as hipóteses) de acordo com seus esquemas mentais (conhecimentos prévios).

Ainda, nesse sentido, Colomer & Camps (2002) sinalizam que a predição também denominada previsão é uma estratégia de leitura que permite antecipar hipóteses, eliminando improváveis respostas que estariam distantes do contexto. Pode ser também chamada de antecipação e ser utilizada em todos os níveis do texto. É nela que se faz questionamento

subsidiado por pistas que são trazidas no texto, a fim de procurar prever o que provavelmente acontecerá no decorrer do texto. Essa previsão é construída por meio de elementos cognitivos armazenados no cérebro que, em sua maioria, estão relacionados diretamente com o contexto sociocultural do leitor.

Em continuidade, Colomer & Camps (2002) abordam que os chamados *esquemas mentais* são mecanismos psicocognitivos responsáveis por organizar, armazenar e modificar os conhecimentos adquiridos pelo contexto. São estruturas que servem como uma espécie de roteiro que representa o contexto. Por isso, muitas vezes, o mesmo texto lido por dois ou mais leitores diferentes, podem proporcionar sentidos também diversos.

A partir desses esquemas, é possível que se faça práticas inferenciais. O leitor pode deduzir os sentidos de palavras, frases e até de sequências textuais por meio do processo de inferência. Por exemplo, durante a leitura, esse procedimento acontece quando estar lendo-se um texto e detectamos palavras de difícil entendimento e não se quer interromper a leitura. Nesse caso, não se deve parar a leitura quando surgir alguma dificuldade de entender o significado de uma palavra ou frase, pois o prosseguimento da leitura textual, por meio do contexto, resolverá esse problema.

Colomer & Camps (2002), afirmam, ainda, que os discentes não necessitam ser estimulados a recorrer ao dicionário para averiguar todas as palavras desconhecidas, mas devem habituar-se a perceber quando uma parada longa da leitura é indispensável para obter a informação desejada. Nesse sentido, um leitor proficiente utilizará, simultaneamente, estratégias cognitivas e metacognitivas para controlar essa necessidade de recorrer a um recurso fora do texto ou continuar a leitura textual e compreendê-la a partir do contexto.

A inferência é uma estratégia leitora solicitada às faculdades mentais porque, na maioria das vezes, o texto não fornece todas as informações necessárias para a compreensão e é por essa razão que a fazemos antes, durante e depois da leitura perpassando por todo o processo da leitura compreensiva. Quando realizada antes da leitura, através principalmente de levantamento de hipóteses, é bastante eficiente, pois se pode antecipar os prováveis sentidos que serão construídos durante a leitura do texto, deixando-a, obviamente, mais interessante para o leitor.

Os processos inferenciais interagem diretamente, e de forma constante, com a compreensão. Isso é comprovado porque elas servem tanto para transportar informações exteriores ao texto para o interior do mesmo, como para fazer conexão ou preencher lacunas

deixadas pelo autor no momento da produção textual. Em outras palavras, pode-se afirmar que o leitor estar lendo nas “entrelinhas” do texto. Ler nessa condição requer o uso de estratégias leitoras que serão responsáveis a auxiliar o leitor no entendimento global do texto, inclusive de níveis de compreensão complexos.

Warren, Nicholas & Trabasso (1979) apud Colomer & Camps (2002, pp. 38-39)

dividem as inferências nos seguintes tipos:

1. Relações lógicas:

- a) De motivação. Por exemplo, em um texto, como “Precisava desse medicamento para curar seu filho”, pode-se esperar que o personagem vai fazer algo para consegui-lo.
- b) De capacidade. Se um personagem é lenhador, pode-se esperar que saberá cortar uma árvore se a situação exigir.
- c) De causas psicológicas. Podem-se deduzir as causas de muitas ações a partir da caracterização psicológica ou dos estados anímicos atribuídos aos personagens.
- d) De causas físicas. Pode-se pressupor que é a chuva que causa o transbordamento de um rio, quando se assinala a presença desses dois fenômenos.

2. Relações informativas:

- a) De contexto especial e temporal, pelas quais deduzem-se os cenários e a cronologia dos fatos. Assim, em “Sentou-se e sorriu” entende-se que a primeira ação é anterior à segunda a partir de sua ordem sintática.
- b) De relações pronominais e léxicas, com as quais pode-se estabelecer o sistema de referências pronominais e nominais do texto e se resolvem as ambiguidades semânticas das palavras. Em “Maria concordou. Ela sempre havia esperado isso”, entende-se que *ela* se refere a Maria.

3. De avaliação:

Trata-se das inferências baseadas em juízos morais e sociais. Se um personagem rouba e engana é considerado reprovável; quando se explicam as causas de um desastre ecológico, pressupõe-se que é lamentável que tenha acontecido, etc.

Ainda, vale ressaltar que as dificuldades de compreensão textual, muitas vezes, estão atreladas ao fato de as hipóteses, anteriormente levantadas, não se comprovarem e o leitor não recordar as ter feito, o que, de certa forma, submete a imagem da mente ao que estar lendo. Em outras palavras, ele acaba misturando as hipóteses levantadas com as informações comprobatórias trazidas pelo texto não as discernindo na hora da comprovação. Logo, ao invés de facilitar a compreensão, acaba criando mais complexidade na interpretação textual. Isso acontece porque as inferências apontadas, em sua totalidade, devem ser explicadas através da informação explícita contida no texto.

Por fim, é por meio das inferências que se compreende as informações implícitas do texto tais como (pressupostos, implicaturas e subentendidos). Os pressupostos são elaborados por meio de dicas explicitadas no léxico ou sintaxe do texto, enquanto que as implicaturas e os subentendidos são realizados através de levantamento de hipóteses e previsões, o que confirma ainda mais a estreita relação existente entre a inferência (como meio) e a compreensão (como fim). Diante disso, é possível afirmar que existe uma relação de interdependência entre o dito (explícito) e o não dito (implícito) à colaboração da compreensão textual.

1.2 A leitura compreensiva no espaço escolar

Um dos diversos desafios a ser superado pela instituição escolar é o de colaborar para que os estudantes desenvolvam a prática da leitura adequadamente. Isto é bastante óbvio, tendo em vista que, atualmente, é indispensável que o indivíduo saiba atuar com criticidade e autonomia no âmbito das sociedades consideradas letradas (Solé, 1998). Em contrapartida, as pessoas que não se encaixam nesse perfil terão seríssimas dificuldades em inserir-se no atual contexto, visto que o analfabetismo exclui as pessoas que convivem em espaços letrados.

Mas, afinal, como está instituído o ensino da leitura compreensiva no âmbito da escola contemporânea no Brasil?

Segundo MEC/Brasil (2018, p.73), na BNCC do ensino fundamental, a leitura compreensiva está instituída, principalmente, da seguinte forma:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o

texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);

Pode-se observar, em primeiro plano, que a proposta curricular sugere um ensino de leitura baseado no estudo da diversidade de gêneros. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o ensino de gêneros estar diretamente ligado ao da leitura compreensiva, visto que por meio deles é possível explorar os diversos elementos linguísticos ou extralinguísticos que são cruciais para o entendimento dos significados do texto, seja através de palavras ou imagens, enriquecendo o repertório textual e contextual dos estudantes.

Segundo Marcuschi (2009, p.15) em um de seus artigos científicos, o ensino de gêneros é abordado da seguinte forma:

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

Em continuidade, contemplar aspectos temáticos, linguísticos, estilísticos, sintático-semânticos e pragmáticos é outro ponto bastante pertinente no ensino da leitura compreensiva. Ao tentar compreender o que se lê é importante que se tenha todos esses elementos, elencados de forma dinâmica e interativa, de forma que auxilie o leitor a entender melhor o texto. Nesse sentido, Santos et al. (2009) declaram que o ato de ler implica entender o que foi lido e, para que tal ato ocorra, é preciso que o leitor domine os critérios sintático e linguístico, e ademais, proporcione significação textual.

Por fim, segundo o MEC/Brasil (2018), a BNCC traz as habilidades de leitura que não se limitem apenas a localizar informação no próprio texto, mas que contemple práticas leitoras no contexto da compreensão. É imprescindível que o ensino de leitura seja voltado para esse ponto, pois é através do entendimento textual que será possível formar leitores proficientes, ou seja, que sejam capazes de compreender durante todo o processo leitor. Santos et al. (2009) consideram como leitor proficiente, o sujeito que possui estratégias e as utiliza antes, durante e depois de ler, à construção de significados.

Pode-se ver que a nova proposta de ensino da leitura no Brasil é adequada à literatura da linguística contemporânea, cuja ideia principal é pautar o ensino da leitura sob a perspectiva construtivista-interacionista, em que o leitor precisa interagir com o texto, contexto e também com o autor. No entanto, a prática da sala de aula, muitas vezes, é incompatível com essa perspectiva. Um exemplo disso, são práticas voltadas à priorização do ensino da gramática normativa, ficando o da leitura em segundo plano, o que poderá comprometer o desenvolvimento leitor dos estudantes. Em outras palavras, seria o ensino da língua tendo como centro os critérios estruturais da linguagem em que se abordam o estudo da frase ou do léxico, a ortografia, os estudos gramaticais de maneira descontextualizada, isto é, à margem do aspecto pragmático da linguagem.

Adjunto a essa situação, é notável que o processo de ensino aprendizagem da leitura abordou por muitos anos a fluência leitora limitada apenas ao fato de decodificar o código escrito em voz alta. Essa prática ainda perdura até hoje em vários sistemas de ensino, público e privado, dificultando ainda mais a construção didática de estratégias de leitura compreensiva. Obviamente, a decodificação é etapa importante da leitura, no entanto, não deve ser priorizada, pois não contempla todo o sentido do texto, fazendo com que o leitor compreenda o texto de forma parcial ou inadequada. (Weiss, 1980, apud Solé, 1998) diz que a decodificação e o significado estão contidos no sujeito que lê, contudo, a procura do segundo é o que, na maioria das vezes, direciona as práticas decodificativas.

Ainda é importante abordar que professores, os quais se delimitam a ensinar a decodificar, não estão corroborando para a formação de leitores proficientes, visto que estão formando, na verdade, sujeitos não reflexivos que não terão maturidade para construir autonomia e criticidade diante das situações-problema apresentadas. Mas, afinal, o que é um leitor proficiente? Existem estratégias de leitura que facilitam a construção da proficiência leitora? Essas são algumas indagações que trataremos nos tópicos seguintes.

1.3 O que é proficiência leitora?

Antes de começar a apresentar alguns conceitos sobre proficiência leitora, é imprescindível que se caracterize o que é um leitor improficiente. Como a própria

nomenclatura indica, um leitor improficiente é aquele que não atende às expectativas do domínio de estratégias de leitura. Aquele que apresenta dificuldades em compreender os significados do texto.

De acordo com Colomer & Camps (2002, pp. 79-80), um leitor não proficiente apresenta alguns déficits de compreensão leitora. Dentre as principais causas estão: “A) Os leitores não dominam os níveis intermediários da informação do texto. [...] B) Os leitores não dominam as estratégias de controle de sua própria compreensão”.

É possível perceber, em primeiro plano, que os leitores considerados improficientes sequer conseguem extrair significados do próprio texto, ou seja, das informações explícitas. Isso dá-se pelo fato de que pouco repertório vocabular dificulta a associação com palavras desconhecidas e não é possível muitas vezes de fazer previsões ou inferências. Por outro lado, ele também não utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura que são indispensáveis à prática leitora compreensiva, e conseqüentemente, também à formação da proficiência leitora.

Consoante a isso, Colomer & Camps (2002, p.81) ainda afirmam que:

Os leitores aprendizes não são conscientes das inferências que eles mesmos fazem, incorporam-nas à lembrança como uma informação do próprio texto e quando, mais adiante, revelam-se como incorretas, interpretam isso como uma incoerência do texto que não se entende sem saber que o que deveriam retificar são suas próprias deduções.

Sob esse prisma, observa-se que leitores não proficientes, ou seja, que não usam bem as estratégias leitoras, apresentam sérias dificuldades em diferenciar entre o que são inferências e o que são dados trazidos pelo texto. Isso se dá devido à falta de habilidades de acompanhamento da construção semântica, visto que quando um leitor não registra o que ele interpretou do texto, isso acaba, de fato, confundindo-se com o que já foi decodificado.

Em continuidade, para enfatizar essa ideia, Santos et al. (2009) afirmam que um leitor proficiente é aquele que apresenta um adequado desempenho na compreensão textual, decodificando as palavras e contextualizando-as, através de conhecimentos prévios. Nesse sentido, compreender um texto é o resultado de uma leitura eficaz, a qual exige multiletramentos (letramento linguístico, histórico, científico, matemático, geográfico, etc.) e conhecimentos de mundo.

Além disso, um leitor proficiente é aquele que consegue promover comparações ou relações entre o conteúdo do texto e o conhecimento de mundo, estar motivado para ler e ter a

capacidade de contestar as indagações propostas a ele no momento da compreensão, extraindo assim, o sentido textual. Solé (1998) afirma que um leitor é considerado especialista quando, além do fato de entender o texto, o mesmo é consciente no momento em que o compreende e no instante em que ocorre o inverso. Segundo a autora, isso é possível porque ao exercitarmos o ato de ler, na realidade, desenvolvemos estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor quando este está envolvido no processo de leitura e é acionado a utilizar mecanismos mentais considerados complexos.

1.4 Estratégias de leitura para formar leitores proficientes

Muito se profere e se discute, no âmbito psicolinguístico, que para formar leitores especialistas é necessário ensiná-los procedimentos que facilitem a compreensão textual no decorrer do processo leitor. No entanto, Antes de abordarem-se, evidentemente, quais são as estratégias de leitura utilizadas por leitores considerados proficientes, é imprescindível conceituar primeiramente o que é uma estratégia.

Conforme Solé (1998), uma estratégia nada mais é que um procedimento, designado como uma regra, habilidade, método, técnica que pode ser definido como um agrupamento de atos sistematizados e terminados, ou seja, conduzidos à direção de algo a ser alcançado. Nessa perspectiva, pode-se declarar que as estratégias de leitura não funcionam de forma isolada, pelo óbvio motivo de serem inter-relacionadas interagindo entre si e formando uma cadeia sistêmica que entrelaçadas irão corroborar à construção de todo o processo da leitura. Não se pode afirmar que esses procedimentos serão construídos ou não construídos porque estes não os serão, mas poderão ser simplesmente, ensinados ou não ensinados; aprendidos ou não aprendidos.

Solé (1998, p.70) afirma:

[...] se as características de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

Em sequência, as estratégias de leitura podem ocorrer, de acordo com a mesma autora, antes, durante e depois da leitura, de modo que o leitor utilize variados métodos para alcançar a compreensão leitora de forma eficiente. Solé (1998), em seu livro “Estratégias de Leitura”, aborda uma sistematização de etapas que um bom leitor deve realizar para coerentemente construir os sentidos textuais. A seguir veremos algumas dessas estratégias baseadas na teoria desta autora.

1.4.1 Compreensão antes da leitura

É inquestionável que os leitores, considerados proficientes, tendem a utilizar estratégias leitoras antes mesmo de começar a ler o texto. Um exemplo disso é levantar pesquisas sobre a vida do autor, o tema, o gênero textual, o suporte, o contexto de produção, os objetivos da leitura, etc. Nesse viés, é indispensável que os professores, de qualquer disciplina que tratem com a leitura, ensinem os estudantes que é indispensável recorrer, se necessário, a esses aspectos textuais e contextuais, antes de iniciar a leitura textual, já que estes, de fato, auxiliarão esses nas práticas de leitura compreensiva.

Em contiguidade, o próprio professor em suas práticas de ensino deve recorrer ao ato de levantar os conhecimentos prévios de seus alunos para diagnosticar se os mesmos, por exemplo, conhecem o tema que será abordado na leitura; o que eles sabem sobre o título do texto, etc. Acerca dessa ideia Colomer & Camps (2002, p.63) reforçam que:

O professor deve conhecer as idéias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando a favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens.

É possível perceber nas palavras das autoras que é de suma importância os alunos serem sondados, antes da prática leitora, para que esses percebam a necessidade de buscar informações extratextuais e, assim como o professor o faz em suas práticas didáticas, este servirá como modelo para que seus estudantes também façam com os textos propostos à leitura. Quando o docente assim o faz, ele está formando leitores autônomos e conscientes de

sua prática leitora, já que consegue ativar os conhecimentos prévios de seus estudantes. Mas, afinal, o que é ativação de conhecimentos prévios? De que forma é possível ativá-los?

1.4.2 Tipos de estratégias de leitura para ativar conhecimentos prévios

A ativação de conhecimentos prévios, também chamados de “conhecimentos de mundo” é uma estratégia cognitiva que é acionada, geralmente, antes de iniciar a leitura. Esses contemplam elementos como o assunto, o gênero discursivo, sobre a biografia do autor, a época e o lugar em que ocorreu a produção textual, as crenças; valores políticos, filosóficos, éticos de quem escreveu o texto, etc.

Mas como se instigar os estudantes a ativar os conhecimentos prévios? Segundo Lopez & Tapia (2016) a tipologia textual, o objetivo proposto pelo docente e os saberes dos estudantes são aspectos essenciais que definem o tipo de conhecimento de mundo a ser acionado. Nesse sentido, não parece tarefa simples para o docente trabalhar essas estratégias em sala de aula, visto que exige planejamento e o uso de múltiplas estratégias de leitura, simultaneamente, tanto por parte do estudante como pelo professor para conduzir o processo.

Kleiman (2011) apud Silva, Negrão, & Bolfe (2018, p. 451) afirma que “A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Atrelados a essa estratégia, de acordo com Solé (1998), há alguns procedimentos que se relacionam a ela. São elas: a) fornecer um esclarecimento de forma ampla, oralmente, acerca do tema que será abordado na leitura textual; b) atentar para algumas particularidades textuais que remetem ao acionamento dos conhecimentos de mundo; c) motivar os leitores a externarem aquilo que já conhecem acerca do assunto.

Pode-se perceber, diante do exposto, que temos uma sequência lógica de ações que se completam, encontra-se em algumas situações e que, conseqüentemente, colaboram para o funcionamento de uma estratégia hierarquicamente maior. Por isso, quando estamos tratando de usar uma estratégia leitora, simultaneamente, solicitamos ao nosso cognitivo o aguçamento de outros procedimentos, os quais serão indispensáveis ao bom uso dessa.

Outra técnica que se pode explorar nessa etapa é a formulação de hipóteses. Esse método consiste em predizer possibilidades de interpretações que poderão ser confirmadas ou negadas durante a leitura. Logo, por este motivo, necessita de verificação por meio de testagem ou dedução. Mas para levantar hipóteses o que é necessário?

Solé (1998, p.108) aponta que “Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, [...] Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado”. Sob esse pensamento da autora, podem-se destacar, principalmente, dois pontos: (1) correr riscos e (2) ter certeza de que isso é possível.

No primeiro ponto, tem-se que é necessário arriscar a inferir alguma proposição baseado em algum aspecto do texto ou do contexto de sua produção. Isso acontece porque um bom leitor tentará, de alguma forma, deduzir o que acontecerá logo em seguida no texto ou por que tal fato ou opinião foram proferidos, estabelecendo assim uma constante interação entre texto, contexto, autor e leitor. Por isso, a formulação de hipóteses é um método que ocorre em qualquer fase do processo leitor (antes, durante e depois).

Em segundo plano, a certeza da possibilidade de uma interpretação, deve ser baseada em algumas pistas fornecidas pelo próprio texto. De acordo com Colomer & Camps (2002, p.144), “todas as inferências indicadas devem justificar-se a partir da informação explícita no texto”. Isso é óbvio, já que o leitor não pode escolher, aleatoriamente ou por vaga interpretação, o “caminho” para chegar à extração do significado textual.

Todavia, o que muitas vezes acontece, é que o leitor não proficiente levanta hipóteses incoerentes com o texto ou com a situação de produção, distanciando-se de uma interpretação plausível ou pelo menos possível. Um exemplo dessa situação acontece, principalmente, com os textos literários, pelo fato de possuírem linguagem conotativa e, por isso, dão margem a várias interpretações; o leitor, que ainda não adquiriu proficiência leitora, poderá formular hipóteses distantes da “verdade” ou sequer conseguirá levantá-las.

Outro procedimento bastante pertinente para auxiliar na formulação de hipóteses é a promoção de perguntas sobre o texto. Nela o leitor tem a oportunidade de direcionar os seus objetivos de leitura, o que em tese facilitará a sua compreensão textual pelo motivo de o mesmo saber o que alcançará com a prática da leitura mesmo antes de começá-la. Além disso, poderá também ativar seus conhecimentos de mundo que são, inclusive, indispensáveis para a constante compreensão dos sentidos do texto.

Em consequência, isso motivará o estudante a ler mais, visto que para ele fará todo sentido aquela determinada prática, pois saberá para que, por que e como fazê-la, instigando-o a procurar, conscientemente, os sentidos do texto. Solé (1998) declara que quando os estudantes elaboram questionamentos importantes acerca do texto, não estão apenas usando as experiências anteriores, mas principalmente, desvendam o que já conhecem e o que não conhecem ainda sobre o tema. Além disso, logram finalidades próprias, as quais promovem sentido às práticas de leitura.

Um ponto importante a destacar é que as perguntas precisam ser pertinentes. Isso significa que as mesmas não devem ser formuladas de qualquer maneira, ou seja, precisam ser elaboradas de forma que seja relevante para quem ler. Portanto, os questionamentos devem fazer sentido para o leitor, caso contrário, não conseguirá ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema, nem tampouco servirão para direcionar os objetivos da leitura.

1.4.3 A compreensão durante a leitura

Durante o processo da leitura é muito comum que o sujeito leitor utilize variadas estratégias cognitivas e metacognitivas leitoras, em caráter simultâneo, e, muitas vezes, de forma inconsciente, sem perceber de fato que estar utilizando tais procedimentos. Como já observamos anteriormente as estratégias antes da leitura, nesse tópico dissertar-se-á acerca das estratégias durante a leitura. Baseada no modelo de Palincsar & Brown (1984), Solé (1998, p.118) esquematiza-as da seguinte forma: “Formular previsões sobre o texto a ser lido; Formular perguntas sobre o que foi lido; Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; Resumir as idéias do texto”.

Pode ser observado que mais uma vez as inferências, a formulação de hipóteses e a elaboração de perguntas fazem parte das etapas de estratégias antes da leitura e durante a leitura. Isso ocorre porque a compreensão exige esses elementos em todas as fases do processo leitor. É óbvio, que, a depender da necessidade, elas podem ser acionadas ou não, entretanto, como dito anteriormente, elas são utilizadas simultaneamente, e em diferentes momentos, sem até que se perceba.

Segundo (Brown, Armbruster e Baker, 1983 apud Santos et al., 2009, p.121), um leitor é considerado proficiente, quando sabe “Planejar e monitorar a leitura não somente durante o processo, fazendo interrupções enquanto leem, mas também antes e depois, com contínua avaliação sobre sua compreensão”. Sendo assim, a formulação de previsões durante a leitura, muitas vezes, é indispensável, pois o leitor ainda não alcançou a compreensão total, ou seja, o produto final da leitura – aquilo que o mesmo busca a partir desta – terá que continuamente fazer previsões do que está por vir nos próximos parágrafos ou enunciados.

Já no que tange às formulações de hipóteses não poderia ser diferente. A cada palavra, frase ou parágrafo decifrado, surge a necessidade de criar expectativas do que irá acontecer posteriormente, e, obviamente, movido pela construção da lógica textual e pelas pistas fornecidas pelo texto, o leitor vai levantando pressuposições que irão guiar o trajeto da compreensão textual e motivá-lo a prosseguir com a leitura a fim de averiguar as hipóteses formuladas. Sendo assim, a elaboração de hipóteses é uma habilidade leitora fundamental para a compreensão de textos.

Em continuidade, um leitor proficiente procurará esclarecer as incertezas surgidas durante o ato da leitura. E é através da verificação das hipóteses levantadas que o mesmo vai (re)descobrir os novos rumos de sua prática leitora, confirmando-as ou negando-as e, conseqüentemente, formulando outras perguntas sobre o texto e fazendo novas inferências a partir dessas verificações. Percebe-se, portanto, que o processo leitor é bem dinâmico e pode transformar-se em algo motivador e atrativo, desde que aconteça de fato o uso dessas estratégias.

Por fim, outro ponto a abordar é o resumo das ideias do texto. Sabe-se que na hierarquia textual há as ideias principais e as secundárias. Essas primeiras são os enunciados que trazem maior carga de significado na construção frasal, visto que se a retirarmos do corpo textual o mesmo perde a essência de sua temática e de sua coerência. Por isso, outra habilidade leitora bastante utilizada nas práticas de leitura compreensiva é a identificação de ideias principais ou ideia central do texto. De acordo com Solé (1998) a ideia principal é o resultado da fusão entre as finalidades leitoras que direcionam o leitor, entre os conhecimentos de mundo do mesmo e os dados que o escritor desejaria difundir através da escrita.

Nota-se mais uma vez a presença dos conhecimentos prévios para realizar a identificação de uma ideia central textual. Parece simples essa prática, mas em várias

situações, por exemplo, a seleção dessa ideia fica condicionada ao conhecimento de mundo de quem a faz. Para reforçar essa declaração, quando é pedido ao estudante que o mesmo responda qual é a “moral da história” de uma fábula, estar sendo pedido para ele construir uma ideia principal a partir de uma interpretação, baseado em pistas, hierarquicamente menores no texto, que automaticamente requererá a ativação dos conhecimentos prévios do leitor.

1.4.4 A compreensão depois da leitura

Compreender textos depois da leitura é algo que muitas vezes é pouco ensinado nas escolas. Essa prática muitas vezes fica limitada a responder um questionário, com perguntas descontextualizadas, retirando respostas do próprio texto. O fato é que compreender após o ato de ler pode ser feito mediante outras atividades, com, por exemplo, a recuperação da ideia principal, do tema e/ou uma produção textual.

Nessa perspectiva, Solé (1998) aponta que depois da leitura o professor pode pedir para os estudantes resgatarem a ideia central do texto; produzir um resumo do que foi lido; Avaliar com criticidade o que foi compreendido durante a leitura para realizar um julgamento sobre as opiniões trazidas pelo autor, etc. Em suma, quando um leitor consegue praticar essas estratégias depois da leitura, percebe-se que o mesmo está atingindo um bom nível de proficiência, pois está tornando-se autônomo, crítico e reflexivo a ponto de desenvolver estratégias denominadas de metacognitivas.

2. Um breve levantamento teórico acerca do desempenho docente no ensino básico no Brasil

Recentemente, no Brasil, algumas transformações ocorreram no âmbito educacional, principalmente, no ensino básico, por meio de um documento legal, baseado nos parâmetros curriculares nacionais (PCN's), denominados de Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017). Esses documentos são diretrizes implementadas pelo Governo Federal e sua

principal finalidade é nortear o ensino em seus diferentes aspectos dos conteúdos às expectativas de aprendizagem, bem como à construção de competências e habilidades.

Acompanhada a todas essas mudanças, surge a necessidade de avaliar continuamente o professor, já que esse é visto como figura essencial para que a qualidade do ensino de fato melhore e, obviamente, para que isso ocorra, o professor precisa apresentar um desempenho docente eficiente. Por isso, esse tópico buscará encontrar subsídios teóricos que conceitue o desempenho docente e quais foram os principais estudos realizados no Brasil que tratam desse aspecto.

Em primeiro lugar, o conceito de desempenho docente está diretamente ligado à maneira de como o professor atua para melhorar a qualidade do ensino (Mesquita, 2016). Nesse sentido, um “bom professor” é aquele que utiliza adequadamente as metodologias de ensino a fim de facilitar a aprendizagem dos estudantes, para que os mesmos, certamente, possam atingir melhores desempenhos escolares. Macedo (2001) afirma que um bom professor dispõe de uma variedade maior de estratégias metodológicas, isto é, uma prática pedagógica pautada na dinamicidade de métodos, as quais serão alternadas conforme as necessidades dos estudantes.

No entanto, conceituar o que é um desempenho docente eficiente não é tarefa simples, visto que o conceito de “bom professor” é relativo e modifica-se por fatores culturais, históricos, políticos e institucionais. Além disso, cada estudante em particular pode ter uma opinião diferente sobre o professor na forma de ensinar, no relacionamento com os alunos, etc. Ainda, nesse sentido, (Moreira, 1998, p.76) afirma que

A experiência prática dos professores revela resultados que tornam claro que classes diferentes reagem diferentemente a mesma disciplina, lecionada a mesma época, pelo mesmo docente e com os mesmos recursos; além disso, a mesma classe comporta-se de maneira semelhante com todos os seus professores: se um professor é melhor avaliado em uma classe A do que em uma classe B, existe boa chance de que a classe A avalie melhor todos os seus professores, em relação a classe B.

Percebe-se, portanto, que um mesmo docente pode ser avaliado de forma diferente na mesma turma que leciona ou de forma igual em turmas diferentes, revelando que não existe um padrão de desempenho na opinião dos alunos. Isso só comprova a ideia de que o conceito de um “bom professor” é relativamente complexo.

Foi a partir basicamente dessas e outras inquietações que alguns estudos surgiram no Brasil acerca da avaliação do desempenho docente. Silveira e Moreira (1984) apud Pinent, Silveira, & Moraes (1993) elaboraram e testaram um questionário que foi utilizado no Ensino Superior, inicialmente na UFRGS, e, em seguida, no Instituto de Física da PUCSC, a fim de avaliar o desempenho dos professores na opinião dos discentes.

Em continuidade, Pinent, et al. (1993), basearam-se nos trabalhos desses autores, adaptando-o, pois o expandiu no que tange à opinião do estudante sobre os conteúdos ensinados nas matérias de ensino. O instrumento composto por quarenta itens (os trinta primeiros avaliam o desempenho docente, na opinião dos alunos, e os outros dez tratam de autoavaliação do desempenho do aluno na disciplina) foi utilizado em 336 turmas que avaliaram 116 docentes do Centro de Ciências Exatas da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Por meio de análise estatística correlacional dos escores gerais dos itens com os individuais, os autores concluíram que há confiabilidade no instrumento para avaliar o desempenho docente.

Castro (2012) fez um estudo qualitativo, numa escola localizada na região do interior de São Paulo, a fim de definir as características de um bom professor no ensino médio na opinião do próprio docente. A pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada, participaram cinco docentes e os resultados apontaram opiniões bem diversificadas, como por exemplo, de ser aquele que domina o conteúdo, aquele que ensina e aprende, que se preocupa com o aprendizado dos estudantes, que valoriza a pessoa do aluno, etc. Todavia, resultados que foram semelhantes, em suma, aponta para um professor que estar preocupado com o aprendizado do aluno e deve ajudá-lo a superar as suas dificuldades na sala de aula e fora dela.

Pode-se perceber que o docente da contemporaneidade possui um perfil, na opinião do próprio profissional, de um professor que não estar mais na posição de centro do saber, mas como colaborador, mediador e facilitador da aprendizagem. Outro fator que também estar pautado na ideologia do discurso do professor é a relação interpessoal existente entre o professor/aluno e a importância dessa à construção do aprendizado.

Uma pesquisa exploratória, sob abordagem qualitativa, realizada por Monteiro & Martins (2009), visou definir o perfil do docente do ensino médio na opinião dos alunos. Participaram da pesquisa 174 alunos (60 da rede pública e 114 da privada) e responderam a um questionário que avaliou o desempenho de dois docentes (um de cada rede). Os resultados

mostraram que tanto o professor da rede pública como da rede privada apresentaram um perfil de docente que demonstra gosto pelo ato de ensinar e que estar preocupado com a aprendizagem do aluno.

Em suma, esses estudos apresentados revelaram que o bom desempenho docente estar ligado a vários aspectos, tanto no que diz respeito à prática pedagógica, inerente da formação intelectual do professor, como no que se refere à relação interpessoal professor/estudante, indicando que o docente do século XXI precisa estar em formação continuada a fim de capacitar-se de forma multifacetada.

2.1 A atuação docente sob uma perspectiva construtivista-interacionista

Muito se tem discutido, no cenário educacional contemporâneo, acerca das metodologias utilizadas pelo professor na sala de aula. Essa discussão é pautada no pressuposto de *o que e como ensinar*. O primeiro diz respeito à escolha adequada dos conteúdos que irão ser ensinados, enquanto o segundo trata das metodologias de ensino que serão utilizadas na sala de aula. A ciência que estuda todos esses procedimentos no processo de ensino-aprendizagem é chamada de Didática. De acordo com Libâneo (2006, p.28):

[...] a Didática pode constituir-se em teoria de ensino. O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos.

Observa-se, nas palavras do autor, que a Didática não estuda apenas as teorias de tendências pedagógicas, mas todo o processo que envolve objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, eixos da aprendizagem e os nortes que conduzem as práticas docentes. Esses procedimentos são interdependentes estabelecendo uma relação de interação entre eles que enriquecem o currículo e servem como auxílio para o professor refletir a sua prática e melhorá-la cada vez mais.

E para acompanhar as várias transformações acontecidas na educação contemporânea, a Didática tem sugerido algumas metodologias de ensino, que trataremos

nesse tópico, bem como descreveremos o perfil das características gerais de uma aula e a organização de ensino baseados na teoria de (Libâneo, 2006).

Libâneo (2006, p.178) aponta pelo menos três aspectos temáticos que compõem a organização do ensino. São eles: “características gerais da aula, estruturação didática da aula e tipos de aula e métodos de ensino”. Destes três vamos nos deter apenas ao primeiro e ao último, visto que são tópicos pertinentes para esse trabalho de pesquisa.

2.1.1 Características gerais da aula:

Por muito tempo, pensou-se em ser aula, apenas o professor transmitindo o conhecimento que ele adquiriu e o estudante recebendo essas informações. Essa prática é realizada por meio principalmente da chamada aula expositiva. Esse tipo de aula ainda é bastante utilizado nas escolas brasileiras. Mas esse tipo de aula é suficiente para atender às demandas da aprendizagem no contexto educacional vigente? A resposta, certamente, é não, visto que com as novas formas tecnológicas de comunicação e informação, principalmente, os estudantes estão cada vez mais interativos e uma aula pautada na transmissão de informação tornou-se de fato obsoleta. Em consonância com esse pensamento, Libâneo (2006) sinaliza que o vocábulo aula não se limita apenas à prática expositiva, e sim a todas as diversas maneiras de ensinar organizadas e conduzidas de forma sistêmica pelo docente, isto é, a aula é qualquer ocorrência didática que envolva conhecimentos, expectativas de aprendizagem, situações-problema, que instiguem o sujeito a aprender.

Ausubel (2003) faz uma crítica ao ensino expositivo e aponta que quando mal utilizado pode conduzir os estudantes ao fracasso de aprendizagem por gerar o conhecimento adquirido sem qualquer significação. Isso acontece porque o professor muitas vezes conduz a um ensino apenas de memorização, o que pode acarretar numa aprendizagem mecânica que, conseqüentemente, pode limitar a construção do senso crítico e da autonomia do estudante.

É pertinente analisar que a figura do professor na visão construtivista é vista como o mediador, condutor e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva de ensinar é possível verificar que de fato o docente está designado para realizar essa função em que requer planejamento das ações e dos objetivos a serem alcançados na aula. Esses

objetivos precisam ser mostrados ao estudante no início de cada aula para que os mesmos tenham conhecimento do que conseguirão aprender naquele momento de aprendizagem.

Em contrapartida, se o professor não estabelece com antecedência quais são as metas a serem alcançadas na aula, provavelmente, não conseguirá organizar o ensino, tendo em vista que as escolhas dos conteúdos, das metodologias, das atividades e da forma de avaliar estarão coerentemente ligadas àquelas e como são interdependentes entre si, teremos o desencadear das ações comprometendo todo o processo didático pedagógico.

Acerca dos objetivos de ensino propostos, Libâneo (2006) declara que os mesmos direcionam o rumo da prática do professor, subsidiam os estudantes a entenderem quais as metas eles precisam alcançar. Obviamente, esses objetivos devem possuir um caráter de possibilidade de serem logrados, além disso, propostos de forma que se relacionem com os conteúdos e atividades, os quais precisam ser contextualizados com a realidade do aluno, de forma que a aprendizagem se torne significativa.

Nesse sentido, podem ser considerados dois aspectos: a motivação e a contextualização do ensino. O primeiro diz respeito ao desejo de aprender e continuar aprendendo. Quando o professor estabelece expectativas de aprendizagem inalcançáveis e atividades desinteressantes para o estudante ele provoca um problema muito sério na aula chamado de desmotivação. Em consequência, um aluno desinteressado pela aula que não questiona ou não executa as atividades propostas acaba desmotivando também o docente causando um impasse recíproco.

Ausubel (2003) aponta que os fatores da cognição e os da motivação interpessoal interferem, inegavelmente, no processo de aprendizagem, simultaneamente e, provavelmente, que dialoguem reciprocamente de diferentes maneiras.

É notável que a teoria da aprendizagem significativa aborda a forte relação entre a motivação e a aprendizagem. Isso é justificado pelo fato de que, para o estudante ser motivado, é necessário relacionar o que ele já sabe (conhecimento velho) com o que ele irá aprender (conhecimento novo) para construir um conhecimento significativo, ou seja, que faça sentido para o mesmo.

Ainda, sobre a motivação, no âmbito do ensino da leitura, Solé (1998) considera que as situações de leitura mais instigadoras são as mais próximas da realidade, ou seja, aquelas em que o indivíduo lê para sentir gosto pela leitura ou outras em que, com um objetivo

definido, precisa-se solucionar um impasse, sanar uma dúvida, conseguir uma determinada informação, sem, necessariamente, sofrer uma inspeção.

Em continuidade, a motivação é aspecto indispensável para o ensino de qualquer disciplina. No ensino da leitura, ela é requisito básico para que os leitores possam ser envolvidos com o processo e aprender a gostar de ler, o que é diferente de aprender a ler. Quando se tenta compreender um texto, com os reais motivos dessa leitura, o processo torna-se mais interessante e, à medida que o leitor vai adquirindo mais conhecimento, isso o torna mais proficiente nas práticas de leitura e cada vez mais motivado a aprender.

2.1.2 Tipos de aulas e métodos de ensino:

É imprescindível, num contexto educacional bastante dinâmico, que o professor selecione em seu planejamento de aula uma variedade maior do tipo de aulas a ministrar, bem como dos métodos de ensino a aplicar. O fato é que não é tarefa simples para o professor contemporâneo desdobrar-se em dinamizar cada vez mais as aulas, visto que muitas vezes, o mesmo não recebe essa formação inicial; a teoria, em algumas situações, distancia-se bastante da prática docente, etc. No entanto, se queremos alunos proficientes e futuros cidadãos de sucesso, é preciso refletir sobre as metodologias a utilizar nas práticas da sala de aula.

Sob o prisma dessa problemática, surge a necessidade de abordar alguns tipos de aulas e seus respectivos métodos para um adequado ensino em sala de aula. Libâneo (2006) aponta que não há um método “certo” ou “errado”; “melhor” ou “pior”, mas métodos que podem ser adequados às mais variadas situações didáticas.

Tanto os métodos de ensino como os tipos de aulas a serem eleitos dependem dos objetivos, conteúdos, habilidades, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, do social e cultural dos mesmos. Por isso, é adequado que o professor em seu planejamento de aula atente para diagnosticar todos esses aspectos a fim de utilizar as metodologias de ensino compatíveis com esses procedimentos e alcançar uma aprendizagem que faça sentido para o estudante.

A título de exemplificação, Libâneo (2006) explica que, se um professor pretende averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes no início do bimestre escolar, ele pode

utilizar uma aula preparatória ou de introdução à matéria; caso queira avaliar diagnosticamente o aprendizado novo, poderá lecionar aulas de verificação de aprendizagem, através de exercícios, questionamentos orais, textos dissertativos, etc.

Diante desse contexto, é importante que o docente, mediador do processo de ensino-aprendizagem, compreenda a importância de flexibilizar a escolha dos métodos e tipos de aulas a serem ministradas, já que, na maioria das vezes, os estudantes apresentam uma grande heterogeneidade no que diz respeito à aquisição do conhecimento velho para relacionar com o conhecimento novo. Por essa razão, geralmente, o docente pode ministrar um tipo de aula, conciliado a um único método, para trinta estudantes e quando o mesmo for avaliá-los só consigam atingir o bom desempenho apenas 10 deles.

2.2 A relação entre professores e alunos:

No contexto contemporâneo educacional, muito se discute acerca do relacionamento escolar, e até mesmo extraescolar, entre professores e alunos como aspecto que interfere no processo do ensino-aprendizagem e principalmente na aquisição e construção do conhecimento por parte do estudante. Um exemplo disso temos quando um determinado estudante não se sente acolhido ou incentivado pelo docente, o mesmo apresenta antipatia por ele e o que se gera, muitas vezes, é um baixo desempenho escolar ou desmotivação para realizar as atividades propostas.

Nesse sentido, Brait, Macedo, Silva, Silva, & Souza (2010, p.4) afirmam que “Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos. ”

Percebe-se, no dizer dos autores, que o professor não deve mais se comportar como o detentor do saber, ou seja, não reconhece sua prática como algo interacional, à qual se preza em valorizar a opinião do estudante, mas como imposição e longe de aceitar as ideias alheias. Essa relação de escuta entre professor/aluno é crucial para que haja motivação recíproca no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilita a construção de um ambiente propício ao aprendizado de forma democrática e mais agradável.

Em continuidade, o professor da educação contemporânea é reflexo de uma sociedade em que a cultura se modifica com bastante velocidade influenciando também, conseqüentemente, os estudantes. Nesse sentido o docente no processo de ensino aprendizagem encara o desafio de preparar discentes, em processo de constantes transformações socioculturais, para o mercado de trabalho, para adentrar na universidade e também para, principalmente, atuarem como sujeitos autônomos e críticos a fim de agirem democraticamente.

Nessa mesma ótica, Brait et al. (2010), aponta que a relação entre professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem está ligada ao contexto estabelecido pelo docente, ao vínculo de empatia com os alunos, a sua predisposição em ouvi-los e estabelecer um elo entre o seu saber e o dos alunos. Os autores apontam, ainda, que o professor do contexto contemporâneo deve ensinar aos alunos para as transformações, para a criticidade no contexto cotidiano, desenvolvendo a autoestima dos estudantes à construção de um indivíduo que reconheça seus deveres e reivindique os direitos.

Verifica-se, nas palavras dos autores supracitados, que o aprendizado é influenciado pelo ambiente de aula que o professor estabelece. No âmbito do ensino da leitura ocorre de forma similar, em que docentes e discentes precisam criar um cenário motivador, caso contrário, teremos uma prática leitora exaustiva e, em consequência, uma proficiência leitora, por parte dos estudantes, comprometida. Logo, um professor focado nas práticas leitoras que valorizam as opiniões dos estudantes estará contribuindo eficazmente para um bom desempenho deles nas atividades de leitura compreensiva e formará sujeitos cada vez mais proficientes no âmbito leitor.

3. A técnica de cloze

Mensurar a proficiência de compreensão em leitura não é tarefa simples. Alguns métodos utilizados como o questionário sobre informações do próprio texto, seja aberto ou fechado, não demonstram uma objetividade nessa medição, visto que muitas vezes esses questionamentos são subjetivos ou em forma de resposta probabilística como é o caso do TRI (Teoria de resposta ao item).

Diante dessa situação e da necessidade de buscar uma confiabilidade maior, essa técnica vem aparecendo, recentemente, por meio de instrumento que propõe indicar os níveis de proficiência leitora em que o leitor se encontra, avaliando a sua competência nas práticas de leitura compreensiva, designado teste de cloze.

O termo cloze originou-se da concepção “closure” que significa fechamento e estar relacionado ao sentido de completar (Santos et al., 2009). Em outras palavras, seria como imaginar uma gravura em que se precise complementar uma parte que lhe estar faltando, a fim de assegurar a completude da imagem.

De acordo com Santos et al. (2009), esse instrumento avaliativo da leitura compreensiva teve surgimento em 1953, com Wilson Taylor, que, a partir de várias investigações, conseguiu desenvolver um instrumento designado teste de cloze. O mesmo foi construído através de um texto composto de 250 vocábulos, em que se ocultava regularmente do texto todas as quintas palavras.

Segundo Santos (2004, p.216):

A preparação do texto de Cloze segue regras que variam em função do objetivo para o qual ele será utilizado. Mais frequentemente são usados como parâmetros a omissão sistemática de palavras num sistema de razão, por ex. todo 5º, 7º ou 10º vocábulo, a supressão de uma dada categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos, entre outras) ou ainda a omissão aleatória de 20% dos vocábulos do texto.

Convém, ainda, ressaltar que essa técnica foi baseada na teoria de Gestalt, visto que o leitor usa os conhecimentos prévios, assim como a percepção para completar as lacunas em branco deixadas no texto. Cada espaço desse corresponde a uma palavra que, por dedução, o leitor completará-lo utilizando principalmente inferências. (Santos, et al., 2009)

Baseado na literatura de Santos, et al. (2009), o teste de cloze possui algumas variações as quais veremos no estudo a seguir:

a) *Cloze lexical*: Nesse tipo de variação, se oculta do texto todos os léxicos, como adjetivos, verbos, substantivos, etc. Nesse caso, não se omite a quinta palavra, como no cloze tradicional, mas, especificamente, os léxicos pré-selecionados. No exemplo trazido, o critério de ocultação não é a quinta palavra, e sim o motivo de o vocábulo ser adjetivo.

Paulo ficou muito triste porque não foi à casa da avó paterna, comer doces deliciosos.

b) *Cloze múltipla escolha*: Segue a mesma organização do tradicional, no entanto, ao invés de o respondente escrever a palavra ocultada, ao mesmo são oferecidas três alternativas em que apenas uma delas é a verdadeira e as outras duas são distratores. Convém salientar que esses não devem possuir caráter de sinonímia.

Maria vendeu muitas frutas na feira. No entanto, não conseguiu vender todas, tendo em vista que algumas já estavam bastante estragadas.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> comprar | <input checked="" type="checkbox"/> que | <input type="checkbox"/> doces |
| <input type="checkbox"/> Emprestar | <input type="checkbox"/> se | <input type="checkbox"/> estragadas |
| <input checked="" type="checkbox"/> vender | <input type="checkbox"/> com | <input checked="" type="checkbox"/> caras |

c) *Cloze cumulativo*: É feito através da retirada sistemática de um único termo, sendo posto no local outro sem lógica, para que o leitor o identifique. No exemplo ilustrativo, vê-se a omissão do vocábulo “ela”.

O pai de Joana ficou irritado com ela e a castigou. Ele lhe falou que ao queimar uma foto ela simultaneamente estava acabando com uma memória. Justificou para ela que quando ficamos idosos as memórias colaboram para alegrar nossa família.

d) *Cloze labirinto*: O leitor elegerá as palavras que complementem a sentença a partir de três alternativas antecipadamente elegidas que formam o labirinto verbal. Nessa situação pode fazer a ocultação da palavra, de acordo com o exemplo:

Ele lhe falou que ao queimar uma foto ela simultaneamente estava acabando com uma memória. Justificou para ela que quando ficamos idosos as memórias colaboram para alegrar nossa família.

- para; não; vida; se; atrapalham.
- ao; nunca; família; esporadicamente; apagam.
- ao; simultaneamente; memória; quando; colaboram.

e) *Cloze pareado*: São omitidos cinco vocábulos por sentença. Esses termos são dispostos em um quadro adjunto à oração. O leitor escolherá para cada lacuna o termo adequado que foi ocultado e completar de maneira que todas as palavras apresentadas no quadro preencham de maneira ideal alguma oração. Um texto formado por quinze orações disponibilizará adjunto a cada uma o quadro que a ela corresponde. No caso apresentado, os

itens não necessitam aparecer na mesma organização da omissão. O tamanho da lacuna é uma indicação.

falecimento	era
quando	pois
amigos	naquela
foi	circunvizinhas
daquele	considerarei

Marta ficou muito triste quando escutou a notícia do falecimento de seu pai. Ela foi até a casa dos amigos para que as consolassem daquele fatal episódio.

Considerarei um episódio bastante infeliz, pois o pai de Marta era uma pessoa muito querida naquela localidade e em outras circunvizinhas também.

f) *Cloze restringido:* Todos os vocábulos retirados são colocados ao lado ou abaixo do texto, o respondente elegerá para cada lacuna o termo correto. Uma palavra, uma vez utilizada, não poderá aparecer mais, a não ser que o quadro apresente dois ou mais termos iguais.

A filha de Pedro gostou da roupa que ele comprou para ela. A peça de vestimenta custou muito caro, mas mesmo assim, Pedro a faturou e presenteou sua filha com maior prazer.

faturou	comprou	mas	gostou	com	de
---------	---------	-----	--------	-----	----

g) *Cloze com chaves de apoio:* É um tipo de cloze, no qual, em vez de aparecer um traço inteiro, do tamanho do vocábulo retirado, a omissão acontece com partículas que representam cada grafema omitido.

A filha de Paulo _ _ _ _ _ (gostou) da roupa que ele _ _ _ _ _ (comprou) para ela. A peça _ _ (de) vestimenta custou muito caro, _ _ _ (mas) mesmo assim, Pedro a _ _ _ _ _ (faturou) e presenteou sua filha _ _ _ (com) maior prazer.

h) *Cloze pós-leitura oral*: A organização textual é idêntica ao modelo do cloze tradicional, entretanto, o estudante tem acesso à escuta do texto, para posteriormente, começar a responder.

i) *Cloze interativo*: Os respondentes deverão, para cada vocábulo omissivo, escolher um termo adequado ao contexto e argumentar sobre a sua opção. Nesse caso, propõe-se que o avaliador anote as considerações feitas pelos alunos a fim de analisá-las posteriormente. Sendo assim, o teste deverá ser aplicado de forma individual.

3.1 Procedimentos de pontuação e correção no teste de cloze.

Outro ponto a ser abordado é o que tange à pontuação e à correção do teste de cloze. De acordo com os estudos de (Oliveira, Boruvich & Santos, 2007 apud Santos, et al., 2009), a correção pode ser feita de duas formas basicamente: a primeira, de maneira literal, e a segunda, por meio da sinonímia.

De forma literal, acontece quando o avaliador considera como acerto o espaço preenchido apenas com a palavra original, ou seja, aquela exatamente igual em aspecto de acentuação, grafia e concordância. Caso não atenda a todos esses requisitos, a palavra não será aceita como correta.

No que concerne à correção sinônima, verifica-se que é aceitável como resposta correta qualquer construção lexical que atenda aos critérios semânticos equivalentes à palavra ocultada. Nesse caso, é considerado, inclusive, como certo, se, por exemplo, a palavra ocultada for semelhante à original por causa de um desvio de ortografia. Pode-se ilustrar o caso da seguinte forma. Supondo que o vocábulo omitido foi “deixar” e o preenchimento aconteceu com “dexar” ou “deichar” será aceito, pois o que predomina é a adequação do sentido e não da grafia.

Já no que se refere à pontuação do teste de cloze, tanto na correção de modo sinônimo como no de forma literal, a pontuação é atribuída de um ponto para o acerto e zero para o erro. Cabe salientar que os espaços deixados sem respostas serão atribuídos também a estes nota zero. A partir do produto da soma de pontos obtidos calcula-se o escore geral do

sujeito. Por exemplo, em um texto de 300 vocábulos e se tivermos 60 oclutações, o sujeito poderá pontuar de 0 a 60 pontos (Santos, et al., 2009). A fim de interpretar os escores alcançados, pode ser usado o desvio-padrão do escore calculado pela amostra de sujeitos avaliados, bem como a média seguindo a mesma situação.

Outra maneira de calcular-se a pontuação desse teste é adotando a teoria dos níveis proposta por (Bormuth, 1968 apud Santos, et al., 2009). Segundo o autor, quando o sujeito respondente computa até 44% do total de acertos possíveis ele encontra-se no nível de frustração. Nesse nível de proficiência, o indivíduo não consegue compreender a informação lida.

O segundo nível é denominado instrucional e contempla uma pontuação que oscila entre 44,1% e 57% do total de acertos possíveis. Nessa situação, o leitor demonstra habilidade suficiente apenas para compreender não podendo ainda refletir sobre o texto e nem utilizar estratégias metacognitivas de leitura detendo-se por enquanto exclusivamente à extração de sentidos das palavras do texto não relacionando com o contexto de produção e nem tampouco aos seus conhecimentos prévios.

Em último plano, o indivíduo que consegue superar 57% do total de acertos possíveis está em um nível de proficiência leitora denominado de independente. Aqui o leitor utiliza proficientemente estratégias cognitivas e metacognitivas simultaneamente para interpretar e compreender as informações. Por isso, encontram-se no âmbito de uma compreensão leitora autônoma, crítica e criativa do texto.

3.1.1 O teste de cloze em pesquisas internacionais

Entre o final da década de 1960 e o começo de 1970, o cloze não era explorado por muitos estudiosos. No entanto, algumas pesquisas realizadas por (Bormuth, 1968; Gilliland, 1972; apud Santos, et al., 2009) tentaram buscar respostas para comprovar a eficiência do instrumento no que se refere à proficiência leitora compreensiva. Nesses estudos, chegaram à conclusão que esse era válido, já que posiciona o leitor de forma interativa com o texto, buscando entender o contexto, e, ainda, estimula a utilização de critérios sintáticos e semânticos que corroboram à compreensão textual.

Já (Cunningham, 1976 apud Santos, et al., 2009) mostrou que essa técnica poderia ser usada para contemplar a inteligibilidade dos textos, por meio de metáforas. Na década de 1980, por meio dos estudos de (Alderson, 1980 apud Santos, et al., 2009), foi possível utilizar o cloze para analisar a distinção significativa das pessoas que dominavam a Língua Inglesa e as que não dominavam. Na década de 1990, (Mckenna & Layton, 1990 apud Santos, et al., 2009) pesquisaram acerca da validade do cloze no que concerne à relação existente entre o instrumento e a compreensão global de leitura.

Doravante, (Abraham & Chapelle, 1992 apud Santos et al., 2009) comprovaram que, ao analisarem a limitação de preenchimento dos espaços de forma adequada, somente aqueles dotados de maior sensibilidade entendem melhor o texto e, conseqüentemente, completam as lacunas. Em contigüidade, (Greene, 2001; Torres & Roig, 2005 apud Santos, et al., 2009) perceberam, através da análise da técnica de cloze, a inteligibilidade.

Em suma, pode ser afirmado que, em nível de estudos internacionais, a técnica de cloze possui confiabilidade e eficácia para ser aplicada em diferentes situações. Trata-se de um instrumento que pode ser aplicado tanto para mensurar a compreensão textual quanto para medir a inteligibilidade do texto.

3.1.2 Estudos com o teste de cloze no Brasil no ensino fundamental

No Brasil, a maioria das pesquisas realizadas com o teste de cloze foi direcionada para o ensino superior e séries iniciais do ensino fundamental. No que se refere ao ensino médio, foram levantadas poucas pesquisas no Brasil tendo ainda menos do que nas séries finais do ensino fundamental. Nesse tópico trataremos de discutir as pesquisas realizadas no Brasil para reforçar a ideia de que o teste de cloze é confiável e por isso, obviamente, possui validade para ser aplicado nesse trabalho de pesquisa.

Em primeiro plano, cabe destacar algumas investigações elaboradas com o teste de cloze no ensino fundamental no Brasil. (Moisés, 1976 apud Santos, et al., 2009) levantou um estudo acerca da criatividade verbal, em turmas de 7ª série, e verificou que a utilização do teste é eficaz no que diz respeito à obtenção do vocabulário adjetivável e o enriquecimento lexical com variados usos de sentidos das palavras em diferentes contextos.

Em continuidade, (Braga, 1981 apud Santos, et al., 2009) usou a técnica de cloze a fim de analisar e retificar déficit de leitura de estudantes das 3^a e 4^o séries do ensino fundamental. Esse trabalho realizado pelo autor supracitado foi dividido em quinze sessões de exercícios com o teste de cloze e sistematizados em duas equipes com modalidades diversas de correção de exercício, sendo um deles através de leitura silenciosa e o outro oral. Depois da comparação feita nas avaliações pré e pós-exercício, averiguou-se que não existiu diferença relevante entre as duas formas de exercício, no entanto, houve aumento no desempenho geral dos indivíduos, não importando o tipo de exercício a que foram sujeitos, tendo destaque no que tange à escrita.

Castelo Branco (1992) apud Santos, et al. (2009) aponta uma pesquisa realizada com quarenta crianças da 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, fez uso de testes em leitura oral e cloze para diagnosticar a compreensão leitora. Verificou-se relação entre o desempenho leitor e a identificação de vocábulos, a utilização da competência fonológica, da ortografia e do vocabulário e o uso eficaz das informações do contexto.

Um estudo levantado por Abreu, Garcia, Hora e Souza (2017) apresentou uma revisão da literatura da utilização do teste de cloze no, que concerne ao desempenho leitor, a fim de averiguar as limitações do instrumento em aspectos linguísticos (tipos de vocábulos e tipos de textos) e não-linguísticos (escolaridade). A pesquisa foi realizada com alunos do 6^o ano do ensino fundamental, a fim de observar as limitações do teste de cloze no que refere à estrutura.

Em sequência, foi possível detectar, através de análise estatística, que o instrumento possui algumas limitações, como por exemplo, as pontuações, de forma igual, para os escores de cada item, mesmo possuindo graus de dificuldades distintos. Entretanto, comprovaram que o cloze mede a proficiência leitora, e, além disso, sinaliza quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes, tanto sob a perspectiva de estruturas microtextuais como macrotextuais, revelando, assim, uma importante ferramenta de diagnóstico no âmbito da leitura compreensiva.

Joly & Lomônaco (2004) apud Santos, et al. (2009), em uma pesquisa feita com oitenta alunos de 1^a a 4^a séries, separados em grupos controle e experimental, por série, em que se comparou um projeto de leitura tradicional impresso com um computadorizado, utilizando a análise estatística e descritiva, verificou que todos os grupos demonstraram

evolução significativa após o projeto leitor, tanto no modo tradicional como no computadorizado.

No que tange à eficiência do teste de cloze como ferramenta diagnóstica e de evolução da compreensão leitora, Santos (2004) apud Santos, et al. (2009), em uma investigação com 24 alunos de 5ª série de uma instituição escolar pública, do Estado de São Paulo, aplicou pré e pós-testes e um projeto de intervenção, por meio do uso do cloze gradual em textos extraídos de livros didáticos, adequados para o nível de escolaridade dos estudantes participantes. Após comparar os resultados dos testes, descobriu um crescimento relevante, comprovando que o teste de cloze pode ser aplicado para o desenvolvimento da leitura compreensiva.

Dessa forma, pode-se declarar que a técnica de cloze tanto pode ser utilizada para diagnosticar ou intervir no que concerne à compreensão leitora no ensino fundamental podendo ser adaptado a outros graus de escolaridade como o ensino médio e ensino superior, revelando, assim, a sua confiabilidade e validade no âmbito das pesquisas brasileiras.

3.1.3 Estudo com o teste de cloze no Brasil com o ensino médio e com o ensino superior

No contexto do ensino médio no Brasil, poucos estudos foram realizados buscando compreender as dificuldades relacionadas à leitura compreensiva. Egypto (1983) apud Santos et al. (2009) elaborou um trabalho de pesquisa em que se objetivou verificar se existia distinção entre o desempenho leitor entre alunos do curso superior iniciantes e concluintes pertencentes à universidades públicas e privadas. As informações obtidas mostraram que os participantes apresentaram um baixo desempenho no teste de cloze, indicando insuficiência no que tange à compreensão de texto.

Já Garrido (1988) apud Santos, et al. (2009), desenvolveu um estudo com o intuito de investigar a compreensão de textos de estudantes do ensino médio e também utilizou-se o cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão leitora. Participaram da pesquisa 623 alunos do ensino médio de instituições escolares privadas. O trabalho de pesquisa revelou índices de significância de confiabilidade e validade do teste de cloze utilizado.

Joly, Santos & Marini (2006) apud Santos et al. (2009) realizaram um estudo com 487 estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas. Ao concluir a pesquisa, descobriram que o déficit dos alunos na compreensão textual pode ser explicado pelo insuficiente conhecimento que possuem a respeito do controle de sua compreensão, ou seja, do escasso uso de procedimentos metacognitivos de leitura.

No que concerne ao uso do cloze no ensino superior, Santos (1990) apud Santos, et al. (2009) buscou averiguar a compreensão leitora em universitários iniciantes de um curso de Psicologia. Os discentes participaram de um projeto realizado pela estudiosa, os quais foram submetidos ao aprofundamento das habilidades leitoras, empregando textos elaborados conforme a técnica de cloze. Esse trabalho demonstrou uma relação existente entre o desempenho acadêmico dos estudantes e a compreensão leitora.

Santos (1990) apud Santos et al. (2009), também no âmbito do ensino superior, procurou verificar a compreensão leitora em um estudo comparativo de dois instrumentos de diagnóstico: o vocabulário adicional e o teste de cloze, com 20 universitários iniciantes. Os dados comprovaram forte eficiência nos dois testes.

Em continuidade, Pellegrini (1996) apud Santos, et al. (2009) buscou analisar a avaliação das atitudes perante a leitura, bem como avaliar a compreensão. Foram submetidos ao trabalho de pesquisa cem discentes dos cursos de Engenharia e Psicologia de uma faculdade privada. Foi usado um texto empregando uma escala de atitudes em leitura e a técnica de cloze. Os dados revelaram que os sujeitos participantes não demonstravam um satisfatório grau de compreensão leitora. Já no que diz respeito às atitudes leitoras, os estudantes de Psicologia explicitaram atitudes mais relevantes do que os de engenharia.

Já Oliveira, Santos & Primi (2003) apud Santos, et al. (2009) buscaram analisar as relações entre a compreensão leitora e o desempenho acadêmico. Foram sujeitos da pesquisa 412 estudantes dos cursos de Odontologia, Matemática, Psicologia e Letras. Os resultados alcançados no cloze foram submetidos a uma correlação com o desempenho médio nas matérias cursadas pelos discentes do primeiro período do curso. Essa análise revelou a existência correlacional entre compreensão leitora e desempenho acadêmico, salvo na matéria de Matemática.

Desta forma, percebe-se que as pesquisas realizadas no ensino fundamental e no ensino superior aconteceram com maior incidência que no ensino médio, apontando a necessidade, por parte dos estudiosos da área, realizar mais estudos com a técnica de cloze

voltados com alunos do ensino médio, tanto do ponto de vista diagnosticável como de intervenção, tendo em vista que esses estudantes serão egressos para as universidades e para o mercado de trabalho.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, pretende-se abordar as informações referentes ao método empregado para a elaboração deste trabalho de pesquisa, apresentado tópicos como: a população e a amostra, a discriminação dos participantes, a descrição do local de estudo, o projeto da investigação, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, o procedimento usado para a produção da pesquisa e a técnica de análise dos dados. Também se objetiva nessa etapa demonstrar a confiabilidade e a validação dos resultados obtidos, a fim de que outros futuros pesquisadores, caso se interessem pela temática discutida nesse trabalho de pesquisa, possam replicar o estudo, tomando esse como base.

O problema da presente pesquisa foi formulado por meio da seguinte pergunta:

Existe relação entre o desempenho docente do professor de Língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio nas práticas de leitura compreensiva?

4.1. Objetivos geral e específicos

A presente investigação teve como objetivo geral indagar acerca da relação entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio da escola estadual Professora Amélia Coelho, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco, Brasil, no ano de 2019. A partir desse objetivo central foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Determinar os níveis de proficiência da leitura dos estudantes concluintes do ensino médio;
2. Descrever o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa nas práticas de leitura compreensiva;
3. Relacionar o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes egressos do ensino médio.

4.2. Enfoque metodológico

O enfoque metodológico escolhido para esse trabalho investigativo foi *o enfoque quantitativo*. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2010), o enfoque quantitativo é aquele que propositadamente pretende-se mensurar, de forma precisa, as variáveis da investigação.

Nesse sentido, a escolha foi baseada no fato de esse enfoque possuir algumas características que são coerentes com *o tipo da pesquisa* (descritiva-correlacional), com *o problema da investigação* - o qual possui variáveis que podem ser quantificadas e mensuradas através de análises estatísticas - com *a hipótese levantada*, em que pode ser refutada ou confirmada, utilizando técnicas de análise estatística, bem como com *os objetivos da pesquisa* que implica em realizar-se uma coleta, tabulação e análise de dados a fim de mensurar as variáveis.

4.3. Desenho da investigação

Este trabalho de pesquisa, no que se refere ao desenho de investigação, é caracterizado sob a perspectiva de um desenho do tipo não experimental. Isso é justificado pelo fato de a investigação não possuir manipulação de variáveis independentes às dependentes, por parte do investigador, além de observar uma situação já existente para posteriormente analisá-la em um dado momento.

Pode-se afirmar, ainda, que essa investigação se encaixa no desenho não experimental descritivo-correlacional, pois se têm como objetivos descrever dados coletados acerca do desempenho docente do professor de Língua Portuguesa, sobre a proficiência leitora dos alunos do 3º anos do ensino médio, bem como correlacionar essas duas variáveis para compreender a relação existente entre elas. Campoy (2015) aponta que uma investigação não experimental é a procura organizada em que o critério científico não tem como controlar a manipulação de variáveis, ou porque o fenômeno já aconteceu ou porque simplesmente não se

tem condições de manejá-las. O que se faz são deduções acerca de as variáveis poderem se relacionar, sem que ocorra interferência entre as variáveis independentes e dependentes.

Campoy (2015) afirma que os métodos descritivos consistem em descrever, de maneira cautelosa e categórica, fatos, fenômenos e contextos sem que haja intervenção por parte do investigador. Ou seja, o que predominam são os dados e informações e não a opinião ou manipulação dos pesquisadores. É a predominância da impessoalidade e da imparcialidade no processo investigativo. Sampieri, et al. (2010) ainda apontam que a pesquisa descritiva é a base para a pesquisa correlacional. Isso quer dizer que para se fazer uma pesquisa em que se precisem relacionar variáveis, é importante que, primeiramente, as descreva.

Por isso, nessa pesquisa foi necessário, primeiramente, descrever estatisticamente o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa, construído sob o ponto de vista do aluno, assim como também fazer uma análise descritiva da proficiência leitora do aluno egresso do ensino médio. Em seguida, foi realizada uma correlação entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos alunos egressos do ensino médio, a fim de comprovar se existe alguma relação entre essas duas variáveis.

Campoy (2015) aborda, ainda, que a pesquisa de método correlacional se distingue do método descritivo pelo fato de que, ao passo que, esse último consiste em medir precisamente as variáveis de maneira isolada, o correlacional estuda o grau de relação que pode existir entre duas ou mais variáveis. Em outras palavras, seria avaliar até que ponto limite um fenômeno se relaciona com outro sem necessariamente apresentar relação de causa e efeito.

Já no que concerne ao enfoque escolhido para a utilização na pesquisa, podemos declarar que esse é do tipo quantitativo. Em consonância, Sampieri, et al. (2010) indicam que esse enfoque se caracteriza por possuir todo um processo esquemático formado por: uma ideia, uma exposição acerca do problema, uma revisão da literatura, bem como o desenvolvimento de um marco teórico, uma visualização do alcance do estudo, elaboração de hipóteses, assim como definição das variáveis, o desenvolvimento do desenho da investigação, a definição e seleção da amostra, a coleta e a análise dos dados e, por fim, o reporte dos dados.

Campoy (2015) ressalta que o principal objetivo desse tipo de pesquisa é estudar as características e eventos quantitativos bem como suas relações, a fim de explicar e descrever

de forma casual, generalizar e universalizar. Cabe dizer que é utilizar-se de análises estatísticas para analisar variáveis pertencentes a uma determinada população de um estudo.

Além disso, nesse trabalho de investigação buscou-se medir, com métodos científicos válidos e confiáveis, as variáveis do problema, bem como tratar da análise dos dados, a partir de análise estatística, e comprovar ou refutar a hipótese elaborada no início dos estudos investigativos.

No tocante à pergunta principal dessa investigação, após fazer-se a revisão bibliográfica da pesquisa e definir o problema, o mesmo foi elaborado, em forma de pergunta, da seguinte maneira:

Existe relação entre o desempenho docente do professor de Língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio nas práticas de leitura compreensiva? A partir dessa pergunta, foram extraídas as variáveis contidas nela e buscou-se, baseado nessas, formular a hipótese que fosse passível de ser respondida através de métodos que pudessem medir e relacionar as variáveis envolvidas nesse estudo. De acordo com Campoy (2015) uma vez que se concretiza o problema e realiza-se a revisão bibliográfica, o pesquisador já estar habilitado a formular hipóteses.

Em seguida, foi levantada a seguinte hipótese: não existe diferença significativa entre a proficiência leitora dos estudantes das séries dos 3º anos do ensino médio com relação ao desempenho docente do professor de Língua Portuguesa. Essa hipótese serviu para guiar toda a investigação, desde a elaboração dos objetivos até as respostas a ele no final desse trabalho investigativo. Nesse sentido, Campoy (2015) afirma que as hipóteses de uma pesquisa norteiam o processo investigativo até chegar as considerações finais.

A partir da pergunta principal e do levantamento dessa hipótese, foi formulado o objetivo geral desse trabalho investigativo, que consiste em indagar acerca da relação existente entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio.

Em sequência, foram observadas as seguintes variáveis: o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes dos 3º anos do ensino médio. O desempenho docente foi delimitado às aulas de Língua Portuguesa por entender que, apesar de ser trabalhada em outras disciplinas, a leitura compreensiva é mais enfatizada nessa área.

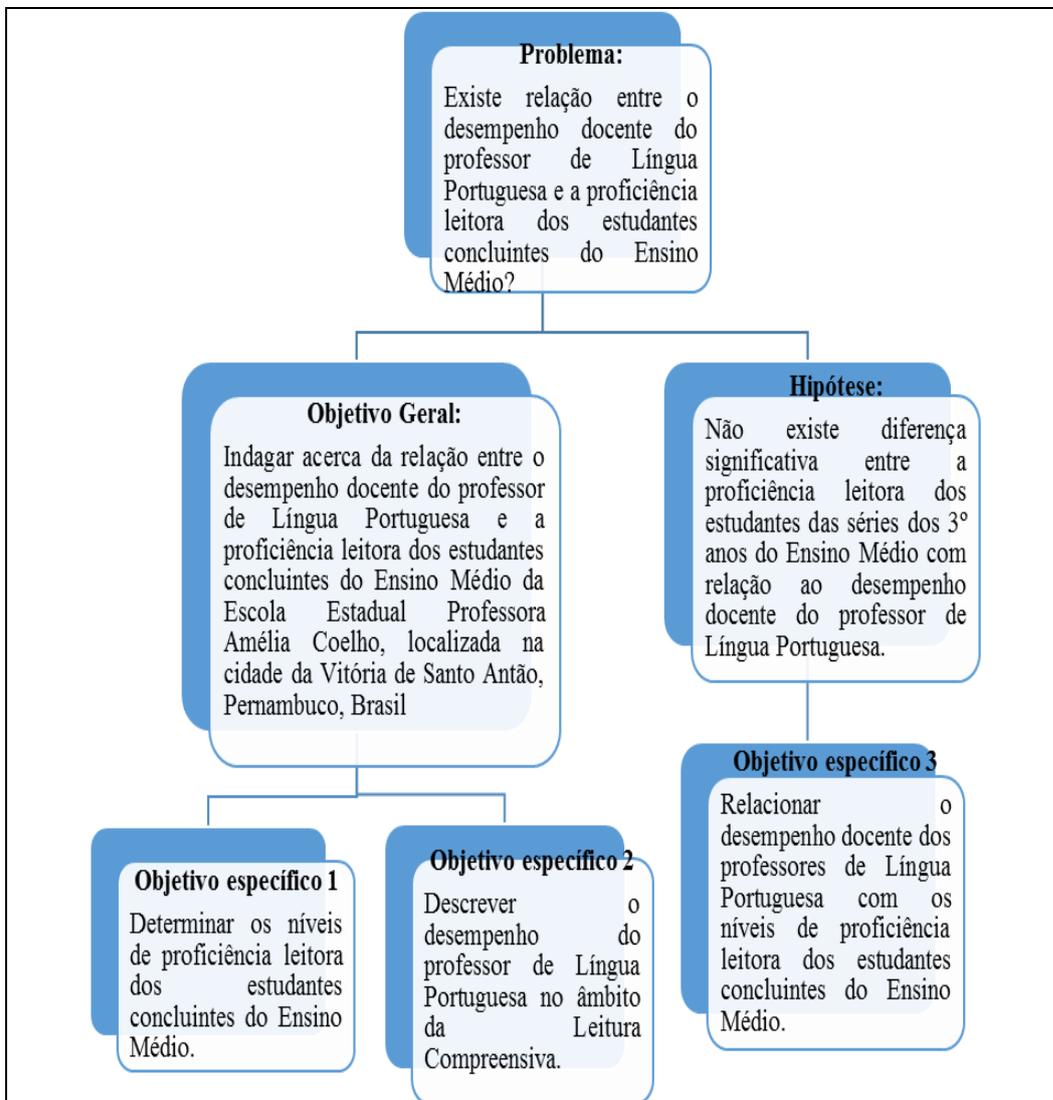
Com relação ainda a essa variável, a mesma foi mensurada por meio de uma escala do tipo Likert, elaborado com trinta questões, as quais abordam em cada pergunta um indicador diferente. Esses indicadores foram levados em consideração para a análise dessa variável, sendo essa compatível com o objetivo específico que tem por finalidade descrever o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa nas práticas de leitura compreensiva.

Já no que se refere à proficiência leitora, temos os seguintes indicadores: nível de frustração, nível instrucional e nível independente. Esses indicadores definem a variável da proficiência leitora. Todos esses indicadores podem ser mensurados pelo teste de cloze. Além disso, essa variável pode ser considerada coerente com o objetivo específico que busca determinar os níveis de proficiência da leitura dos estudantes concluintes do ensino médio.

Ao analisar essas duas variáveis de maneira estatística foi possível realizar um estudo correlacional entre elas, por meio do coeficiente de Pearson, a fim de relacionar o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes egressos do ensino médio.

Para melhor sistematizar essas informações, é possível observá-las em formato de um esquema:

Figura 1- Esquema do desenho metodológico da investigação



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

4.4. Descrição do lugar do estudo

Esse trabalho de pesquisa foi realizado na escola pública estadual Professora Amélia Coelho, situada no bairro Matadouro, a cerca de aproximadamente dois quilômetros do centro urbano, pertencente à cidade de Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco-Brasil.

O bairro em que se encontra a escola é considerado de classe socioeconômica média baixa, sendo que nela estudam alunos de bairros circunvizinhos considerados de classe baixa, bem como alunos também de localidades pertencentes à zona rural, visto que esses se locomovem, através de um ônibus cedido pela prefeitura, dos locais onde moram até a escola.

A instituição de ensino funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e possui turmas de ensino médio regular, EJA (Educação de Jovens e Adultos) médio e fundamental. O ensino médio regular foi o nível de ensino selecionado para ser realizada a pesquisa e é formado por 4 turmas de 1º anos (sendo 2 turmas no turno da manhã e 2 turmas no turno da tarde), 4 turmas de 2º anos (sendo 2 turmas no turno matutino e 2 no turno vespertino) e 4 turmas de 3º anos (sendo 2 turmas no turno matutino, uma no turno vespertino e uma no turno noturno).

No que tange à infraestrutura, a escola ainda conta com um laboratório de informática, um de ciências, 10 salas de aula, uma cozinha, uma sala da gestão escolar, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala onde funciona a secretaria escolar, uma sala de professores, com dois sanitários (sendo um masculino e outro feminino), uma biblioteca, uma sala para atendimento de alunos com necessidades especiais (AEE), uma praça de recreação, uma quadra poliesportiva, um pátio para realizar reuniões de pais e mestres, bem como para fazer eventos festivos escolares ou eventos educativos como: feira de conhecimentos, palestras, etc. Tem ainda dois sanitários (um masculino e outro feminino) para os estudantes, os quais ficam localizados próximos ao pátio escolar e um bebedouro coletivo para os alunos.

Já no que concerne ao quadro de pessoas da instituição escolar, o mesmo é formado por um gestor e um gestor adjunto escolares, um secretário escolar (chefe de secretaria), três coordenadoras pedagógicas (uma em cada turno), cinco assistentes de secretaria, três auxiliares de serviços gerais, quatro cozinheiros(as), trinta e três professores e novecentos e dois alunos distribuídos nos três turnos os quais funcionam a escola.

A escola dispõe ainda de dois professores que participam de um projeto denominado: “fortalecimento das aprendizagens”. Esse projeto consiste em trabalhar com alunos que possuem dificuldades de aprendizagens em leitura e cálculo a fim de auxiliá-los com aulas e atividades pedagógicas diferenciadas e adequadas a atender esse público. Todas essas informações foram fornecidas pela secretaria da escola.

A escola foi escolhida para a realização da pesquisa porque atendeu aos requisitos exigidos pelo problema em que se buscava investigar alunos pertencentes aos 3º anos do

ensino médio da escola pública estadual. Além disso, a escola fica situada próxima à residência do pesquisador e estar vinculada à Gerência Regional de Educação (GRE), local no qual o pesquisador trabalha, viabilizando dessa forma, a facilidade de acesso às informações e aos sujeitos, bem como os custos com a pesquisa, não necessitando, nesse caso, obviamente, de gastos com transporte, etc.

4.5. População e amostra

Esse trabalho de investigação foi desenvolvido em uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco- Brasil. A população da pesquisa foi formada por 111 participantes (todos alunos), sendo 67 do sexo feminino e 44 do sexo masculino. Com relação à faixa etária, tivemos a idade entre 16 e 22 anos. A mesma foi subdividida em 4 (quatro) turmas:

Turma 1 (30 alunos); Turma 2 (31 alunos); Turma 3 (28 alunos); Turma 4 (22 alunos). Foi realizado dessa maneira, pelo motivo de que, como se pretendeu correlacionar as variáveis (desempenho docente e proficiência leitora), era necessário fazer isso com cada docente, visto que o segundo objetivo dessa pesquisa foi **descrever o desempenho docente do professor de língua portuguesa nas práticas de leitura compreensiva**. Sendo assim, fez-se necessário descrever o desempenho docente de cada professor para correlacionar com o resultado da proficiência leitora de seus respectivos alunos.

A amostra foi composta por toda a população, tendo em vista a quantidade de essa ter sido considerada finita por não exceder 100.000 participantes, pela facilidade de conseguir coletar os dados, já que todos os participantes eram da mesma escola, o que viabilizou a logística, bem como o custo da pesquisa (Gil, 2002).

Diante disso, apesar de tratar-se de uma pesquisa quantitativa, a mesma foi escolhida de forma não probabilística do tipo intencional por conveniência. Segundo Campoy (2015), a amostra não probalística é aquela em que a escolha da mesma realiza-se de maneira discricionária, em razão dos sujeitos serem mais facilmente acessíveis. Em continuidade, conforme, ainda, Campoy (2015), a amostra do tipo intencional por conveniência caracteriza-

se pelo fato de a escolha dos participantes na amostra ser baseada em preceitos advindos do pesquisador. Consiste em construir amostras que representem baseadas na inserção de sujeitos presumidamente característicos.

Nesse mesmo viés, Sampieri, et al. (2010) afirmam que a amostra não probabilística possui algumas vantagens como fácil acesso aos sujeitos, baixos custos com a pesquisa e seleção dos participantes a critério do pesquisados. Pode-se declarar, portanto, que esse tipo de amostra excaixa-se no perfil dessa pesquisa, pois se teve, de fato, facilidade de acesso aos estudantes e baixo custo com a pesquisa. Ademais, como delimitou-se a análise a um contexto específico, foi viável trabalhar-se com uma amostra que contemplou toda população.

Cabe ainda destacar que a seleção dessa amostra foi intencional porque o problema da pesquisa, assim como a justificativa dessa, apontou para estudantes que tivessem concluindo a educação básica para averiguar em que nível de proficiência leitora encontram-se os mesmos, considerando que são sujeitos egressos do ensino médio prestes a ingressarem no mercado de trabalho e nas universidades.

A amostra foi dividida em 4 turmas, já que como se almejava descrever alguns aspectos referentes à metodologia do professor e pelo motivo de termos docentes diferentes em cada turma, optou-se em dividi-la dessa forma, para alcançar o objetivo proposto, bem como correlacionar os resultados dessas análises com os da proficiência leitora dos estudantes.

Esse trabalho de investigação, sendo do tipo quantitativo, possui algumas características típicas como: a posição pessoal do investigador é imparcial, ou seja, não interfere no resultado da pesquisa, priorizando a análise dos dados, ao invés da influência trazida nos valores e crenças; o problema da pesquisa foi delimitado e planejado com antecedência ao desenvolvimento do estudo. As pesquisas quantitativas, de acordo com Lakatos & Marconi (2003, p.187), “consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave.”

Em sequência, a teoria foi gerada a partir da conexão de resultados de pesquisas anteriores, na mesma temática, em diálogo com os resultados obtidos nesse trabalho com a finalidade de expandir e aprofundar a discussão. A revisão da literatura, por sua vez, guiou a investigação desde o início, definindo o problema, os objetivos, a hipótese, a metodologia,

bem como as variáveis pertinentes a responder aos objetivos propostos, a fim de mensurá-las para tratar as informações de forma mais sistemática e objetiva.

4.6. Técnicas de Coleta de dados

As técnicas de coletas de dados realizadas nessa pesquisa foram baseadas em técnicas já utilizadas em outros trabalhos de investigação como forma de subsídio para o procedimento de produção dos instrumentos de coleta. A seguir ver-se-á detalhadamente cada subtópico da técnica de coleta de dados.

Para desenvolver esse trabalho investigativo, foram utilizadas aproximadamente 600 folhas de papel A4 que serviram para a impressão dos instrumentos de coleta de dados e dos termos de consentimento livre e esclarecido. Foram utilizados, ainda, três livros advindos de uma biblioteca pertencente a uma instituição pública estadual a qual permitiu o empréstimo desses pelo período de um mês para cada exemplar. Também se comprou um livro que serviu de base teórica para desenvolver o instrumento de coleta denominado teste de cloze, além de subsidiar na construção de uma parte da revisão da literatura.

Ainda no que tange aos materiais utilizados nesse trabalho, além de ter sido feita por meio de livros impressos, anteriormente apresentados, foi realizada a revisão da literatura, também, através de livros digitais, teses de mestrado e de doutorado, que foram consultados no buscador científico “Buscador Coruja”, assim como em bibliotecas digitais como a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), a Biblioteca digital de Tese e Dissertações da USP (Universidade de São Paulo) e a Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No tocante às técnicas utilizadas nessa pesquisa, foram escolhidas duas: a escala do tipo Likert, para a variável do desempenho docente (na opinião dos alunos) e a técnica de cloze à variável da proficiência leitora, variáveis analisadas nesse trabalho de investigação.

A primeira, segundo Campoy (2015), trata-se de uma técnica de escalas psicométricas que tem por principal finalidade averiguar o grau de concordância dos sujeitos respondentes de declarações que expressam algo favorável ou desfavorável no que se refere a um objeto psicológico. Essa técnica é bastante utilizada no âmbito científico, e foi escolhida

para esse trabalho porque possui algumas características inerentes, principalmente, a uma pesquisa quantitativa como:

- Não se deter a respostas subjetivas do entrevistado;
- Concentram-se nos dados coletados sem interferência do investigador;
- Pretende alcançar a informação de forma objetiva, mesmo que, às vezes,

servam para mensurar opiniões dos respondentes;

A técnica de escala do tipo Likert é organizada de maneira escalonada em que a informação ou a opinião é mensurada em escala decrescente que pode variar em três, cinco ou sete níveis. O tipo escolhido para essa pesquisa foi o de cinco, por ser característico do questionário utilizado, o qual será mais bem descrito no tópico dos instrumentos.

Já a segunda técnica já foi bastante utilizada no âmbito internacional e também com alguns estudos no Brasil. Essa técnica, denominada de cloze, serve para mensurar o nível de compreensão leitora o qual determina o grau de proficiência em que o leitor se encontra, podendo oscilar entre níveis de proficiência independente, instrucional e frustração. A técnica, criada por Taylor (1953) apud Santos, et al. (2009), já foi utilizada em vários trabalhos científicos no contexto da Psicologia, Psicopedagogia e da Psicolinguística, a fim de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem em leitura compreensiva, bem como fazer intervenções para melhorar o desempenho leitor.

No que se refere aos instrumentos de coleta, foram escolhidos dois, os quais são coerentes às técnicas selecionadas. O primeiro foi uma escala organizada em trinta itens, cada um deles contendo cinco alternativas escalonadas em escala do tipo Likert, sendo decrescente, a qual varia de cinco a um ponto (Likert, 1976, apud Pinent, Silveira & Moraes, 1993). As informações descritas abaixo são fundamentadas nos trabalhos, principalmente, de Moreira (1999), bem como nos de Pinent, Silveira e Moraes (1993), professores titulares do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio grande do Sul e da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) respectivamente.

No trabalho elaborado por Pinent, Silveira e Moraes (1993), principais fontes de pesquisa para a elaboração desse instrumento, nesse trabalho investigativo, participaram, do questionário, 113 professores, pertencentes a 336 turmas, totalizando cerca de 6916 estudantes respondentes. Mais pormenores acerca da elaboração dos dados e validação dos testes podem ser localizados em (Pinent, Silveira, & R., 1993) que se encontra nos anexos desse trabalho de pesquisa.

Esse referido instrumento foi elaborado originalmente para medir o desempenho do professor visando contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino superior. O mesmo é organizado por 40 tópicos, sendo os 30 primeiros referentes ao desempenho do professor, na opinião do aluno, e os 10 restantes relacionados ao desempenho do estudante nas disciplinas cursadas.

Dentre os 40 aspectos avaliados, para essa pesquisa só foram escolhidos os 30 primeiros, pelo fato de referirem-se ao desempenho do docente em aulas teóricas trazendo em sua essência as metodologias de ensino utilizadas pelo mesmo, indicadores esses que foram o foco do objeto de estudo dessa variável. Os trinta indicadores, chamados também de características, que pertencem ao desempenho docente encontram-se no anexo V desse trabalho de pesquisa.

Cada aspecto refere-se a uma questão do instrumento, a qual apresenta graus de favorável ou desfavorável ao desempenho do docente em uma escala de cinco pontos. As respostas de cada item estar escalonada de maneira que a primeira alternativa (alternativa A) é considerada a mais favorável ao desempenho do professor, enquanto a última (alternativa E) é a menos favorável. Isso é esclarecido ao aluno, na parte do questionário que traz as instruções, ou, oralmente, no momento da aplicação, para evitar dúvidas na marcação das respostas. Portanto, cada item pode computar o mínimo de 1 (um) ponto e máximo de 5 (cinco) pontos por item.

Os primeiros trinta itens são utilizados para a obtenção de um escore total, que deve ser a representação do desempenho do docente (na opinião dos alunos) de maneira global. Com a soma dos escores em cada item, obtém-se o escore total, de forma que se o estudante optar pela alternativa A, em qualquer dos itens, o resultado do escore por item será 5 (cinco); assim como, se escolher a alternativa B, o escore por item será 4 (quatro) e sucessivamente até em ordem decrescente até chegar à alternativa E a qual terá escore 1 (um).

O escore total é simples de calcular, pois será computado por meio da soma de todos os escores por item e poderá contabilizar uma pontuação entre 30 (30x1) e 150 (30x5). Quanto maior for o resultado do escore total, melhor foi o desempenho do professor, nas aulas teóricas, na opinião dos estudantes.

Com base nesse questionário, utilizado por Pinent, Silveira e Moraes (1993), que já estava validado pela comunidade científica, replicou-se o mesmo nessa pesquisa, só que em um contexto diferente, tendo em vista que na primeira ocasião foi aplicado no âmbito do

ensino superior, enquanto que nessa investigação aplicou-se no ensino médio. Como o questionário base foi aplicado, em sua maioria, com alunos ingressantes do Ensino Superior, não houve necessidade de modificá-lo para replicá-lo, já que os participantes dessa investigação são estudantes egressos do Ensino Médio, podendo-se afirmar que os ambos grupos possuem níveis de escolaridade próximos, bem como outras características também como, por exemplo, a faixa etária.

O segundo instrumento selecionado para esse estudo foi o teste de cloze. Criado por (Taylor, 1953 apud Santos, et al., 2009) essa ferramenta de coleta de dados consiste em medir o nível de compreensão leitora para determinar a proficiência leitora dos estudantes. A variável a ser mensurada com o teste de cloze é a proficiência leitora dos estudantes participantes desse estudo.

Em continuidade, o cloze possui várias tipologias, desenvolvidas ao longo dos estudos e abordadas na fundamentação teórica dessa pesquisa, no entanto, o tipo escolhido para essa investigação foi o Tradicional de múltipla escolha modificado. Esse tipo de cloze segue a mesma organização do modelo tradicional só que no final do questionário tem-se itens com 3 opções sugestivas de respostas, em que apenas uma delas é a verdadeira, sendo as outras duas distratores.

Esse tipo é denominado modificado porque o modelo tradicional aborda possibilidades de respostas abertas, enquanto que no modificado essas respostas são fechadas. Foi escolhido o de respostas fechadas, pelo motivo de facilitar a tabulação e a quantificação de acertos, bem como a análise dos resultados, tendo em vista que a natureza da pesquisa é quantitativa.

O texto escolhido, para a elaboração desse instrumento de coleta, foi uma redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), versão 2016, intitulada “*Tolerância na prática*” (ENEM, 2016, 2017). O texto foi selecionado por tratar-se de gênero textual pertencente à tipologia dissertativo-argumentativa e, por isso, possui vocabulário mais rebuscado, o que é considerado adequado para a série cursada, já que esses estudantes são egressos do ensino médio e possíveis ingressantes do ensino superior. Além disso, o texto possui muitos conectivos (conjunções, advérbios, pronomes e preposições), os quais servem para construir a coesão e a coerência textuais e conseqüentemente, possuem maior carga significativa.

O texto possui 340 (trezentos e quarenta palavras), incluindo o título, e foram omitidos 64 (sessenta e quatro) vocábulos. Dessas omissões, apenas uma delas não seguiu o

paradigma de omissão do cloze tradicional. Esse vocábulo foi “Entretanto” que se encontra no primeiro espaço do segundo período do texto, ao invés do quinto espaço. Por tratar-se de um elemento de coesão e também de coerência, foi entendido que seria pertinente omiti-la para mensurar o desempenho dos estudantes nessas competências textuais.

É necessário apontar, ainda com relação à elaboração do instrumento, que não se omitiu o vocábulo “Bauman”, localizado antes da omissão 46 (quarenta e seis) do instrumento, cujo indica nome próprio (principalmente nomes de pessoas), pelo fato de que o leitor não teria condições de inferir qual seria o nome exato da pessoa, o que se fez necessário omitir a palavra que aparece logo em seguida. Essa recomendação foi sugerida pelos trabalhos desenvolvidos por Santos et al. (2009).

Já no que tange à escolha dos distratores das questões de múltipla escolha, não se selecionou palavras sinônimas como tais, visto que essas são consideradas, de uma certa forma, respostas corretas, pelo motivo de possuírem sentidos muito próximos. Foram escolhidas como distratores palavras parônimas (parecidas na grafia, mas com sentidos diferentes), antônimas (palavras de sentidos contrários), palavras que, por possuírem sentidos distantes, não se encaixavam naquele contexto, e, vocábulos pertencentes a classes gramaticais diferentes daquelas ocultadas, já que a finalidade do instrumento é mensurar a compreensão leitora sob os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos do texto.

No que está relacionado à pontuação nos escores do instrumento de coleta, essa pode ser realizada de duas maneiras: por item e total. A primeira é feita pela soma, que varia de 0 a 1 ponto, de acertos por item. Caso o respondente marque a palavra correta, ele marcará 1 ponto no item e se o mesmo optar por qualquer um dos distratores ou não marcar o item, ou seja, deixá-lo em branco, pontuará zero. Já a segunda forma, concerne à soma de acertos de todos os itens, podendo variar de zero à quantidade máxima possível de acertos.

No tocante à validação, o cloze foi testado tanto por estudos internacionais como no Brasil, e comprovou-se que, dentre outros instrumentos, cujos também medem a proficiência leitora, como, por exemplo, o questionário de perguntas abertas sobre o texto, ele foi o que mais apontou confiabilidade e validação.

Por ser considerado de fácil elaboração e análise, o instrumento de coleta permite trabalhar com uma quantidade maior de respondentes, além de exigir dos mesmos múltiplas

habilidades leitoras. Além disso, as análises dos resultados podem ser feitas por meio de análise de dados estatísticos, o que aumenta a confiabilidade do instrumento.

Por fim, a validação do teste de cloze utilizado nessa pesquisa, foi baseada na teoria de pesquisadores recentes dessa área, bem como em testes já aplicados em outros estudos e, como o instrumento é de fácil construção e análise simples, não foi necessário realizar pré-testes, nem ficar sujeito à comprovação de validação, tendo em vista que esse já foi aplicado em outras pesquisas tanto no âmbito brasileiro como no contexto internacional.

Após a escolha dos instrumentos de coleta a serem utilizados nessa investigação, contatou-se a direção escolar, bem como a Gerência Regional de Educação, a fim de informar sobre os objetivos da pesquisa e também solicitar a autorização, que foi feita por meio de um termo de permissão, para a realização do estudo. Em seguida, foram marcados, com o diretor escolar, as datas e os horários da aplicação dos questionários, bem como foi informado para o mesmo, quais seriam as turmas de estudantes participantes como respondentes da pesquisa e aproveitando a ocasião foi pedido que disponibilizasse, no dia da aplicação dos questionários, o auxílio do professor que estivesse no horário no intuito de acompanhar e fiscalizar a realização do teste. Tudo foi combinado com a gestão escolar e a mesma concordou sem nenhuma refutação.

Concluída essa primeira parte, foi a vez de pedir autorização aos pais dos estudantes, de menor idade, e aos estudantes os quais já havia atingido a maioridade. Essa autorização foi formalizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Para os estudantes que possuíam maioridade foi explicado, no ato da entrega dos termos, acerca dos objetivos da investigação, assim como acerca da importância dessa para o âmbito científico. Além disso, ainda foi esclarecido que os mesmos não eram obrigados a responder a pesquisa e o termo só deveria ser assinado por eles caso aceitassem participar dela. Os mesmos assinaram e devolveram o termo no mesmo dia da entrega.

Quanto aos de menor idade, foi dito o mesmo com relação à aceitação da participação e sobre a pesquisa, só que isso deveria ser autorizado por pais ou responsáveis, tendo em vista serem aqueles impossibilitados legalmente de decidirem sobre tal proposta. Sendo tudo esclarecido para eles sobre tal situação, foi instruído, por fim, que eles devolveriam, caso quisessem participar, os termos devidamente assinados pelos pais no prazo máximo de dois dias. No prazo estabelecido, foram recolhidos pelo pesquisador, na escola

onde aconteceu a pesquisa, todos os termos, os quais foram assinados devidamente. Esse procedimento durou três dias, um para a entrega e dois para o recolhimento.

Na semana seguinte, conforme planejado, foram aplicados os instrumentos de coleta de dados. As duas turmas do turno matutino e uma do vespertino foram contempladas no mesmo dia. Já a do turno da noite só foi consolidada no dia seguinte, tendo em vista que o pesquisador não teve condições de estar presente na mesma data em que se realizou com os outros participantes.

No primeiro dia, no turno da manhã, de início, foi explicado aos estudantes novamente a importância de os mesmos participarem da pesquisa, pois estavam contribuindo à construção do conhecimento científico. Nessa ocasião, foi explicado que os alunos não teriam nenhuma recompensa pecuniária ou vínculo empregatício referente à pesquisa, logo, estariam participando como voluntários. Todas as instruções fornecidas aos alunos que foram feitas oralmente estavam também presentes nas instruções escritas contidas no cabeçalho dos questionários.

Os dois instrumentos utilizados na coleta foram aplicados na mesma data. O primeiro deles foi a escala do tipo Likert, que mede o desempenho do professor (na opinião dos alunos). Esclareceu-se aos estudantes, antes da aplicação, o tipo do questionário e o que ele estava avaliando. Aos alunos, foi dito, pelo pesquisador, que os mesmos respondessem às perguntas de forma imparcial, ou seja, sem envolver a empatia (sentimentos) ou qualquer juízo de valor no que se refere ao professor. Todos entenderam a proposta e começaram a respondê-lo.

Além disso, ainda foi pedido para os respondentes preencher o cabeçalho do questionário com informações pessoais como: número de identificação (o mesmo para os dois instrumentos), idade, sexo e turma. Ainda se solicitou que assinassem uma ata para controle de frequência e de monitoramento, tendo em vista que o número presente na assinatura do estudante é o mesmo contido na identificação do questionário. Optou-se por utilizar um número de identificação e de controle, ao invés do nome, por entender que se deve preservar o anonimato para tornar o momento de escolha das respostas mais espontâneo, o que colabora para a coleta dos dados e, em consequência, também à confiabilidade das respostas.

Em continuação, durante a aplicação do questionário na primeira turma, surgiram poucas dúvidas sobre o conteúdo das questões. Apenas uma questão foi demonstrada uma maior inquietação por parte de alguns estudantes, a que trata do que é usar bem o quadro. De

fato, percebe-se que é uma pergunta relativamente complexa para um público menos escolarizado, no entanto, para o nível de escolaridade do público alvo, não se considerou como tal, tendo em vista que se deduz ser o estudante egresso do ensino médio capaz de entendê-la. Na ocasião, foi explicado a todos que o professor utiliza bem o quadro quando o que ele escreve é legível a todos, coerente com os objetivos da aula e passível de ser explicado. O mesmo procedimento sobre esse conteúdo foi feito com as outras três turmas, a fim de evitar a dúvida.

Já no que se refere ao tempo de duração do teste, em todas as turmas a média foi de trinta a quarenta minutos. O participante que respondeu mais rápido obteve um tempo de cerca de vinte minutos. Já o que entregou por último gastou em torno de quarenta e cinco minutos. É importante salientar que não foi estipulado tempo mínimo e nem máximo de duração de teste para os alunos, por entender que isso poderia deixá-los apreensivos podendo interferir nos resultados do estudo.

Já no que se refere à aplicação do teste de cloze, esse foi respondido na mesma data do outro instrumento. Quando todos terminaram de responder ao questionário que mensura o desempenho do professor, foram entregues os questionários referentes ao cloze. Explicou-se o que era o teste e qual o seu objetivo. Instruiu-se primeiramente que eles preenchessem o cabeçalho seguindo a mesma dinâmica do anterior. Também foi solicitado que os alunos completassem os espaços em branco no texto e em seguida marcasse a alternativa adequada relativa ao espaço preenchido. No entanto, deu-se a opção também de apenas marcar a alternativa, sem necessidade de escrever a palavra na lacuna em branco, visto que o que importa para a correção e pontuação é a alternativa marcada.

No que concerne ao tempo de duração, obteve-se uma média de 50 a 60 minutos. O primeiro a entregar o questionário gastou aproximadamente 35 minutos. Já o último a entregar o fez em cerca de 70 minutos. Na aplicação desse instrumento, não houve dúvidas quanto ao preenchimento e nem com relação às alternativas, sendo, portanto, muito simples. É importante frisar que, igualmente ao primeiro instrumento, também não se estipulou tempo mínimo e máximo para responder.

Em todas as aplicações dos instrumentos, o pesquisador se fez presente, auxiliado pelos respectivos professores que estavam no momento da realização da ação. A turma “A” foi contemplada das 07h30min às 09h30min horas da manhã, enquanto a “B” das 10h00min às 12h00min horas da manhã do mesmo dia. Já na turma “C”, realizou-se a aplicação dos

instrumentos das 14h00min às 16h00min horas da mesma data das turmas anteriores. Por fim, a turma “D” foi alcançada no dia seguinte das 19h30min às 21h30min horas. Em todas as turmas, a presença dos professores para auxiliar a ação foi bastante importante, pois frisou a fiscalização e o controle da disciplina no momento de os alunos responderem os questionários.

O primeiro objetivo dessa investigação, o qual trata de medir a proficiência leitora dos estudantes, por meio de níveis de compreensão leitora, foi mensurado pelo teste de cloze, um instrumento elaborado por (Taylor, 1953, apud Santos, et al., 2009), em que se omite uma a cada cinco vocábulos e esses espaços em branco precisam serem preenchidos pelo respondente. Ao final, o cloze, a depender do número de acertos, determina em qual nível de compreensão leitora o indivíduo encontra-se. Esses níveis são: frustração (até 44% de acertos), instrucional (de 44,1% a 57% de acertos) e independente (acima de 57% de acertos). Ao final ele fornece um escore médio que determina a proficiência leitora de uma amostra.

Já o segundo objetivo específico, trata do desempenho do docente (segundo a opinião dos estudantes), o qual envolve as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Esse aspecto foi mensurado por um instrumento (escala) elaborado por (Pinent, Silveira, & Moraes, 1993), conforme já foi detalhado nessa pesquisa, sendo o mesmo relacionado com a variável apresentada, pois o instrumento quantifica o perfil metodológico do professor, podendo assim fornecer dados a serem analisados de forma quantitativa, facilitando, assim, a medição da variável.

O terceiro objetivo específico diz respeito à correlação que existe entre o desempenho docente (na opinião dos estudantes), o qual envolve metodologias de ensino, e a proficiência leitora dos alunos. Esse objetivo estabelece relação entre duas variáveis que já haviam sido mensuradas e, portanto, o recurso utilizado para estabelecer essa relação foi o aplicativo Microsoft Office Excel, o qual será mais bem detalhado no próximo tópico desse trabalho investigativo.

4.7. Técnicas de análise de dados

O programa computacional selecionado para realizar a análise de dados dessa pesquisa foi a Microsoft Office Excel. A escolha pode ser justificada pelo fato de tratar-se de um programa de fácil manuseio, bem como atendeu às necessidades de análise de dados dessa pesquisa.

No que se refere ao armazenamento dos dados, esse se processou após a coleta. Os dados foram tabulados em planilhas Excel, computados, por meio de soma dos escores dos itens, para obterem-se os escores gerais de cada variável, tanto por item, como por sujeito. Finalmente, os dados foram guardados em arquivos, os quais foram salvos no referido programa computacional.

Primeiramente, para a variável da proficiência leitora, foi utilizada a análise estatística descritiva, por meio da frequência, representada através de tabelas, para demonstrar os resultados que os estudantes obtiveram no teste de cloze em seus diferentes níveis de proficiência leitora (frustração, instrucional e independente). Ainda foi utilizado, no final dos resultados dessa variável, um gráfico em modalidade pizza para demonstrar o resultado geral, em porcentagem, dos níveis de proficiência leitora alcançados pelos estudantes.

A segunda técnica de análise a ser explorada foi a estatística descritiva realizada por meio da *média, moda, mínima, máxima, desvio médio e desvio padrão*. Esses resultados foram representados por meio de gráficos em colunas. Essa técnica foi utilizada para analisar os dados relativos à escala do tipo Likert que mediu a variável do desempenho docente, a qual contém as metodologias de ensino utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino médio. Campoy (2015) esclarece que as estatísticas descritivas são indispensáveis na sistematização e síntese dos dados de maneira manejável e que as estatísticas mais utilizadas nos estudos descritivos são as medidas de tendência central, as de variabilidade e as representações por meio de gráficos.

Por fim, utilizou-se a análise descritiva bivariada que consiste em analisar a relação entre duas variáveis. Essa foi realizada por meio do coeficiente de correlação de Pearson, que segundo Campoy (2015) é o mais conhecido no que se refere aos estudos correlacionais, para

demonstrar a relação existente entre as duas variáveis. O gráfico escolhido para representar essa correlação foi o do tipo diagrama de dispersão, pois o mesmo demonstra quais são os pontos que mais se aproximam e quais mais se distanciam na relação entre as variáveis analisadas, além de analisar a regressão linear entre as variáveis.

Segundo Sampieri, et al. (2010), a regressão linear é um paradigma estatístico que serve para estimar a relação de efeito de uma variável à outra e está diretamente ligado ao coeficiente de Pearson, de fato que à medida que um valor de uma variável se altera pode também oscilar no valor da outra. Também foi acrescentada ao gráfico a linha de tendência linear, a fim de verificar se existia correlação linear entre o desempenho docente e a proficiência leitora.

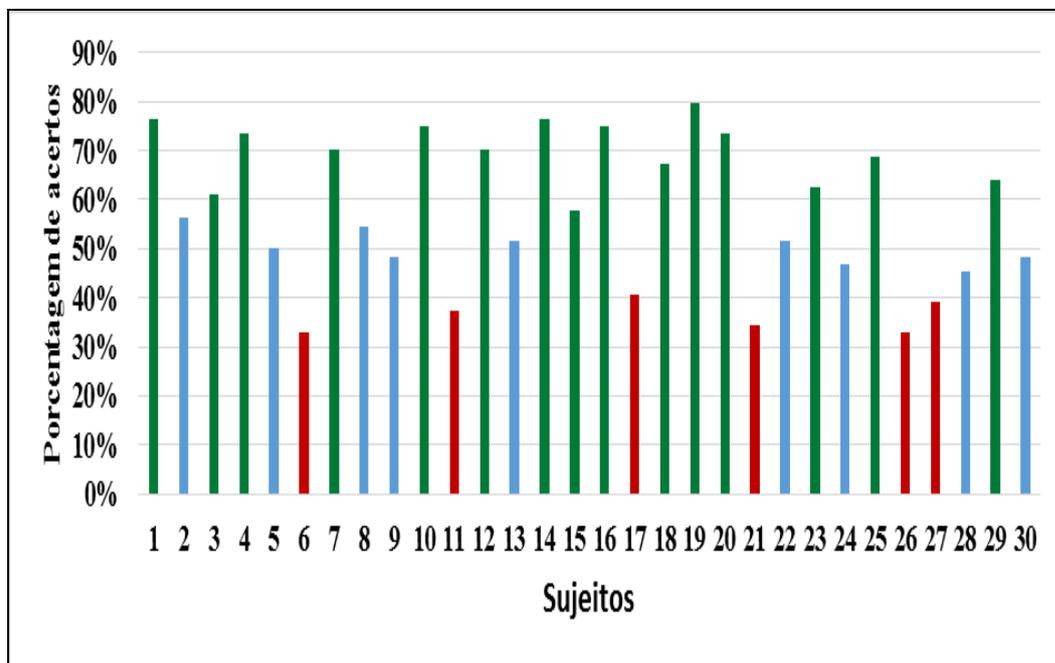
4. RESULTADOS

5.1 Dados sociodemográficos

Os dados apresentados nesse capítulo serão organizados na ordem dos objetivos específicos estabelecidos no capítulo de introdução dessa pesquisa. A priori, serão demonstrados os dados referentes às informações concernentes à proficiência leitora, por meio do teste de cloze. Em segundo lugar, apresentar-se-á os resultados inerentes ao desempenho docente, divididos em quatro grupos compostos por quatro docentes. Por fim, serão evidenciados os resultados da correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora.

Gráfico 1

Porcentagem de acertos por sujeito no teste de cloze da T1



- Nível frustração
- Nível instrucional
- Nível independente

O gráfico 1 trata da porcentagem de acertos no teste de cloze da turma 1. A possibilidade de acertos por sujeito variou de 0 a 64 pontos. Vale ainda salientar que essa pontuação foi convertida em porcentagem, pois os níveis de proficiência leitora, no teste de cloze, são mensurados em porcentagem.

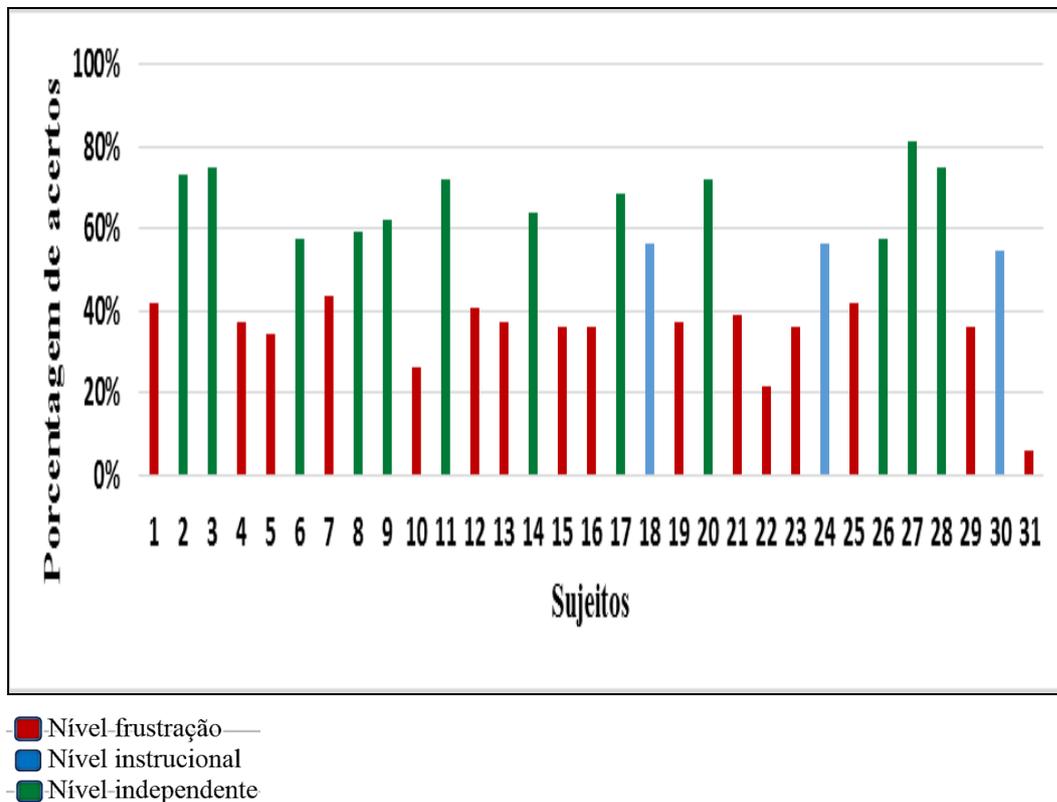
Nele, pode-se observar, na cor verde, os sujeitos que pontuaram acima de 57% dos acertos (nível independente); Na cor azul, os que tiveram resultados entre 44,1% e 57% (nível instrucional) e na cor vermelha até 44% (nível frustração). A média geral do escore dessa turma foi de 57% de acertos. A média geral dos escores foi de 57%, nível de proficiência leitora considerado instrucional.

Tabela 1

Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da T1 no teste de cloze.

Níveis de Proficiência leitora	Porcentagem de acertos	Frequência
Frustração	44%	6
Instrucional	57%	9
Independente	Acima de 57%	15
	Total geral	30

Na tabela 1, pode-se observar que metade da turma está no nível independente, 30% no nível instrucional e apenas 20% no nível frustração. Isso indica uma situação razoável, tendo em vista que as expectativas são que todos os alunos concluintes do Ensino Médio já estejam no nível independente.

Gráfico 2**Porcentagem de acertos por sujeito no teste de cloze da T2.**

A média geral dos escores foi de 50%, nível de proficiência leitora, considerado o instrucional.

Tabela 2**Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da T2 no teste de cloze**

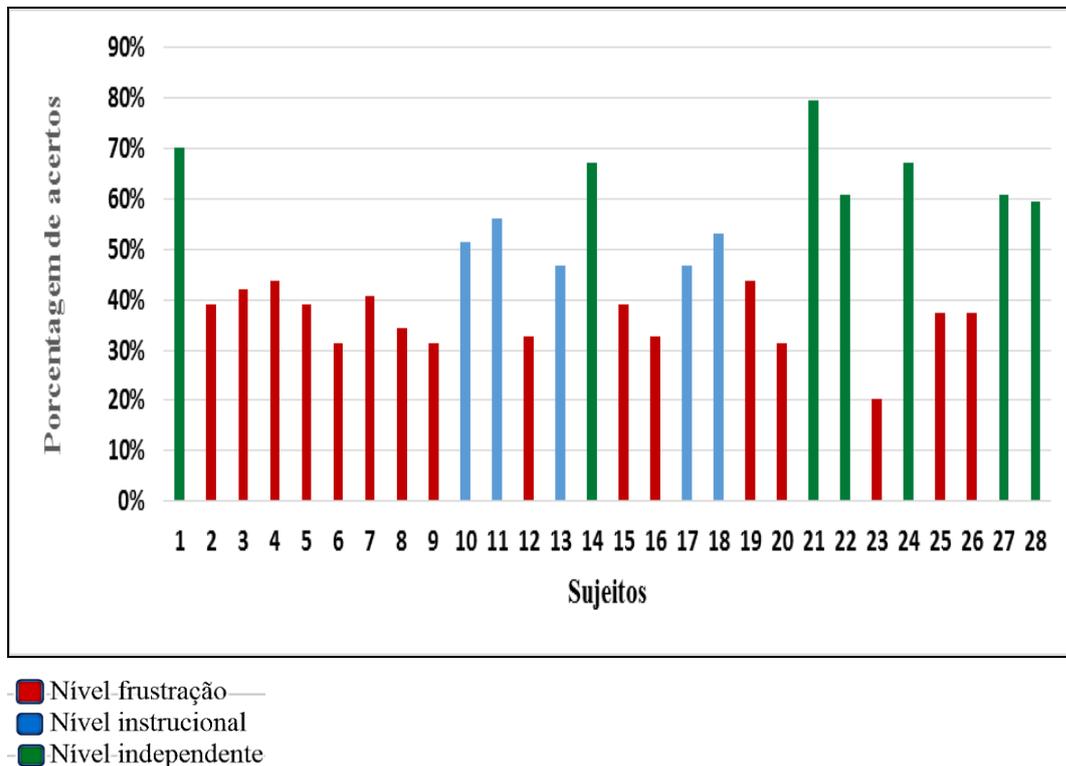
Níveis de Proficiência Leitora	Porcentagem de acertos	Frequência
Frustração	44,%	16
Instrucional	57%	3
Independente	Acima de 57%	12
	Total geral	31

Na tabela 2, por meio da frequência da porcentagem de acertos, é possível observar que mais da metade da turma encontra-se no nível de frustração, aproximadamente 10% dos estudantes estão no nível instrucional e aproximadamente 40% no nível independente. Diante

disso, verifica-se que se tem uma turma bastante heterogênea e revela uma proficiência leitora regular, pois mais da metade dos estudantes dessa turma não compreendem o que leem.

Gráfico 3

Porcentagem de acertos por sujeito no teste de cloze da T3



A média geral dos escores foi de 46%, nível de proficiência leitora, considerado o instrucional.

Tabela 3

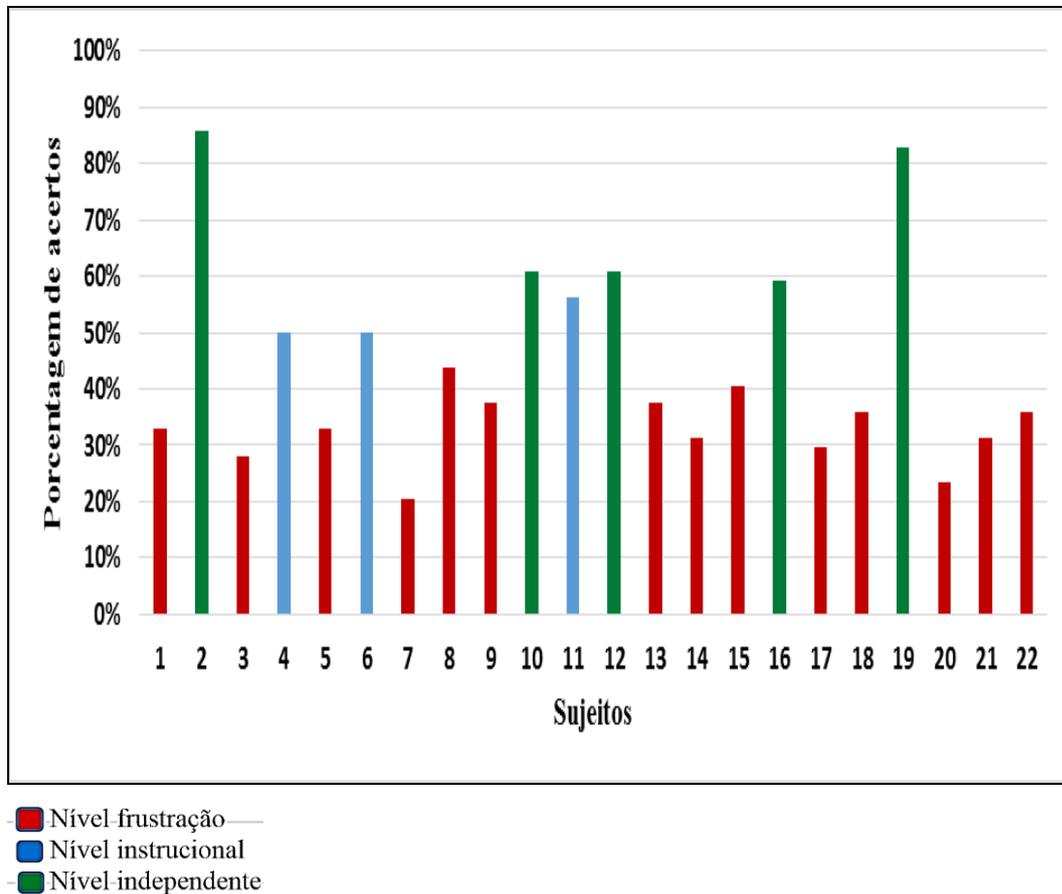
Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da T3 no teste de cloze

Proficiência Leitora	Porcentagem de acertos	Frequência
Frustração	44,00%	16
Instrucional	57,00%	5
Independente	Acima de 57%	7
	Total geral	28

Na tabela 3, os resultados da frequência de porcentagem de acertos sinalizam que a turma 3 apresenta um número maior de estudantes situados no nível de frustração. Isso significa que a proficiência leitora dessa turma não está de acordo com as expectativas de aprendizagem trazidas nos documentos normativos e pedagógicos da educação no Brasil, os quais apontam para o perfil de um estudante que saiba dominar as estratégias de leitura como, por exemplo, realizar inferências em seus mais variados graus do mais fácil ao mais complexo ou realizar o levantamento de hipóteses antes, durante e depois da leitura.

Gráfico 4

Porcentagem de acertos por sujeito no teste de cloze da T4

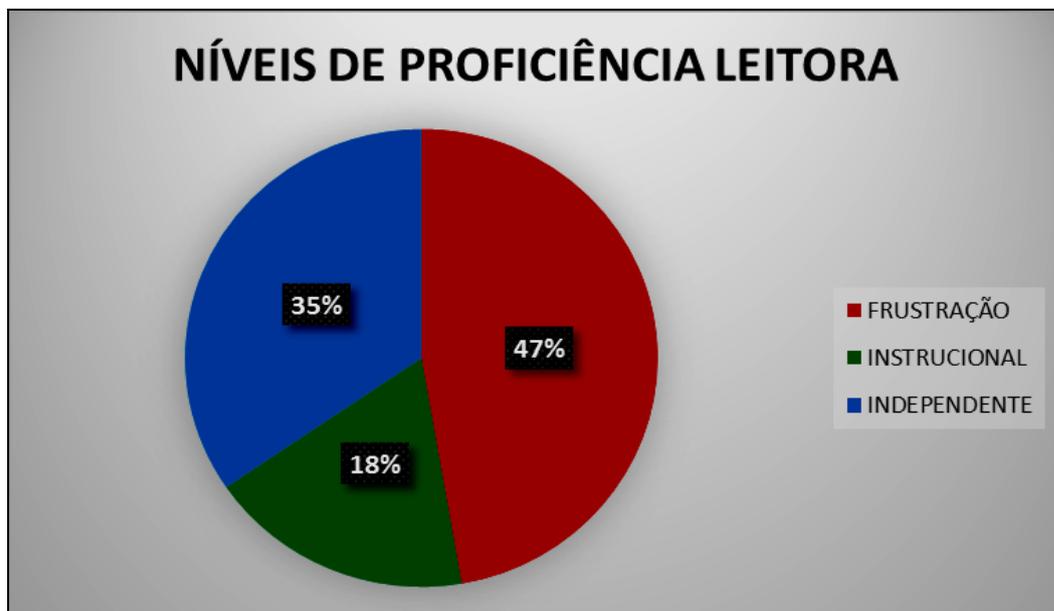


A média geral dos escores foi de 44%, nível de proficiência leitora, considerado o de frustração.

Tabela 4**Resultados da frequência de porcentagem de acertos dos sujeitos da T4 no teste de cloze**

Proficiência Leitora	Porcentagem de acertos	Frequência
Frustração	44%	14
Instrucional	57%	3
Independente	Acima de 57%	5
	Total geral	22

Os resultados da frequência de porcentagem de acertos trazidos na tabela 4, indicam que mais de 60% dos estudantes da turma 4 encontram-se no nível de proficiência leitora de frustração, o que significa um índice alto de estudantes, tendo em vista que os mesmos estão concluindo o ensino médio e por isso já deveriam todos estarem no nível independente. Na turma 4, apenas aproximadamente 25% estão no nível independente, número considerado baixo para a série cursada.

Gráfico 5**Proficiência leitora geral obtida por meio do teste de cloze.**

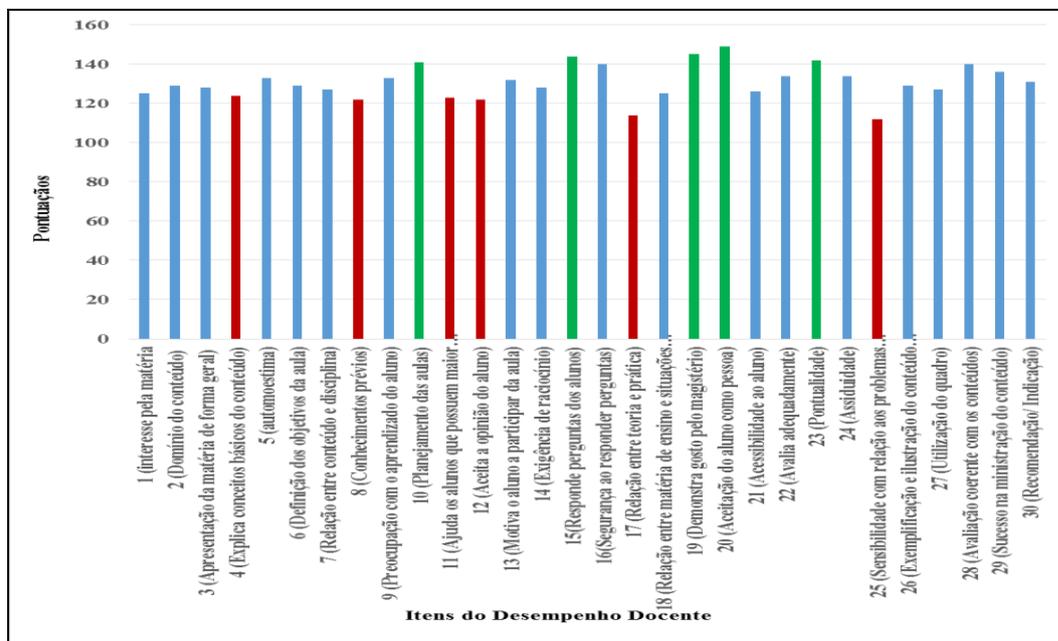
O gráfico 5 trata dos níveis de proficiência leitora de todos os estudantes respondentes nesse trabalho de pesquisa no que concerne ao teste de cloze. Nele, pode-se observar que aproximadamente metade dos estudantes encontram-se no nível de frustração.

5.2 Determinar os níveis de proficiência leitora dos estudantes, nas práticas de leitura compreensiva, sob a perspectiva do teste de cloze.

Nesse capítulo da pesquisa, foi possível, através do teste de cloze, determinar os níveis de proficiência leitora dos estudantes das séries finais do ensino médio, nas práticas de leitura compreensiva. Os resultados apresentaram escores individuais (por sujeito), bem como escore médio geral (por turma), corroborando para identificar em qual nível de proficiência cada aluno encontra-se, assim como a correlacionar os escores dessa variável com o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa.

Gráfico 6

Resultado do desempenho do professor 1 (na opinião dos estudantes) por item



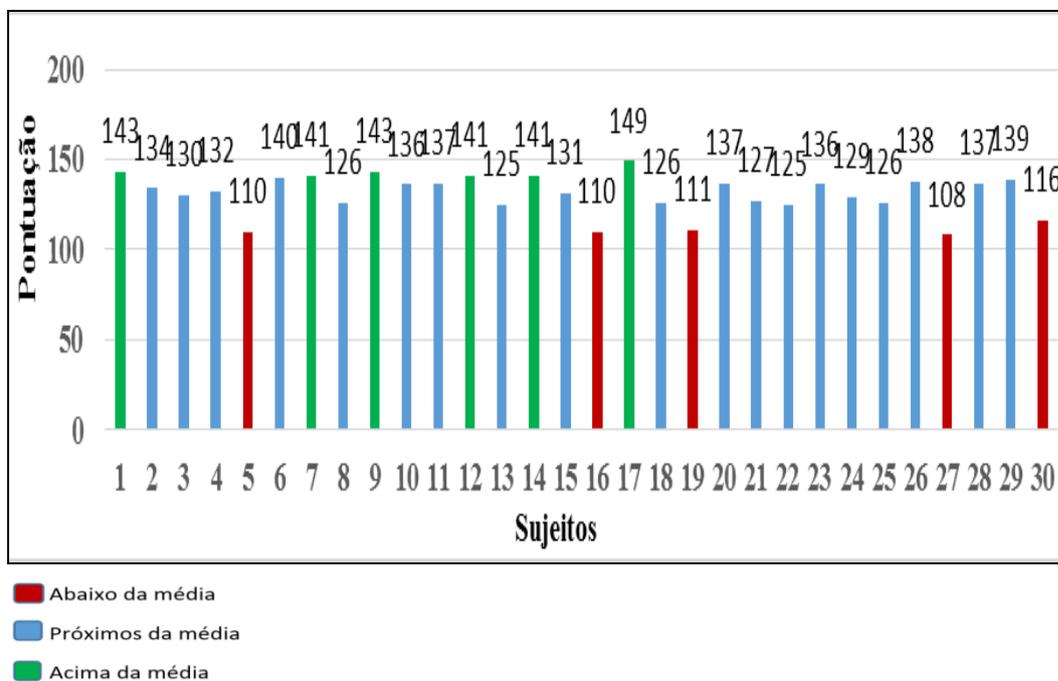
- Abaixo da média
- Próximos da média
- Acima da média

Pode-se perceber, primeiramente, que, no gráfico 6, o qual representa o resultado do desempenho do P1, por item, – por meio das metodologias de ensino- o P1 obteve pontuações maiores (sinalizados na cor verde) nos itens 10, 15, 19, 20 e 23. Esses tratam, respectivamente, do planejamento das aulas (141 pontos), resposta às perguntas dos alunos (144 pontos), demonstração de gosto pelo magistério (145 pontos), aceitação do aluno como pessoa (149 pontos) e pontualidade (142 pontos). Esses itens foram os que ficaram bem acima da média.

Já os itens em que o mesmo obteve menores escores de pontuação (sinalizados na cor vermelha) foram os itens 4 (explica conceitos básicos dos conteúdos), 8 (conhecimentos prévios), 11 (ajuda os alunos que possuem maior dificuldade), 12 (aceita a opinião do aluno), 17 (relação entre teoria e prática), 25 (sensibilidade com relação aos problemas extra-classe dos alunos). Esses ficaram bem abaixo da média. Por fim, os demais itens – sinalizados pela cor azul- são metodologias que se aproximaram da média, por item.

Gráfico 7

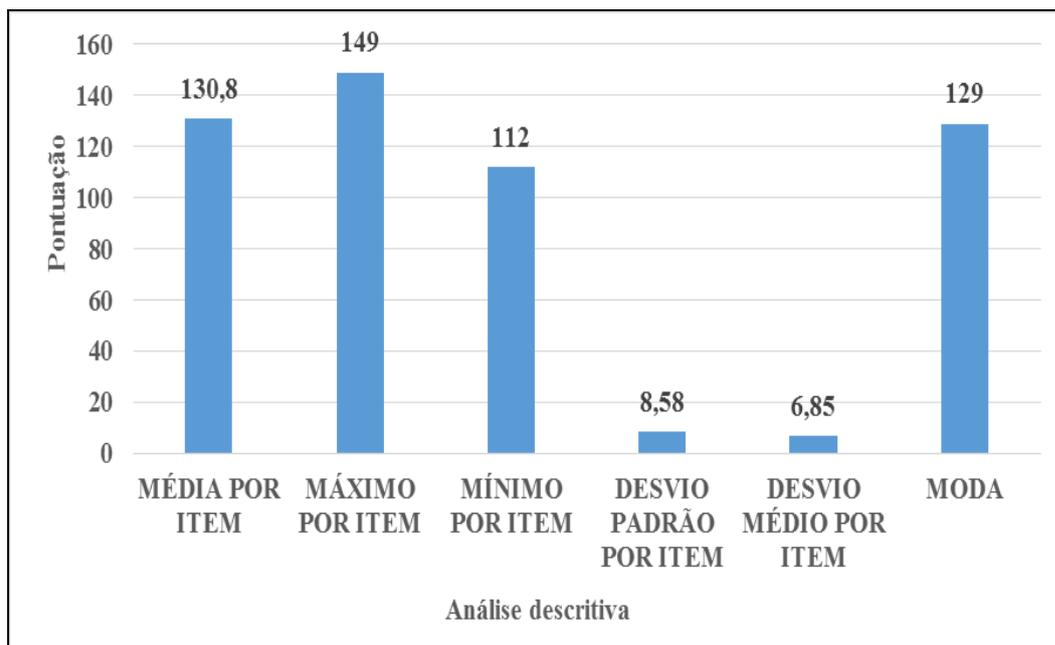
Resultado do desempenho docente do professor 1 (na opinião dos estudantes) por sujeito



O gráfico 7 apresentou os resultados do desempenho docente do P1, por sujeito, apontando o escore total de pontuação na opinião dos sujeitos. Observa-se que os sujeitos que mais pontuaram o P1 foram: o S1 (143 pontos), o S7 (141 pontos), o S9 (143 pontos), o S12 (141 pontos) o S14 (141 pontos) e o S17 (149 pontos). Já os que menos pontuaram foram: O S5 (110 pontos), o S16 (110 pontos), o S19 (111 pontos), o S27 (108 pontos) e o S30 (116 pontos). Os outros sujeitos ficaram próximos da média, o que indica um desempenho docente, por sujeito, considerado bom, já que quanto mais se aproximar o escore, da pontuação máxima, (nesse caso 150 pontos) melhor será o desempenho do professor.

Gráfico 8

Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 1



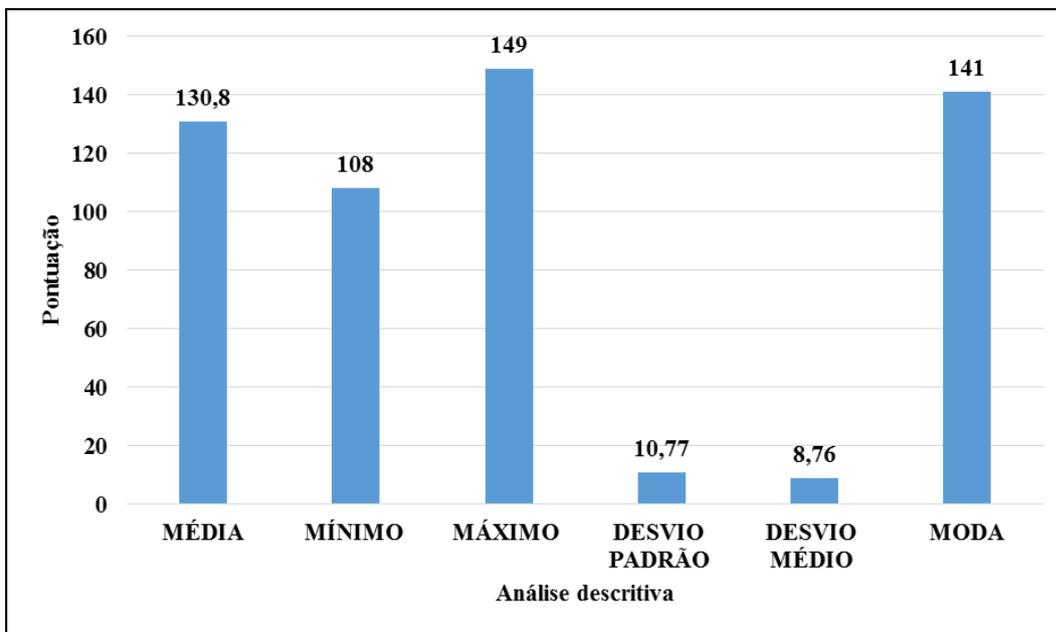
O gráfico 8 apresenta a análise descritiva da pontuação, por item, das metodologias de ensino utilizadas pelo P1. Nele pode-se observar que o P1 obteve uma média, de todos os escores totais por item, de 130,8 pontos. Isso revela que o desempenho docente foi bom, tendo em vista que a possibilidade de pontuação do escore total por item ficou entre 0 e 150

pontos, pois tivemos 30 sujeitos respondentes, nesse bloco, cada um podendo pontuar de 0 a 5 pontos por item.

Ainda se obteve um número maior de itens próximos e acima da média. A pontuação que mais se repetiu, verificada pela moda, foi a de 129 pontos. Isso confirma um desempenho docente bom, pois o escore aproxima-se bastante da pontuação média. Com relação ao desvio padrão por item, obteve-se um resultado de 8,58. Isso indica que os resultados por item variaram, razoavelmente, pois observa-se que os escores os quais mais se distanciaram, tanto para menos quanto para mais, da média, foram menos que aqueles cujos se aproximaram. Por fim, o desvio médio obtido foi de 6,85, o que sinaliza também uma variação razoável dos escores com relação à média desses.

Gráfico 9

Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 1



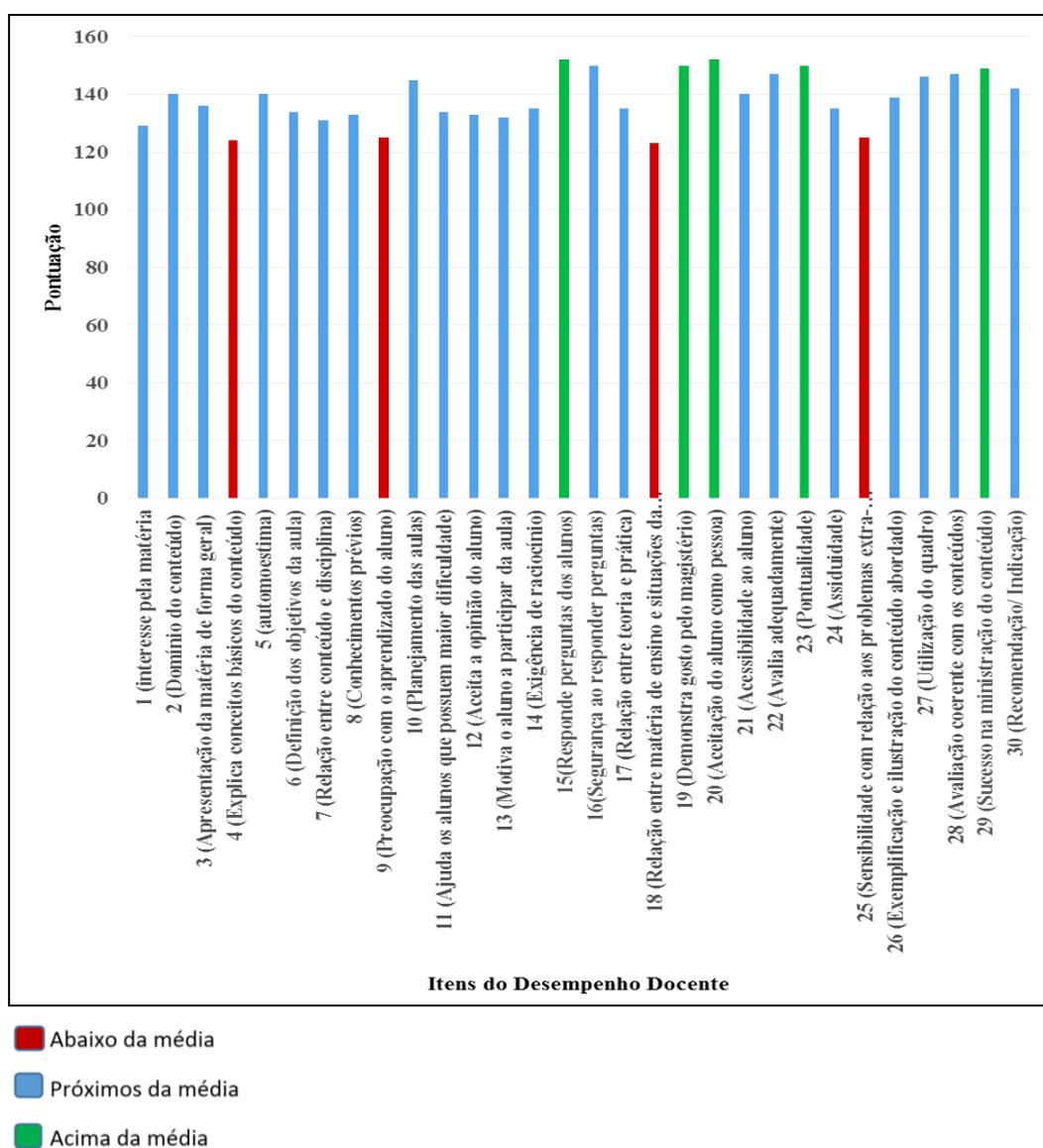
Já no gráfico 9, tem-se a análise descritiva do desempenho docente, por sujeito, em que cada sujeito pode pontuar entre 0 e 150 pontos. Observa-se uma média de pontuação de 130,8, o que foi considerada boa para o desempenho docente. É possível comprovar isso,

através da moda, em que o número que mais se repetiu foi 141, indicando uma pontuação acima da média e próxima da máxima (que foi de 149).

Pode-se ver, ainda, que o desvio padrão, por sujeito, obtido foi de 10,77. Apesar de observar-se uma variação razoável, com relação ao desvio padrão, a maioria dos escores ficaram próximos da média e acima dela, o que justifica um desempenho docente considerado bom. Por fim, foi identificado um desvio médio de 8,76.

Gráfico 10

Resultado do desempenho do professor 2 (na opinião dos estudantes) por item

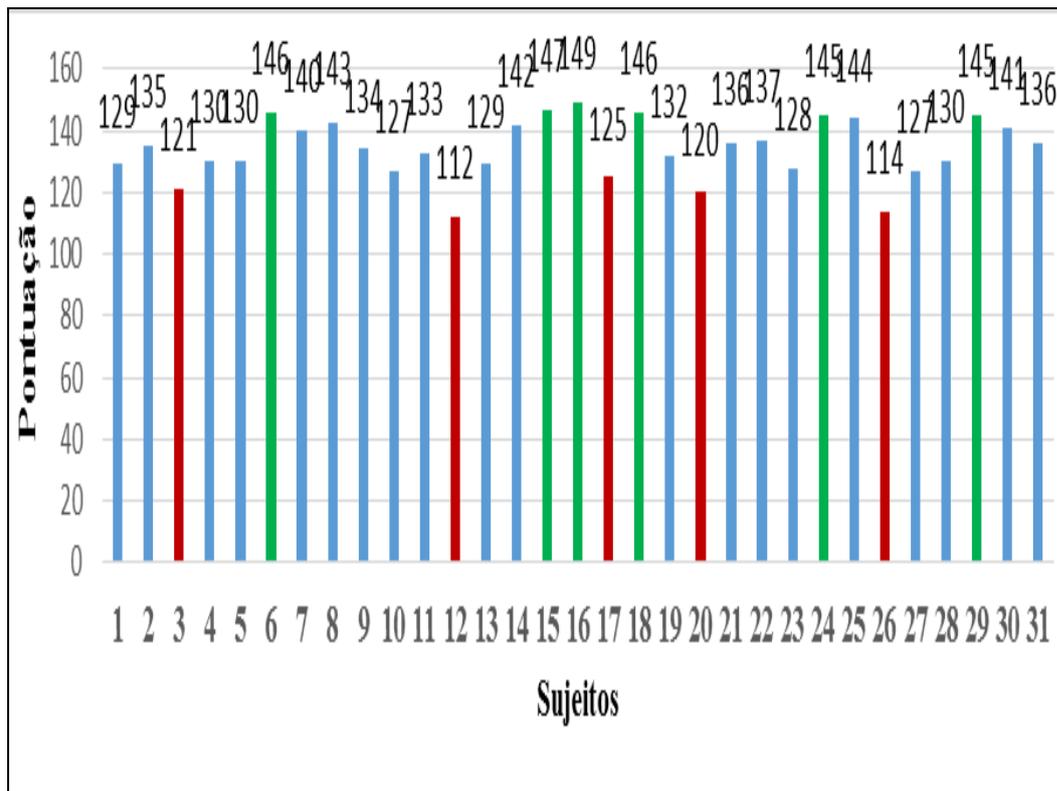


Já o gráfico 10 aponta o resultado do desempenho docente, por item, do P2. Os itens mais pontuados foram: o 15 (responde perguntas dos alunos) com 152 pontos, o 19 (demonstra gosto pelo magistério) com 150 pontos, o 20 (aceitação do aluno como pessoa) com 152 pontos, o 23 (pontualidade) com 150 pontos e o 29 (sucesso na ministração do conteúdo) com 149 pontos. Já os menos pontuados foram: o 4 (explica conceitos básicos dos conteúdos), o 9 (preocupação com o aprendizado do aluno), o 18 (relação entre matéria de ensino e situações da vida real), o 25 (sensibilidade com relação aos problemas extra-classe do aluno).

Os outros itens ficaram próximos da média que foi de 138,43 pontos. Isso demonstra um desempenho docente considerado bom, pois apenas quatro itens dos trinta distanciaram-se da média de pontuação.

Gráfico 11

Resultado do desempenho do professor 2 (na opinião dos estudantes) por sujeito

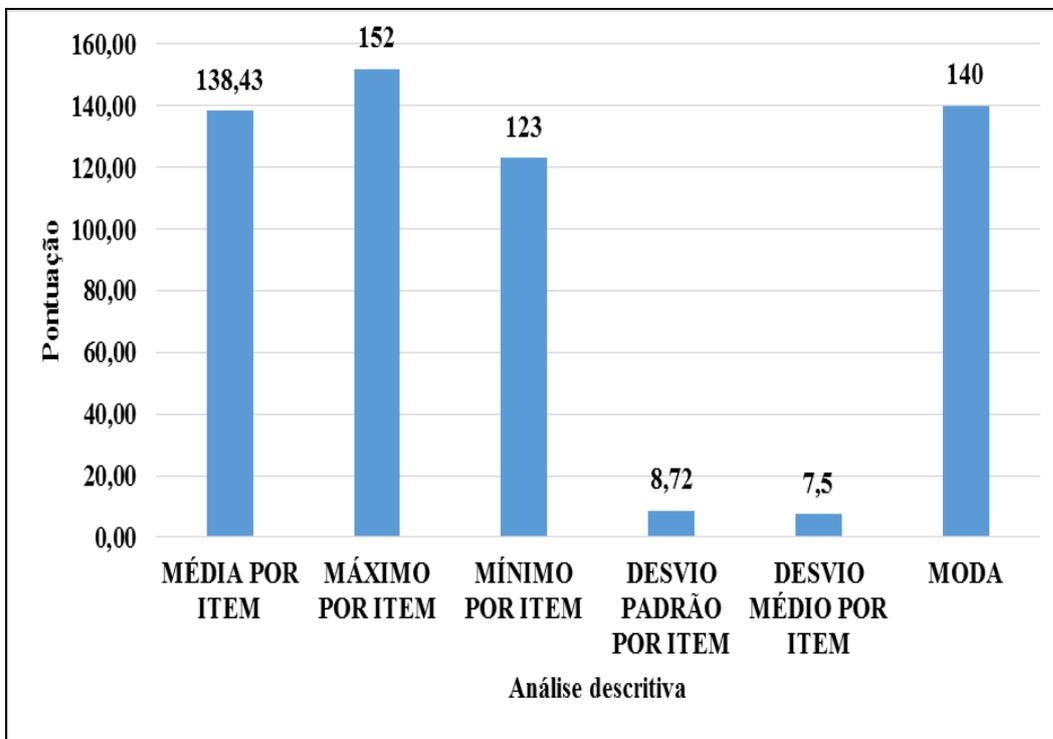


- Abaixo da média
- Próximos da média
- Acima da média

O gráfico 11 apresenta o resultado do desempenho do docente, por sujeito, do P2. Dos 31 sujeitos respondentes, 5 deles destacaram-se com pontuações bem acima da média (à qual foi de 133,97) e 5 deles com pontuações bem abaixo da média. Isso aponta que a maioria dos sujeitos aproximaram-se da média, o que se leva ao entendimento de uma uniformidade nas respostas. Diante disso, pode-se inferir um desempenho docente bom.

Gráfico 12

Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 2

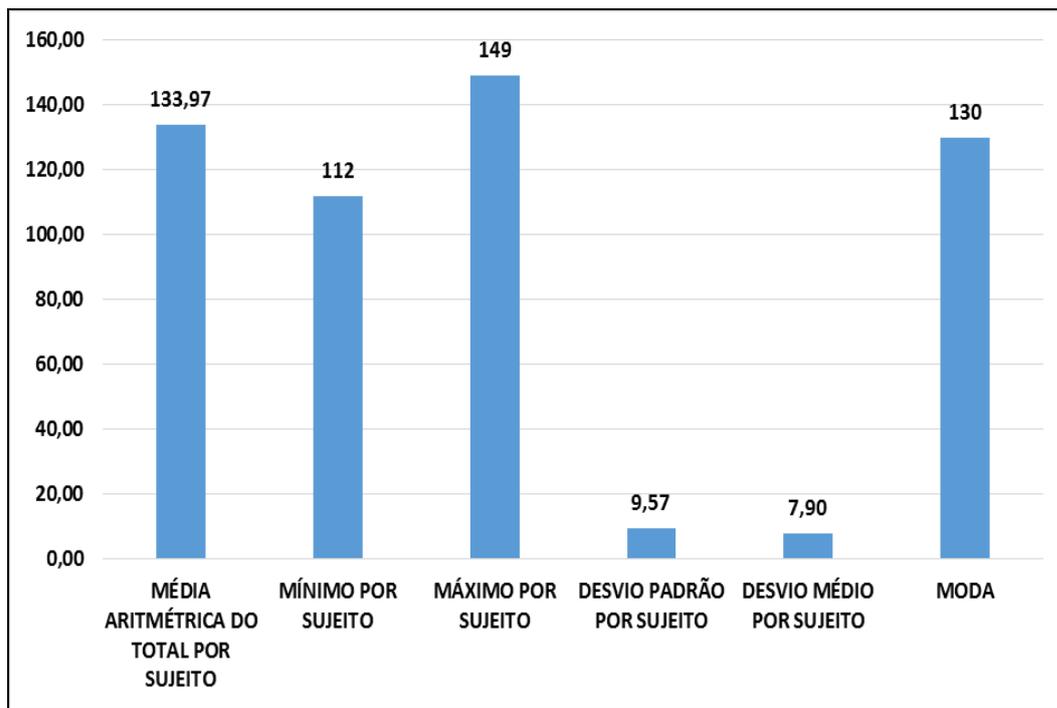


O gráfico 12 apresenta os resultados da análise descritiva do desempenho docente, por item, do P2. Nele tem-se a média do escore geral dos itens que foi de 138,43 pontos. Essa média mostra que o P2 foi bem pontuado, pois se aproximou da pontuação máxima que foi 152 pontos. Por outro lado, distanciou-se razoavelmente da pontuação mínima que foi de 123 pontos. Além disso, a pontuação que mais se repetiu foi a de 140 pontos. Isso só confirma a boa pontuação do desempenho docente do P2.

O desvio padrão foi de 8,72 e o desvio médio de 7,5. Esses dados sinalizam para uma razoável uniformidade, tendo em vista que quanto mais próximo o resultado de 1, menor será a variação dos resultados.

Gráfico 13

Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 2.

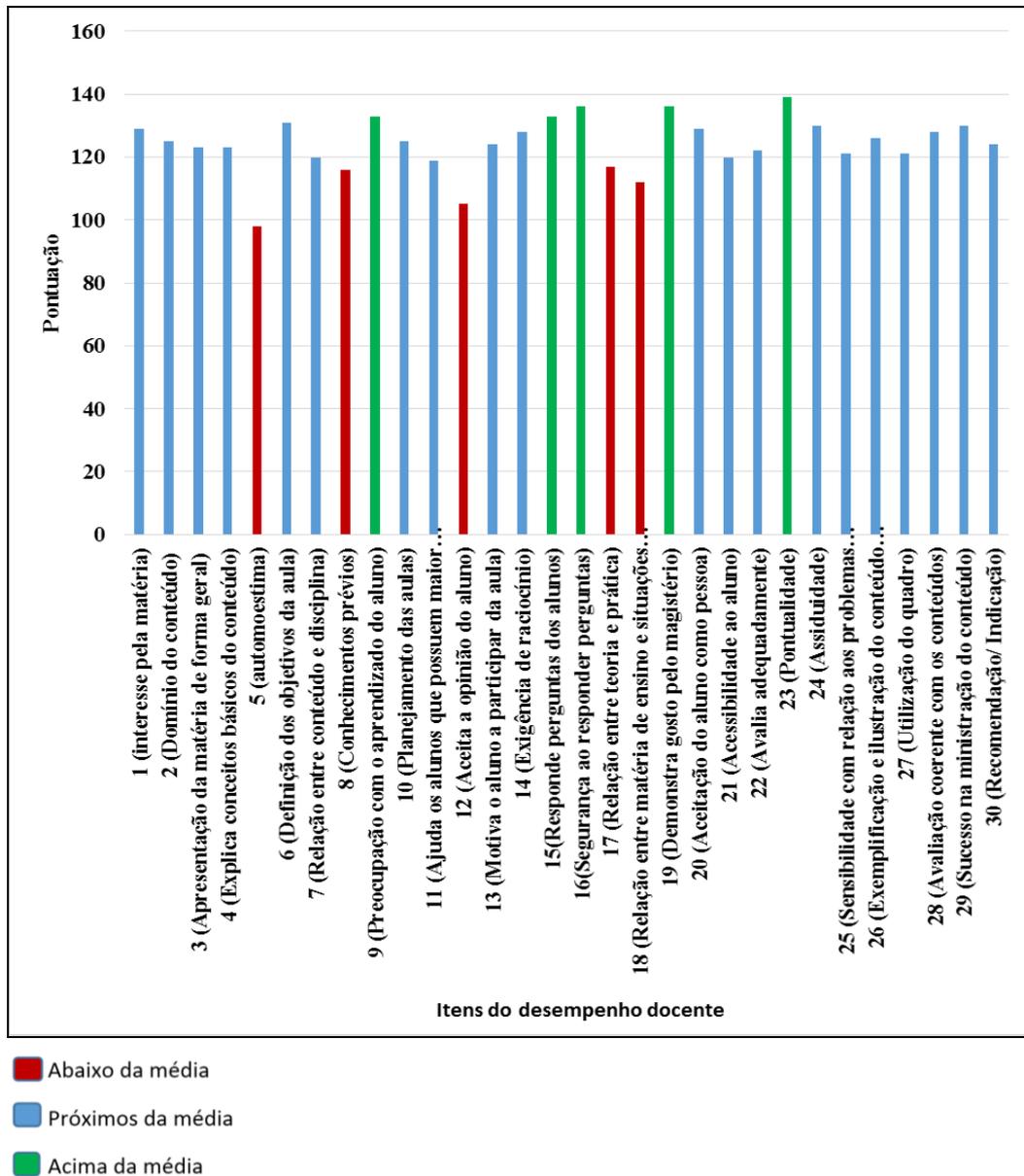


O gráfico 13 trata dos resultados do desempenho docente obtidos na opinião dos sujeitos respondentes. A média obtida foi calculada a partir da soma de todos os 31 escores pertencentes aos sujeitos respondentes. Essa média foi de 133,97. Esse resultado mostra uma boa opinião, por parte dos estudantes, para com o P2, no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas. Isso pode ser ratificado pelo fato de a média se aproximar mais da pontuação máxima que foi de 149 pontos do que da mínima que foi de 112 pontos. Além disso a pontuação que mais se repetiu foi 130 pontos, o que revela escores por sujeito mais próximos da média que distantes dela.

Já com relação ao desvio padrão (que foi de 9,57) e ao desvio médio (que foi de 7,90), pode-se inferir que houve uma moderada variância, na opinião dos estudantes, no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas pelo P2.

Gráfico 14

Resultado do desempenho do professor 3 (na opinião dos estudantes) por item



O gráfico 14 apresenta os resultados do desempenho docente do P3. Os itens que mais pontuaram foram: o 9 (preocupação com o aprendizado do aluno) com 133 pontos, o 15 (responde perguntas dos alunos) com 133 pontos, o 16 (segurança ao responder perguntas) com 136 pontos, o 19 (demonstra gosto pelo magistério) com 136 pontos e o 23 (pontualidade) com 139 pontos. Vale salientar que a possibilidade de pontuação foi de 28 a

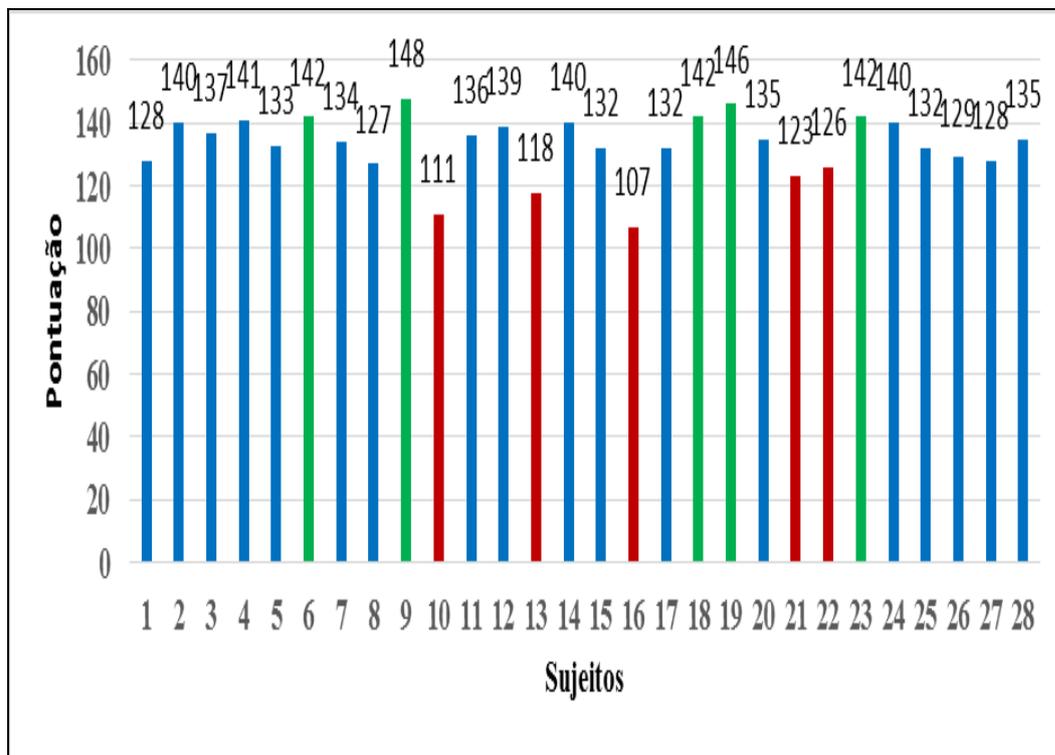
140 pontos, visto que foram 28 sujeitos respondentes e cada item varia de 1 a 5 pontos. Pode-se perceber, nesse sentido, que o P3 tem um perfil de um docente que se preocupa com o aprendizado do estudante, responde com segurança aos questionamentos do alunado e preza pela pontualidade.

Já os itens menos pontuados foram: o 5 (autoestima) com 98 pontos, o 8 (conhecimentos prévios) com 116 pontos, o 12 (aceita a opinião do aluno) com 105 pontos, o 17 (relação entre teoria e prática) com 117 pontos e o 18 (relação entre matéria de ensino e situações da vida real) com 112 pontos.

Por fim, é notável um número de itens razoável que pontuou próximo da média que foi de 124,1 pontos. Isso sinaliza um desempenho docente, por item, considerado regular, tendo em vista que a pontuação desses itens ficou, em sua maioria, apesar de próximo, mais abaixo da média que acima dela.

Gráfico 15

Resultado do desempenho do professor 3 (na opinião dos estudantes) por sujeito



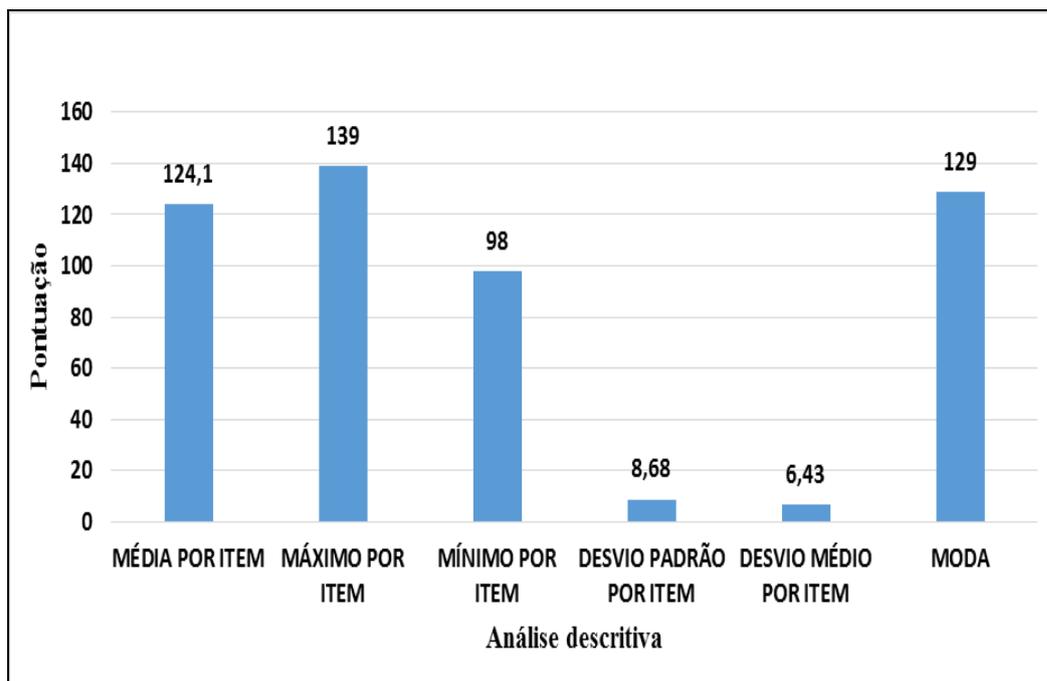
- Abaixo da média
- Próximos da média
- Acima da média

O gráfico 15 trata dos resultados do desempenho docente, por sujeito, do P3. Nele pode-se observar, na cor verde, os sujeitos que mais pontuaram, os quais foram o S6, o S9, o S18, o S19 e o S23. Cabe ressaltar que cada sujeito pode pontuar entre 30 e 150 pontos, pois cada item questionário varia de 1 a 5 pontos, sendo esse composto por 30 itens.

Já os sujeitos que menos conseguiram pontuar foram: o S10 (111 pontos), S13 (118 pontos), S16 (107 pontos) e S21 (123 pontos). Por fim, os demais sujeitos atribuíram ao P3 pontuações próximas da média que foi de 128,38 pontos. Ainda se pode observar que vários sujeitos cujos pontuaram próximo da média, a maioria deles ficaram acima dela, indicando um desempenho docente, por sujeitos, considerado bom.

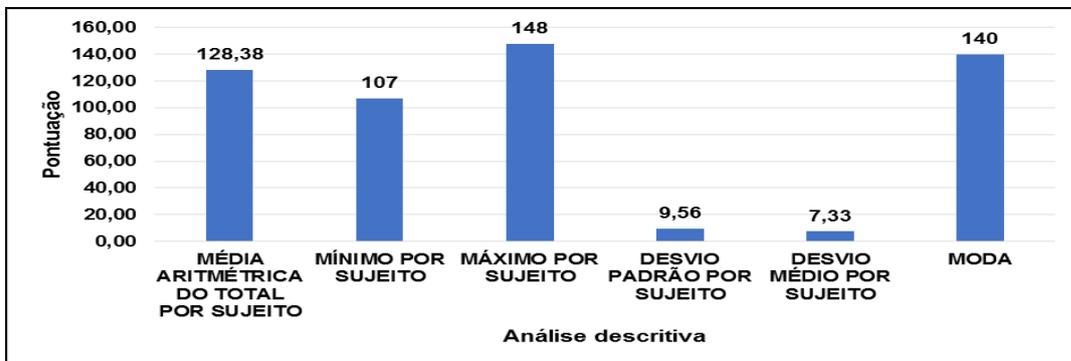
Gráfico 16

Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 3



O gráfico 16 trata da análise descritiva do desempenho docente, por item, do P3. A média de 124,1 indica que o docente possui um perfil, no que diz respeito ao uso adequado da metodologias de ensino, regular. O desvio padrão de 8,68 e o desvio médio de 6,43 sinaliza para uma variância relativamente moderada. Já a pontuação mais repetida foi a de 129 pontos.

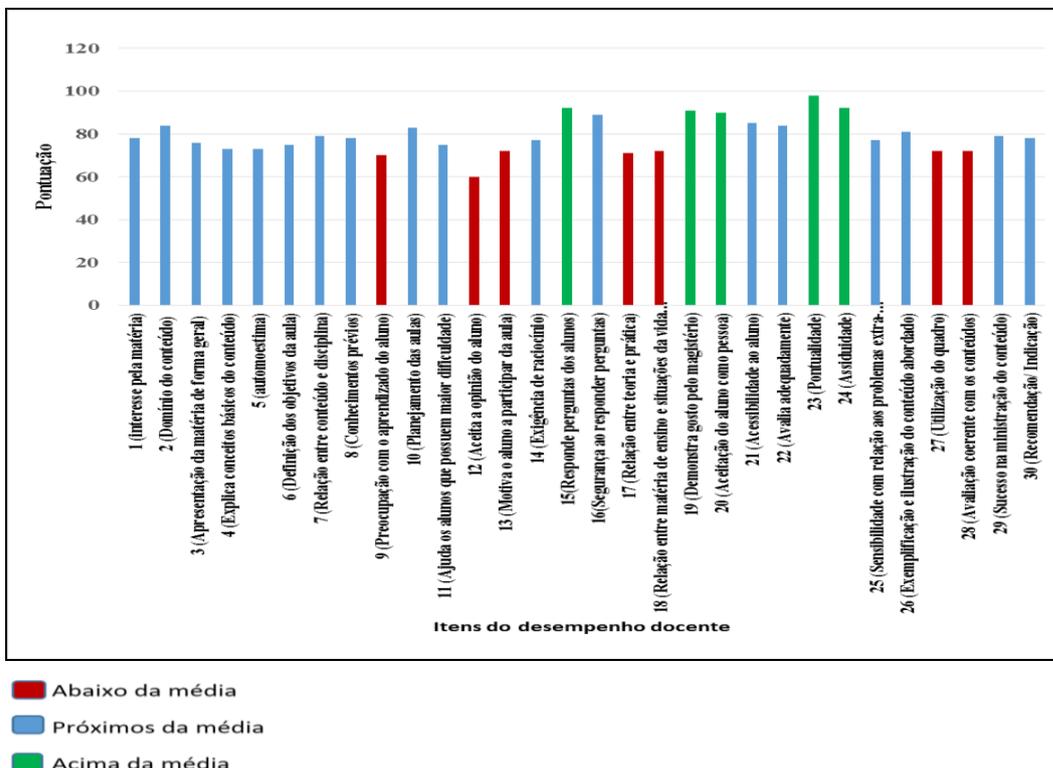
Gráfico 17 – Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 3.



O gráfico 17 aborda a análise descritiva do desempenho docente, por sujeito, do P3. Nesse gráfico, observa-se que a média total por sujeito foi de 128,38. Já a nota mais repetida foi de 140 pontos, o que aponta para uma aproximação da pontuação máxima que foi de 148 pontos. Os desvios padrão de 9,56 e o desvio médio de 7,33 indica uma razoável variância dos dados.

Gráfico 18

Resultado do desempenho do professor 4 (na opinião dos estudantes) por item



■ Abaixo da média
■ Próximos da média
■ Acima da média

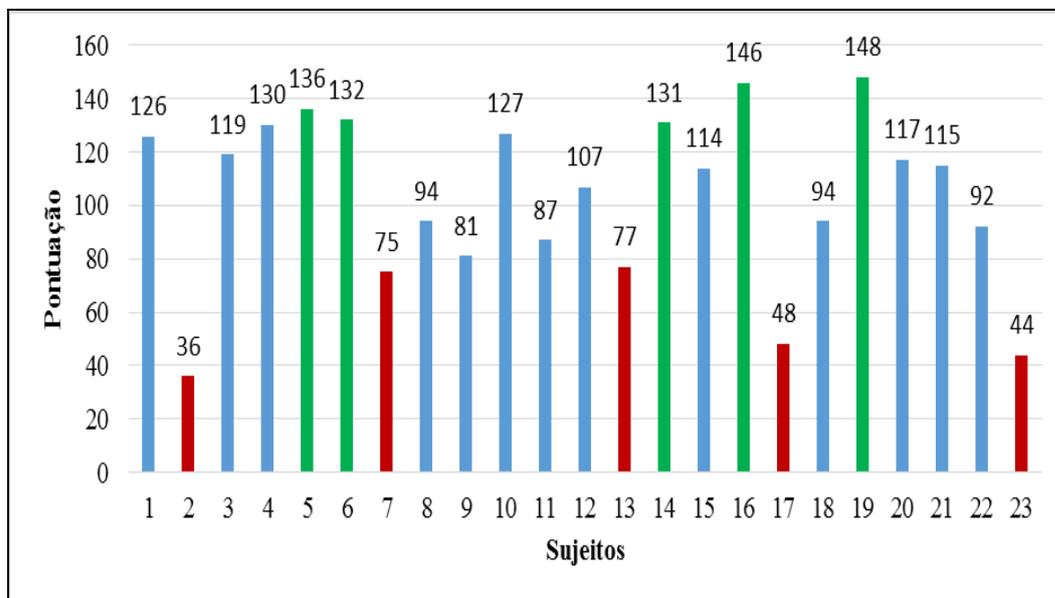
O gráfico 13 aborda o desempenho docente do P4. Nele é notável que os itens mais pontuados foram o 15 (responde pergunta dos alunos) com 92 pontos, o 19 (demonstra gosto pelo magistério) com 91 pontos, o 20 (aceitação do aluno como pessoa) com 90 pontos, o 23 (pontualidade) com 98 pontos e 24 (assiduidade) com 92 pontos.

Ainda pode-se observar que os itens menos pontuados foram o 4 (explica conceitos básicos do conteúdo) com 73 pontos, o 5 (autoestima) com 73 pontos, o 9 (preocupação com o aprendizado do aluno) com 70 pontos, o 12 (aceita a opinião do aluno) com 60 pontos, o 13 (motiva o aluno a participar da aula) com 72 pontos, o 17 (relação entre teoria e prática) com 71 pontos, o 18 (relação entre matéria de ensino e situações da vida real) com 72 pontos, o 27 (Utilização adequada do quadro) com 72 pontos e o 28 (avaliação coerente com os conteúdos ensinados) com 72 pontos.

Cabe destacar que a possibilidade de pontuação foi de 23 a 110 pontos, já que tivemos 22 sujeitos respondentes para o P4, cada um podendo pontuar em cada dos trinta itens de 1 a 5 pontos.

Gráfico 19

Resultado do desempenho do professor 4 (na opinião dos estudantes) por sujeito

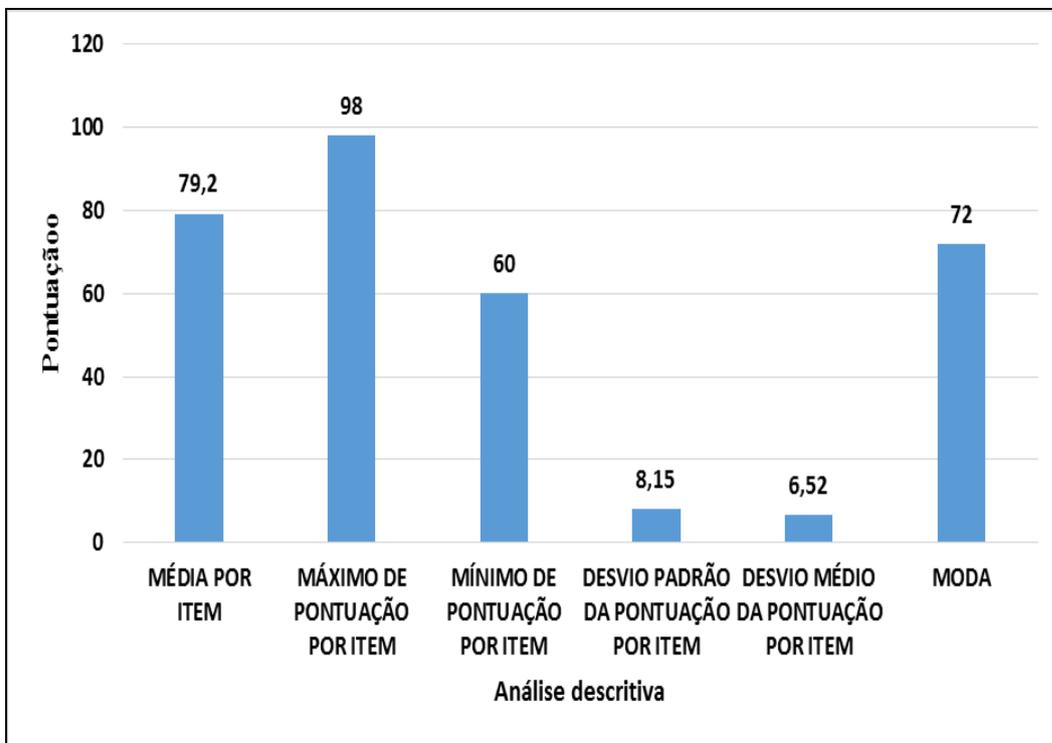


- Abaixo da média
- Próximos da média
- Acima da média

O gráfico 19 representa os resultados do desempenho do docente, por sujeitos, do P4. Os dados apontam para 5 sujeitos que mais pontuaram: o S5 (136 pontos), o S6 (132 pontos), o S14 (131 pontos) e o S19 (148 pontos). Já os que menos pontuaram foram: o S2 (36 pontos), o S7 (75 pontos), o S13 (77 pontos), o S17 (48 pontos) e o S23 (44 pontos). Os demais sujeitos não foram destacados, apesar de poucos de eles terem se aproximado da média. Nesse viés, tem-se um desempenho regular.

Gráfico 20

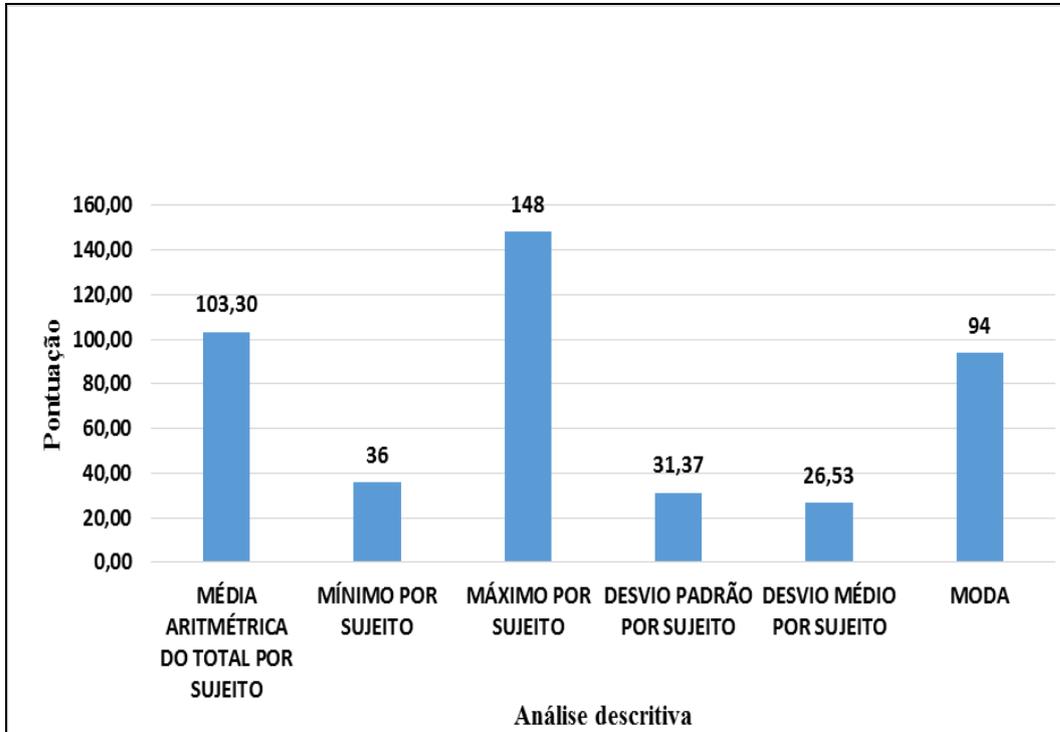
Resultado da análise descritiva da pontuação, por item, do desempenho docente do professor 4



No gráfico 20 pode-se vê que, com uma possibilidade mínima de 22 pontos e máxima de 110 pontos, a pontuação máxima foi de 98 pontos. Já a mínima foi de 60 pontos. A pontuação que mais se repetiu foi a de 72 pontos que ficou muito próxima da média a qual foi de 79,2 pontos. Já com relação aos resultados do desvio padrão de 8,15 e do desvio médio de 6,52, notou-se uma moderada variação dos dados.

Gráfico 21

Resultado da análise descritiva da pontuação, por sujeito, do desempenho docente do professor 4



O gráfico 21 trata da análise descritiva do desempenho docente, por sujeito, do P4. Pode-se perceber uma grande diferença entre a pontuação máxima e a mínima, bem como uma alta variação no que diz respeito ao desvio médio e ao desvio padrão. Já com relação a média aritmética geral dos escores, por sujeito, que foi de 103,3, observou-se que foi bem abaixo das médias, dos demais professores, o que sinaliza um desempenho docente regular, tendo em vista que se distanciou da pontuação máxima que foi de 148.

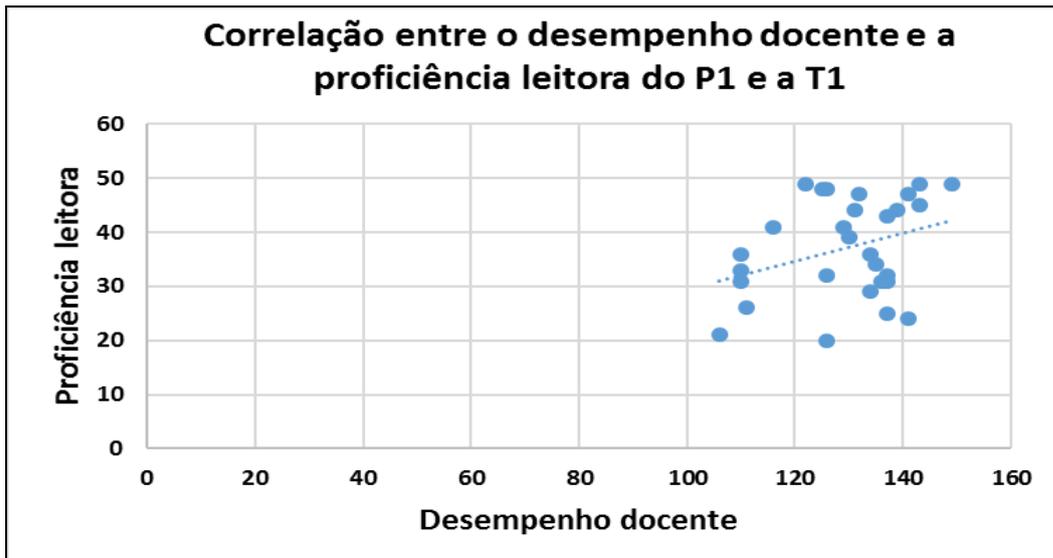
5.3. Descrever o desempenho docente do professor de língua portuguesa nas práticas de leitura compreensiva.

Os resultados, representados por meio desses gráficos, trazem a análise estatística descritiva dos aspectos pertencentes ao desempenho docente de quatro professores que lecionam aulas de Língua Portuguesa, nas séries dos 3º anos do Ensino Médio, os quais serviram de escores para correlacionar com a proficiência leitora. De fato, foi possível

descrever o desempenho docente de cada professor, detalhando, inclusive, como foi o desempenho dos mesmos em cada item avaliado e o resultado do desempenho docente, de forma geral, por meio das respostas dos sujeitos.

Gráfico 22

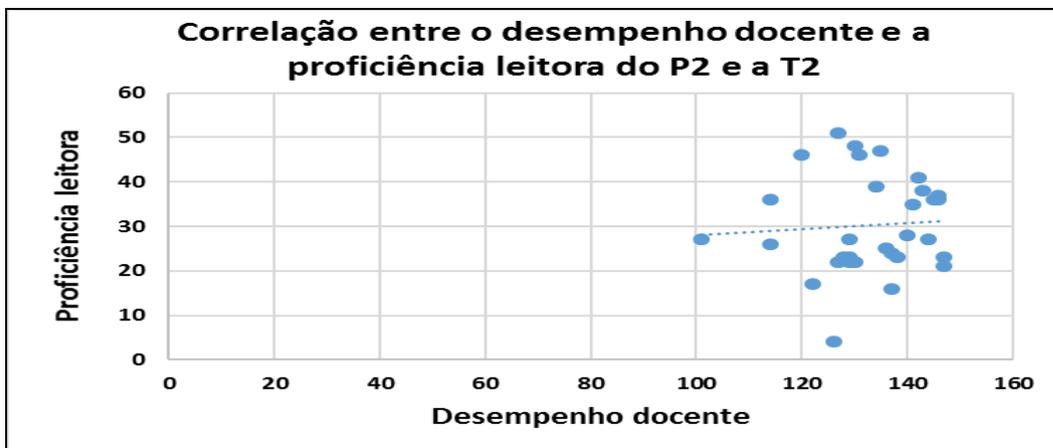
Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P1 e T1



O gráfico 22 revela que existe uma correlação positiva entre o desempenho docente e a proficiência leitora dos estudantes. O coeficiente utilizado foi o de Pearson e o resultado obtido foi de $r = 0,33$. A correlação foi considerada não linear positiva média.

Gráfico 23

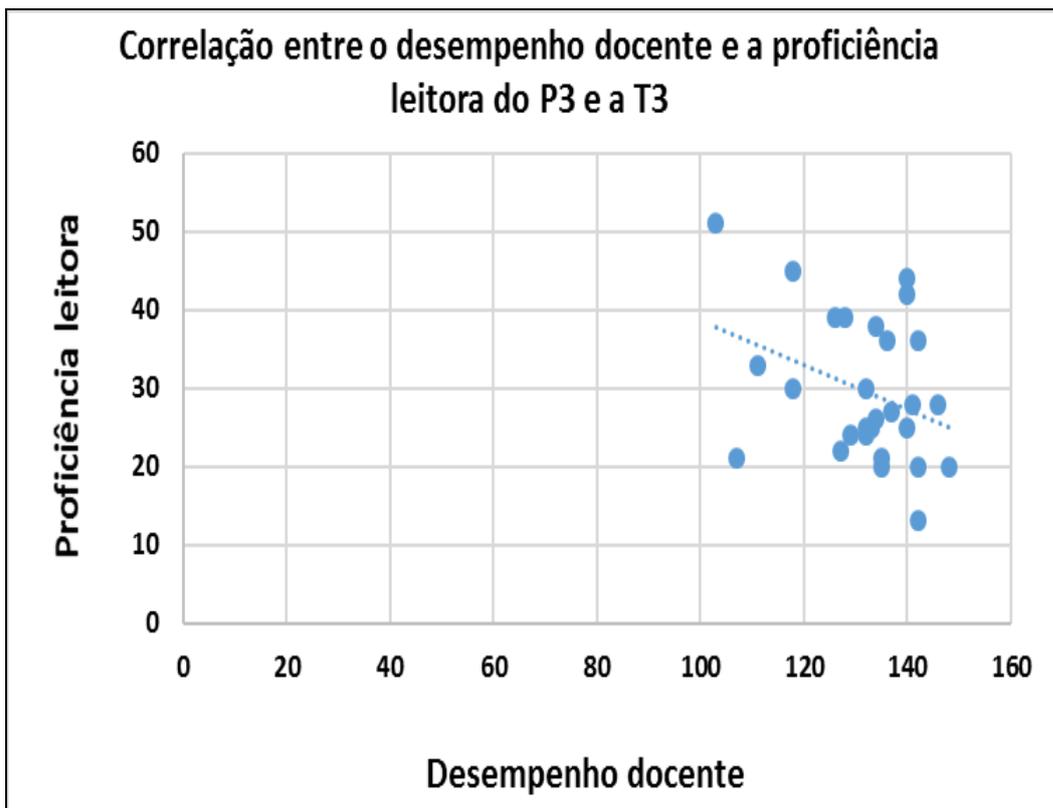
Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P2 e T2



O gráfico 23 sinaliza que existe correlação também entre as variáveis. Teve-se um resultado de $r = 0,02$. Isso mostra que, nesse caso, as variáveis correlacionaram-se de forma muito fraca e não linear.

Gráfico 24

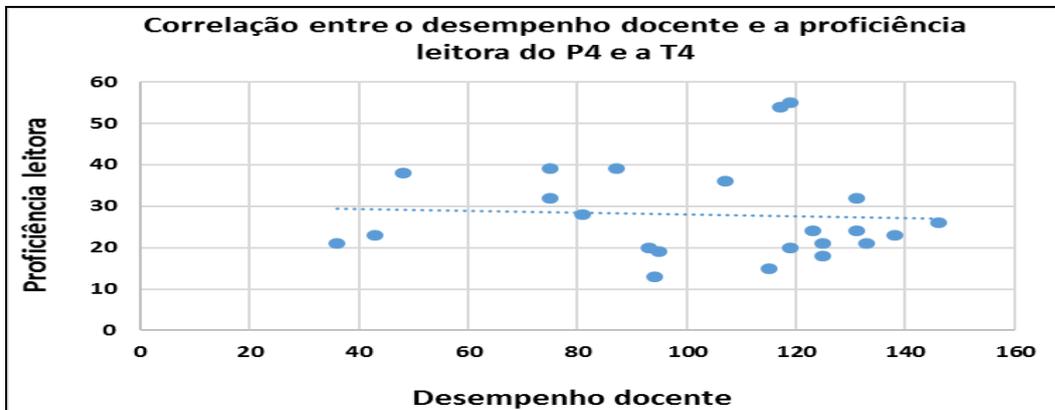
Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P3 e T3



No gráfico 24 percebeu-se uma correlação negativa entre as variáveis, já que a maioria dos pontos estão em direções opostas no diagrama de dispersão. No entanto, essa correlação negativa foi considerada negativa média, já que o resultado de $r = -0,35$. A correlação entre as variáveis foi não linear, já que os pontos não diminuem simultaneamente.

Gráfico 25

Correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P4 e T4



O gráfico 25 trata da correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora do P4. Através do diagrama de dispersão, é possível observar que existe pouca relação entre as variáveis.

Tabela 5

Correlação entre as médias gerais do desempenho docente e as médias gerais da proficiência leitora.

<i>Professor e turma</i>	<i>Média geral de acertos nas metodologias de ensino por sujeito</i>	<i>Média geral da porcentagem de acertos no teste de cloze</i>	<i>Correlação entre as médias gerais das variáveis</i>	<i>Níveis de proficiência leitora</i>
P1 E T1	130,8	34,31	r= 0,64	Instrucional
P2 E T2	133,97	30,30		Instrucional
P3 E T3	128,38	29,31		Frustração
P4 E T4	103,3	26,96		Frustração

A tabela 5 aborda os resultados da correlação entre as médias gerais de cada turma, tanto do desempenho docente (na segunda coluna) como da proficiência leitora (na terceira coluna), apontando uma correlação positiva média. De acordo com Sampieri, et al. (2010), uma correlação positiva média é aquela que possui um coeficiente Pearson entre 0,5 e 0,75.

5.4. Relacionar o desempenho docente do professor de língua portuguesa com os níveis de proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio.

Os resultados trazidos nessa seção do trabalho buscou responder ao objetivo específico intitulado. Nesse capítulo obtivemos a correlação, por meio de Pearson, de cada professor com sua referente turma, estabelecendo a relação entre o desempenho docente e a proficiência leitora.

06. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro objetivo específico dessa investigação, o qual trata da proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio, foi respondido por meio de análise descritiva de frequência (através de tabelas), assim como (utilizando gráficos) para representar os resultados da proficiência leitora por sujeito.

Em primeiro plano, pode-se verificar que as T1, T2 e T3 obtiveram um nível médio geral de proficiência leitora semelhante. O nível instrucional. Segundo Santos, et al. (2009, p.58), “O nível instrucional é o segundo e refere-se a uma pontuação que varia de 44,1% a 57% (o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão)”. A turma 1 obteve média geral de porcentagem de acertos de 57%, a T2 de 50% e a T3 de 46%.

Observa-se que os alunos da T1 já estão saindo do nível instrucional para o independente (o adequado para a série analisada). Já a T2 e a T3 ainda estão de fato no nível instrucional o que não é adequado para a série cursada pelos estudantes. Nesse nível, eles conseguem apenas fazer inferências de nível fácil e localizar informações explícitas no texto, isso porque só conseguem ler “nas linhas do texto”, ou seja, compreender o que está no próprio texto.

A tabela 1, a qual trata da frequência de acertos no cloze da turma 1, demonstra que metade da turma está no nível independente, não sendo, portanto, um resultado ruim. Entretanto, isso não significa estar adequado, já que esses estudantes estão prestes a ingressar nas universidades e no mercado de trabalho, por meio de exames como vestibulares e concursos públicos, provas que exigem níveis de proficiência leitora elevados.

Já a tabela 2, a qual representa a frequência dos resultados de acertos no cloze da T2, aponta que mais da metade dos discentes encontram-se no nível de frustração, aproximadamente 40% estão no nível independente e menos de 10% no nível instrucional. Isso comprova que a T2 está em nível de proficiência leitora inadequado para a série.

A tabela 3, a qual aborda a frequência dos resultados de acertos no cloze da T3, sinaliza que 57% dos alunos, apesar de na média geral a turma está no nível instrucional, encontra-se no nível de frustração. Esse nível é considerado baixo para alunos concluintes do ensino médio.

Estudos de Santos, et al. (2009), referentes a um estudo correlacional entre leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental, revelou resultado semelhante, pois a turma também ficou em média no nível instrucional. No entanto, a série analisada foi uma turma de 5º Ano do EF, sendo essa de estudantes concluintes do primeiro nível do EF (séries iniciais). Portanto, os discentes da T1 e T2 não alcançaram ainda o nível desejado para a série.

A tabela 4 indica que a T4 está no nível de frustração, já que, segundo o teste de cloze, esse nível está situado entre 0 e 44% dos acertos. É importante observar que na T4 aproximadamente 64% dos estudantes encontram-se nesse nível, o que é considerado baixo para a série cursada.

Um estudo realizado por Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) apud Abreu, Garcia, Hora, & Souza (2017), referente a acertos, por item, no teste de cloze, no ensino médio, apontou resultados em que os estudantes encontravam-se abaixo do nível básico para compreender bem um texto. Isso significa que os alunos não estão conseguindo desenvolver habilidades fundamentais de leitura, mesmo estando em conclusão do ensino básico.

Ainda em consonância com o resultado dessa pesquisa, um estudo de Lima (2018), o qual avaliou os acertos de estudantes do 1º ano do ensino médio num teste de cloze utilizando um texto de gênero textual artigo de opinião, apontou que a maioria dos respondentes tiveram muitas dificuldades em preencher corretamente os espaços em branco e que apresentaram, principalmente, problemas com a lógica semântica entre as sentenças e os parágrafos. Isso sinaliza que os alunos possuem deficiências em habilidades básicas textuais como fazer simples inferências e compreender partes básicas de um texto como estruturas microtextuais.

O gráfico 5, por sua vez, sintetiza o resultado da proficiência leitora das quatro turmas juntas, ou seja, de toda a amostra da pesquisa. Nele pode-se vê que aproximadamente metade dos estudantes encontram-se no nível de frustração, ou seja, não conseguem compreender o que leem. Essa situação é preocupante, pois esses sujeitos estão prestes a ingressar tanto no mercado de trabalho como nas universidades e faculdades.

O fato é que esses estudantes, provavelmente, continuarão a apresentar esses mesmos impasses, no que se refere à compreensão da leitura, quando estiverem na universidade, tendo em vista que, na maioria das vezes, as instituições não oferecem subsídios ou não conseguem identificar essas dificuldades a fim de saná-las.

Essa realidade também vai de encontro ao que as diretrizes curriculares do MEC/Brasil (2018, p. 510), no Brasil, estabelecem, as quais determinam que os estudantes ao terminarem o ensino médio deverão, por exemplo, estarem aptos

a incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos.

É perceptível que existe uma distância considerável entre o estudante ideal, esperado pela BNCC (2018), e o estudante real. O fato é que discentes que se encontram em nível de proficiência leitora, considerado frustração, como não conseguem sequer realizar inferências simples, obviamente não conseguirão serem sujeitos autônomos e críticos no que diz respeito à leitura, já que para concordar ou discordar com opiniões é necessário primeiramente identificá-las e, conseqüentemente, compreendê-las.

Esses resultados só confirmaram a hipótese levantada no início dessa pesquisa em que os alunos concluintes do ensino médio não se encontram em nível de proficiência leitora adequado para a série cursada. Mesmo as turmas que não se acham em nível médio de proficiência, considerado instrucional, não estão coerentes com o que os documentos legais e didático-pedagógicos estabelecem para esses estudantes.

Já com relação ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, o qual se refere ao desempenho docente dos quatro professores de Língua Portuguesa avaliados na opinião dos estudantes concluintes do ensino médio, é possível perceber que os P1 e o P2 possuem resultados bem semelhantes, isso porque, obviamente, a opinião dos alunos assemelham-se bastante no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas. Uma prova disso são as médias gerais dos escores (soma de todos os escores e tirou-se a média aritmética) que ficaram entre 130 e 140 pontos. Sendo assim, o professor possui um desempenho docente bom, já que se aproximou da pontuação máxima que foi de 150 pontos.

O P3 apresentou um desempenho docente de média geral próxima de 120 pontos (com possibilidade máxima de 140 pontos) e revelou um perfil bem semelhante aos P1 e P2. Algumas diferenças podem ser apontadas, em que o P3, comparado aos P1 e P2, indicou uma característica a mais nos itens menos pontuados que foi a autoestima.

O P4 apresentou resultados bem mais baixos que os demais docentes nos itens menos pontuados. Isso pode ser percebido pelo fato de o mesmo ter alcançado na média geral dos

escores, por item, apenas 79 pontos (com possibilidade máxima de 110 pontos). Vale ainda ressaltar que o P4 diferencia-se dos demais docentes, também no que diz respeito aos itens menos pontuados, porque aponta três características a mais: *a motivação para com os alunos, o uso adequado do quadro e avaliação coerente com os conteúdos ensinados.*

Portanto, os professores pontuaram menos em itens que tratam, por exemplo, de *conhecimentos prévios, da relação entre teoria e prática, da sensibilidade com relação aos problemas extra-classe dos alunos, de explicar conceitos básicos do conteúdo, da prática de relacionar a matéria de ensino com situações da vida real, a autoestima e a motivação para com os alunos.*

Nesse caso, é perceptível que essa prática docente, segundo a opinião dos alunos, não está totalmente de acordo, por exemplo, com a teoria da aprendizagem significativa. Ausubel (2003, p. 71) aponta que

A essência do processo de aprendizagem significativa, tal como já se verificou, consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrária e não literal, e que o produto desta interacção activa e integradora é o surgimento de um novo significado, que reflecte a natureza substantiva e denotativa deste produto interactivo.

Pode-se perceber, na fala do autor, que o o aprendizado torna-se significativo e produtivo quando o indivíduo relaciona o que ele já sabe com o conhecimento novo formando uma espécie de ancoragem de conhecimentos em constante interação. Em contraponto a isso, os professores avaliados nesse trabalho de pesquisa trabalham pouco essa prática em sala de aula, revelando um perfil de professor que domina o conteúdo a ser ensinado, é pontual no trabalho, demonstra, de certa forma, prazer pelo magistério e até procura responder as perguntas dos estudantes, quando indagado, no entanto, não se preocupam com o aprendizado do aluno.

Ainda, segundo Vygotsky (2001, p. 109), para desenvolver o pensamento verbal não se pode pensar em separar conceito científico de conceito da vida cotidiana.

Não é de surpreender que exista uma certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira e a interação entre os conceitos científicos e os conceitos da vida cotidiana, na medida em que ambos os processos fazem parte da esfera do pensamento verbal em desenvolvimento.

O que se tem nos perfis dos professores, na opinião dos alunos, é de um docente que, geralmente, não relaciona a teoria ensinada em sala de aula com o que os alunos podem vivenciar na prática, configurando num ensino descontextualizado, o que para a compreensão da leitura não é algo favorável.

Nas palavras de Lopez & Tapia (2016, pp. 29-30), “a compreensão do texto depende de alguns fatores como:

- Compreender é conhecer o significado contido no texto.
- É o produto final de uma decodificação adequada.
- Depende do objetivo do autor.
- Depende do conhecimento prévio do leitor sobre o tema.”

Em contrapartida a essa ideia, os resultados apontam o perfil de um professor que trabalha pouco os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode, segundo o pensamento dos autores supracitados, dificultar o aprendizado principalmente no que se refere à leitura compreensiva.

Ainda é perceptível que os quatro docentes pontuaram bem nos critérios de *assiduidade, pontualidade e domínio do conteúdo*. Isso é justificado pelo fato de os mesmos terem compromisso com o cumprimento do horário de trabalho, bem como demonstram dominar os conteúdos a serem ensinados.

Nascimento & Rocha (2015), num estudo descritivo que visou analisar a avaliação de desempenho docente na opinião dos estudantes, numa instituição de ensino superior de Florianópolis (Santa Catarina/Brasil), dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, mostrou resultados semelhantes no que diz respeito a esses dois critérios. As autoras constataram que aproximadamente 94% dos estudantes responderam estarem satisfeitos tanto para assiduidade como para pontualidade. Já para o aspecto do domínio dos conteúdos, a porcentagem ficou em torno de 87%, sinalizando que os docentes tanto no ensino médio quanto no ensino superior apresentam um perfil de professor comprometido com o trabalho.

Já os desvios padrões, nos escores do desempenho docente por item, (ficaram entre 6 e 7) e médios (entre 8 e 10) dos quatro professores. Nesse sentido, é possível notar que houve resultados bem parecidos entre eles. Isso demonstra que se teve uma moderada variação nas respostas dos escores por item, revelando que os alunos tiveram uma opinião relativamente unânime sobre os itens do desempenho docente.

No que se refere aos resultados do desempenho docente, por sujeito, pode-se vê que os P1 e P2 tiveram uma pontuação média geral bem parecida (entre 130 e 140 pontos, numa escala de 0 a 150 pontos). Isso é notável tanto nos gráficos 2 e 6 (que tratam do resultado individual), como nos gráficos 4 e 8 (que tratam da média, moda, desvio padrão e desvio médio). Diante disso, percebe-se que os estudantes tiveram uma percepção semelhante do professor, mesmo sendo avaliado por turmas diferentes. É importante salientar que esse professor é o mesmo para ambas turmas.

Ainda com relação ao P1 e P2, observa-se que o primeiro apresenta uma probabilidade de crescimento no que se refere à média, ao longo da amostragem, enquanto o segundo apresenta uma provável queda. Isso pode ser comprovado por meio da linha de tendência linear. Sendo assim, é possível declarar que os estudantes da turma 1 tiveram mais opiniões favoráveis, acerca das metodologias de ensino, sobre o professor que a turma 2. Apesar dessa realidade, a média geral do desempenho docente de ambos professores foram bem semelhantes.

Já com relação aos desempenhos docentes dos P3 e do P4, por sujeito, os mesmos obtiveram médias gerais inferiores as dos P1 e P2. Esses primeiros apresentaram, respectivamente, médias gerais de aproximadamente 128 pontos e 103 pontos. Isso sinaliza que esses docentes, principalmente o P4, não utilizam adequadamente, na opinião dos estudantes, as metodologias de ensino. Por sua vez, o P3, embora não tenha alcançado média geral similar aos P1 e P2, não obteve uma média baixa, tendo em vista sua média aritmética ter ficado próxima de 130 pontos.

Em síntese, foi possível descrever o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa, no que tange ao âmbito principalmente das práticas de leitura compreensiva, bem como obter escores individuais (por sujeito e por item) e médios gerais (por sujeito e por item). Essa análise proporcionou também a construção de escores que podem ser utilizados para correlacionar com a proficiência leitora. É imprescindível destacar, ainda, que os escores utilizados para correlacionar com os da proficiência leitora foram apenas os individuais e médios gerais , por sujeito.

Por fim, o terceiro objetivo dessa pesquisa refere-se à correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora e foi respondido por meio de gráficos de dispersão (com linha de tendência linear) e tabela.

Primeiramente, é observável que os escores individuais (por sujeito) do desempenho docente do P1 apresentaram uma relação com os escores individuais dos estudantes da proficiência leitora na T1 de forma positiva fraca. Apesar de apresentar correlação positiva fraca, é notável que a maioria dos pontos estão próximos da linha e com alguns pontos dispersos, ou seja, afastados da linha de tendência. Isso indica que existe relação entre as duas variáveis, porém não necessariamente uma correlação linear.

É importante salientar que esse docente apresentou pontuação melhor nos itens *autoestima, conhecimento prévio, da relação entre teoria e prática, da sensibilidade com relação aos problemas extra-classe dos alunos, de explicar conceitos básicos do conteúdo, da prática de relacionar a matéria de ensino com situações da vida real e a motivação para com os alunos* que os outros docentes, o que pode ter contribuído para elevar também a proficiência dos mesmos. Como o objetivo dessa pesquisa limitou-se a apenas correlacionar as médias gerais dos escores, esses pontos podem ser melhor explorados em futuras investigações que tratem dessa mesma temática.

Os escores individuais do desempenho do P2 e do P4 não apresentaram correlação com os respectivos escores individuais das T2 e T4. Na correlação entre o P2 e a T2, é perceptível que os pontos estão, em sua maioria, próximos da linha. Isso quer dizer que, embora o coeficiente de Pearson apresente valores de ausência de correlação, a maioria dos pontos relaciona-se entre si.

Já os escores individuais do desempenho docente do P3 correlacionaram-se de forma negativa fraca. Pode-se ver que alguns pontos se afastam bastante da linha de tendência, o que pode ter contribuído bastante para a correlação negativa que, por sinal, foi fraca. O P3 pontuou bem nos critérios que tratam do *domínio do conteúdo, da pontualidade e da assiduidade*. No entanto, no que concerne à *autoestima, aos conhecimentos prévios e à relação entre teoria e prática*, o mesmo pontuou menos, o que pode ter influenciado também na proficiência baixa de alguns estudantes. Pelo fato de não ter sido objetivo desse trabalho, não se discutirá esses pontos aprofundadamente, ficando, portanto, para outros estudos investigativos.

Em suma, é possível inferir que a correlação, quando realizada com escores individuais, pode apresentar resultados bem diferentes, já que qualquer valor que não obedeça a uma média constante de distribuição pode comprometer o resultado do coeficiente. Filho & Júnior (2009) declara que “o coeficiente de correlação de Pearson (r) é fortemente

influenciado pela média da distribuição. Por esse motivo, um dos pressupostos centrais para que essa medida seja adequadamente utilizada é de que as observações obedçam a uma distribuição normal.” (p.127). Em outras palavras, alguns valores que aparecem, por pouco que sejam distantes da média, podem configurar “erros” nos resultados.

Já na tabela 5, é notável que, quando os escores médios gerais (tanto do desempenho docente quanto da proficiência leitora) são correlacionados, os resultados apontam para uma correlação positiva média, porém próxima da positiva forte. Isso indica que o coeficiente de Pearson é mais adequado quando é utilizado com médias gerais, já que está sendo mais estável na distribuição dos resultados.

Esse resultado pode ser explicado como positiva moderada porque, nessa investigação, só correlacionou-se a proficiência leitora com o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa, por ser esse o que especificamente trabalha com o ensino da leitura. Todavia, os desempenhos de outros professores também podem, provavelmente, influenciar nessa correlação, já que os mesmos também desenvolvem práticas de leitura com os estudantes.

Sendo assim, com este estudo infere-se que é possível existir relação entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa com a proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio. É importante salientar que correlação não indica causalidade entre as variáveis. Sampieri, et al. (2010) declara que correlação e causalidade, apesar de associarem-se conceitualmente, possuem perspectivas distintas. Nesse sentido, o fato de existir correlação entre as duas variáveis, não quer dizer que o desempenho docente é variável independente (causa) e a proficiência leitora é dependente (efeito) ou vice-versa. Como não se propôs nenhum objetivo, nessa pesquisa, de investigar relação de causalidade entre as variáveis, não foi realizada a mesma, pois o estudo limita-se à correlação.

Em continuidade, não foram encontrados estudos anteriores realizados correlacionando o desempenho docente com a proficiência leitora, sendo, portanto, uma correlação inerente dessa tese, o que a torna relevante para o contexto científico. Em analogia, um estudo correlacional realizado por Santos et al. (2009), o qual relacionou o desempenho em leitura e o contexto familiar, por meio do índice de *Spearman*, com crianças estudantes da 2ª a 4ª séries do ensino fundamental, com idade entre 8 e 12 anos, mostrou que não houve uma correlação significativa entre as variáveis. Isso ocorre porque outras variáveis

quantitativas podem relacionar-se também com a proficiência leitora, como por exemplo, o nível socioeconômico, a idade, as quais não foram o foco dessa investigação.

Outro dado relevante, apesar também de não ter sido objetivo específico dessa pesquisa, foi a relação que pode haver entre a proficiência leitora e a a motivação para com os alunos. É notável que se o professor trabalha a motivação com os alunos, é provável que esses tendem a tornarem-se motivados e, conseqüentemente, podem aprender melhor as habilidades leitoras ou, se desenvolverem bem a proficiência leitora, podem ficarem motivados a aprender mais. Ou seja, é possível que haja uma relação entre essas duas variáveis.

Nos resultados dos escores dos quatro professores avaliados nessa pesquisa, pode-se observar que é possível existir uma correlação entre a *motivação do professor para com os alunos* e a *proficiência leitora*. Observando os escores gerais da motivação dos P1 e P2, os quais apresentaram melhores resultados nesse item, pode-se perceber que em suas turmas T1 e T2, respectivamente, os estudantes, em sua maioria obtiveram melhores pontuações na proficiência leitora. Já os escores gerais, no item *motivação*, dos P3 e P4, os quais foram menos pontuados, foram apresentadas, em suas respectivas turmas (T3 e T4), pontuações menores nos escores gerais da proficiência leitora dos estudantes.

Nesse sentido, Santos, Moraes e Lima (2018) desenvolveram uma pesquisa, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, através de análise estatística descritiva-correlacional, utilizando o teste de cloze como instrumento para mensurar a proficiência leitora e a Escala da Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE, para medir a motivação para a aprendizagem, a fim de correlacioná-las. As autoras comprovaram que há correlação positiva significativa entre essas variáveis.

Portanto, é possível que a motivação possa ter influenciado também, para que houvesse correlação entre o desempenho docente e a proficiência leitora, já que como pôde-se observar, tanto nos resultados dessa pesquisa como nos das autoras, que a motivação, na relação professor/aluno, relacionam-se com a proficiência leitora. Logo, ratifica-se que o desempenho leitor pode estar relacionado mais fortemente a alguns aspectos do desempenho docente, problemática que pode ser respondida em futuras pesquisas.

Em suma, a hipótese de que *não existe diferença significativa entre a proficiência leitora dos estudantes das séries dos 3º anos do ensino médio com relação ao desempenho docente do professor de língua portuguesa* foi refutada, nesse trabalho, quando realizada com as médias gerais dos escores, já que existe relação entre elas. Isso porque, à medida que a

média geral do desempenho do docente de Língua Portuguesa aumenta, a proficiência leitora dos estudantes também aumenta, assim como, à proporção que essa primeira diminui, a segunda também diminui.

Vale ressaltar, por fim, que essa investigação contribuiu para que se levantassem outras hipóteses, a partir das hipóteses iniciais, por isso é imprescindível que se realize outros estudos relacionados a essa mesma temática, a fim de aprimorar os conhecimentos e alcançar respostas para novas perguntas que serão sugeridas no capítulo seguinte.

7. CONCLUSÕES

A partir dos dados coletados e analisados estatisticamente nesse trabalho investigativo, assim como fundamentado e guiado pelo aporte teórico e metodológico, foi possível responder aos três objetivos específicos propostos nessa pesquisa, bem como o objetivo geral.

Em primeiro plano, no que tange à proficiência leitora dos estudantes, foi possível determinar os níveis de compreensão leitora, por meio do teste de cloze. Detectou-se que esses alunos, em sua maioria, acham-se no nível de *frustração*, sendo esse considerado inadequado para os mesmos, já que eles estão prestes a ingressar no mercado de trabalho e também no ensino superior, devendo, portanto, dominar essenciais estratégias cognitivas e metacognitivas leitoras as quais os ajudarão a desenvolver um bom desempenho leitor.

Ainda com relação ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, alguns estudantes apresentaram resultados de proficiência leitora também nos níveis *instrucional* e *independente*. Isso demonstra que alguns estudantes estão desenvolvendo e outros já conseguiram alcançar uma adequada proficiência leitora para a série cursada, apontando para uma heterogeneidade no que diz respeito à aprendizagem das práticas de leitura compreensiva, já que os estudantes apresentaram resultados bem variados, mesmo sendo pertencentes à mesma turma. Em continuidade, possibilitou-se também determinar os escores individuais e gerais a fim de correlacioná-los com os do desempenho docente.

Em segundo plano, no que tange ao segundo objetivo dessa investigação, descreveu-se o desempenho docente do professor de língua portuguesa nas séries finais do ensino médio e foi detectado que os professores, de forma geral, foram bem pontuados nos itens que tratam do compromisso e gosto pela profissão do magistério. Em contrapartida, pontuaram pouco nos aspectos da autoestima, conhecimentos prévios, relação entre teoria e prática, explicação

de conceitos básicos dos conteúdos e a relação entre matéria de ensino e a realidade dos alunos.

Esse resultado aponta para uma inadequada formação inicial e também continuada do professor, no que tange às metodologias de ensino contemporâneo, já que os mesmos não proporcionam, na opinião dos alunos, estratégias essenciais para que esses possam usufruir de uma maior possibilidade de aprendizagem nas práticas de leitura compreensiva, apontando para um professor ainda “tradicional” que está limitado à monopolização da forma de ensinar. Além de descrever o desempenho docente, ainda foi possível construir os escores do mesmo com a finalidade de correlacioná-lo com a proficiência leitora dos alunos.

Em terceiro lugar, no que diz respeito ao terceiro objetivo específico dessa tese, correlacionou-se a proficiência leitora dos estudantes com o desempenho docente do professor de língua portuguesa e comprovou-se, por meio do coeficiente de Pearson, que existe correlação positiva entre as variáveis. No entanto, essa correlação só é seguramente significativa, quando é realizada com escores médios gerais, já que nos escores individuais, por variar muito de um sujeito respondente a outro, no coeficiente de Pearson, um escore que se distancie muito da média, pode apresentar “erros de correlação”, podendo, portanto, comprometer o resultado da correlação.

Em continuidade, ainda, nesse mesmo viés, concretiza-se que a maneira como o professor ensina aos estudantes pode estar relacionada diretamente com o desempenho leitor dos mesmos, embora não seja possível comprovar, nesse trabalho investigativo, que exista uma relação de causa e efeito entre as variáveis.

Por fim, no que concerne ao objetivo geral e à hipótese dessa pesquisa, referente à indagação *de não existir diferença significativa acerca da relação entre o desempenho docente e a proficiência leitora*, foi possível identificar que existe sim uma correlação positiva média entre as duas variáveis do estudo como já posto anteriormente. No entanto, alguns pontos podem ser sugeridos como perguntas para futuras pesquisas. Dentre eles, destacam-se: Quais são os fatores didáticos do professor de Língua Portuguesa que mais se relacionam com a proficiência leitora dos estudantes? O desempenho docente dos professores da área de ciências humanas influencia nos níveis de proficiência leitora dos estudantes? Existe relação de causalidade entre o desempenho docente do professor de Língua Portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes? Existe correlação entre a motivação do professor, para com os alunos, e a proficiência leitora dos estudantes do ensino médio?

Observa-se que esse trabalho de pesquisa, além de ter respondido aos objetivos propostos, dentro de suas limitações, contribuiu para que surgissem outras indagações a fim de corroborar à continuidade de outras investigações inerentes a essa mesma temática, tanto advindas do mesmo pesquisador como de outros, caso venham a interessar-se pelas problemáticas sugeridas.

8. PROPOSTAS DE FUTUROS ESTUDOS INVESTIGATIVOS

A partir dos resultados analisados e das conclusões elaboradas nesse presente estudo, faz-se necessário sugerir continuidade, em futuras investigações, com a abordagem de alguns aspectos no que se refere à temática da *leitura compreensiva*, os quais não foram planejados nessa pesquisa, mas apareceram em virtude da própria natureza investigativa. São eles:

- Indagar acerca da existência de diferença significativa entre a proficiência leitora dos estudantes concluintes do ensino médio da rede pública e os da rede privada.
- Descrever quais são os fatores didáticos do professor de língua portuguesa que mais se relacionam com a proficiência leitora dos estudantes.
- Analisar de que forma o desempenho docente dos professores da área de ciências humanas influencia nos níveis de proficiência leitora dos estudantes.
- Constatar se existe relação de causalidade entre o desempenho docente do professor de língua portuguesa e a proficiência leitora dos estudantes.
- Compreender a relação entre a motivação do professor, para com o aluno, e a proficiência leitora dos estudantes do ensino médio.
- Propor um modelo de ensino de leitura compreensiva que vise melhorar a proficiência leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Abreu, K. N., Garcia, D. C., Hora, K. F., & Souza, C. R. (2017). O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de estudos da Linguagem - Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, V. 25, 1767-1799. Recuperado em 14 de Novembro, 2018, de <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366/pdf>
- Anjos, M. I. (2010). *O professor pde e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica*. Recuperado em agosto, 2018, de www.diaadiaeducacao.pr.gov.br: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_port_pdp_maria_ivanilde_duarte_dos_anjos.pdf
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva* (1ª ed.). (L. Teopisto, Trad.) Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, LDA. Recuperado, em 8 de setembro, 2016, de <https://pt.scribd.com/document/193563635/livro-ausubel>
- Baretta, D. (2016). Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita criativa [Des]limiães da linguagem. *Compreensão leitora e consciência textual no uso da predição leitora: há relação*, 176-191. Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/17.pdf>
- Brait, F. R., Macedo, K. M., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. (Janeiro/Julho de 2010). A relação Professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectiones - Revista eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG*,

- Vol. 8, 1-15. Recuperado em 14 de julho, 2018, de
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/40868/20863>
- CAED. (2018). *Resultados da rede estadual por escola SAEPE 2017*. Brasil. Recuperado em 27 de maio, 2018, de
<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>
- Campoy, T. J. (2015). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este: Librería Cervantes.
- Castro, M. L. (2012). *O bom professor do Ensino Médio e os desafios da docência no início do Século XXI*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)., 27-80. São Paulo, SP, Brasil. Disponível em
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16064/1/Maria%20Luiza%20Garitano%20de%20Castro.pdf>
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. (F. Murad, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- ENEM 2016. (2017). *ENEM 2017*. *pro.com.br*. Recuperado em 15 de maio, 2018, de www.enem2017.pro.br: <https://www.enem2017.pro.br/enem-2016-espelhos-da-redacao-divulgados-pelo-inep/>
- Fini, M. I. (2018). *Resultados dos participantes de 2017*. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 24 de Maio, 2018, de
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. (B. C. Magne, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São paulo, SP , Brasil: Atlas S. A. Disponível em:
https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2003). Leitura compreensiva: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, 13-54. Recuperado em 15 de Fevereiro, 2018, de
<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/221/188>
- Kleiman, A. (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP, Brasil: Pontes. Recuperado de <https://docplayer.com.br/7037713-Leitura-ensino-e-pesquisa.html>
- Koch, I. V., & Elias, V. (2014). *Ler e compreender os sentidos do texto* (3ª ed.). São Paulo, SP, Brasil: Editora Contexto.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas. Recuperado em 16 de Janeiro, 2019, de
http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view
- Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. São paulo, SP, Brasil: Editora Cortez. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/368196101/LIVRO-DIDATICA-DE-JOSE-CARLOS-LIBANEO-pdf>
- Lima, I. G. (2018). Avaliação da Compreensão Leitora de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola Pública de Maceió. *Revista Areia*, 16-33. Recuperado em 24 de Dezembro, 2018, de <http://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/4080>
- Lopez, N. C., & Tapia, J. A. (2016). *Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*. (S. Schwartz, Trad.) Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

- Macedo, S. G. (2001). *Desempenho Docente pela Avaliação Discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária*. Tese de Doutorado (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), 52-72. Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79474/179209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcuschi, L. A. (2009). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. SP, Brasil. Recuperado em 20 de Fevereiro, 2018, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf
- MEC/Brasil. (2018). *BNCC- Base Nacional Curricular Comum*. Recuperado em 23 março, 2018, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
- MEC/INEP. (2016). *Pisa 2015 reforça desafios da educação brasileira nas áreas de ciências, português e matemática*. Recuperado em 12 outubro, 2018, de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2015-reforca-desafios-da-educacao-brasileira-nas-areas-de-ciencias-portugues-e-matematica/21206
- Mesquita, S. S. (2016). *O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia*. Tese de Doutorado (Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio), 26-41. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Teses-Premiadas/Educacao-Silvana-Soares-de-Araujo-Mesquita.PDF>

- Monteiro, R. G., & Martins, P. L. (2009, outubro). Quem é o bom professor para estudantes do Ensino Médio? *IX Congresso Nacional de educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR*. Paraná, Brasil. Recuperado em Junho, 2018, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2680_1214.pdf
- Moreira, D. A. (1998). Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. *Revista Educação e Seleção - Fundação Carlos Chagas - FCC*, 73-88. Recuperado em 29 de dezembro, 2018, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/152.pdf>
- Moreira, M. A. (1999). Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. *Estudos em avaliação educacional - Fundação Carlos Chagas - FCC*, pp. 109-123. Recuperado em março, 2018, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>
- Nascimento, S., & Rocha, I. (2015). Avaliação do desempenho docente na percepção dos alunos de Ciências Contábeis e Administração de uma Instituição de Ensino Superior da grande Florianópolis. *Unoesc & Ciência - ACSA*, VI, 43-54. Recuperado em Dezembro, 2018, de https://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/view/6820/pdf_41
- O Globo. (2018). *Índices de aprendizagem revelam desigualdade; veja 'ranking' por redes, localização e perfil de alunos*. Recuperado em 25 de Dezembro, 2018, de [g1.globo.com: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/31/desigualdade-na-educacao-cria-abismo-dentro-e-fora-dos-estados-veja-ranking-por-redes-localizacao-e-perfil-de-alunos.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/31/desigualdade-na-educacao-cria-abismo-dentro-e-fora-dos-estados-veja-ranking-por-redes-localizacao-e-perfil-de-alunos.ghtml)

- Pereira, V. W., & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre, RS, Brasil: EDIPUCRS. Recuperado em 14 de Março, 2018, de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudossobreleitura.pdf>
- Pessoa, F. (1996). *Mensagem – Poemas esotéricos*. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: Allca XX.
- Pinent, C. E., Silveira, F. L., & Moraes, R. (1993). Avaliação do professor pelo aluno: questionário avaliativo e testes de validação. *Estudos em Avaliação Educacional - Fundação Carlos Chagas - FCC*, pp. 65-80.
doi:<http://dx.doi.org/10.18222/eae00819932342>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México; Bogotá; Buenos Aires; Caracas; Guatemala; Madrid; Nueva York; San Juan; Santiago; São Paulo; Auckland; Londres; Milán; Montreal; Nueva Delhi; San Francisco; Singapur; St-Luis; Sidney; Toronto: MC Graw Hill. Recuperado em janeiro, 2017, de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Santos, A. A. (2004). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em leitura. *Interação em Psicologia - Biblioteca Digital de Periódicos - Repositório Digital Institucional - UFPR*, pp. 215-224. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i2.3257>
- Santos, A. A. (2004a). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. *Interação em Psicologia, Vol. 8*, pp. 215-224. Recuperado em 24 março, 2018, de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3257>
- Santos, A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze um instrumento de Diagnóstico e Intervenção*. São paulo, SP, Brasil: Casa do Psicólogo.

- Santos, A. A., Moraes, M. S., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional [Versão Online]*, 22, pp. 93-101. Recuperado em novembro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000100093&script=sci_abstract&tlng=pt
- Schutz, M. D., & Gonçalves, L. L. (2009). Concepções de leitura - Reflexões sobre a formação do leitor. *Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação*, V. 10, pp. 55-76. Recuperado em 23 março, 2017, de <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/download/738/685>
- Silva, J. C., Negrão, L. S., & Bolfe, J. S. (2018). Formação de leitor na Universidade: Projeto de Leitura “Admirável Mundo Novo” – A sociedade controlada e manipulada pelas informações e pelo consumo impulsivo. *FAE Centro Universitário, Núcleo de Pesquisa Acadêmica - Caderno PAIC 2017- 2108, Vol. 19*, pp. 441-462. Recuperado em 12 dezembro, 2018, de <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/302>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6ª ed.). (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre, RS, Brasil: ArtMed.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. (R. C. Mores, Ed., & N. J. Garcia, Trad.) Brasil: Versão para ebook: ebooksBrasil. Recuperado em 23 fevereiro, 2017, de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada: **A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva: Uma análise sob a perspectiva do Teste de Cloze** desenvolvida por Jamerson Kleber França da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Dr. Daniel González González, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº +34 670800960 ou e-mail **danielgg1963@gmail.com**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Descrever as metodologias de Ensino que o professor de Língua Portuguesa utiliza nas aulas de práticas de leitura compreensiva; Identificar o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Analisar o nível de aprendizagem, através do teste de Cloze, em compreensão leitora, dos alunos de Língua Portuguesa; Relacionar o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa com o nível de proficiência, sob o teste de cloze, em Leitura compreensiva.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e que a minha participação nessa pesquisa não está diretamente ligada a nenhuma possibilidade de constrangimento, desconforto físico ou mental ou qualquer dano à minha saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio do **teste de cloze** e também **questionário fechado**, a ser aplicados a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Vitória de Santo Antão-PE, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante ou representante legal:

Assinatura do pesquisador:

ANEXO II

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA

Autorizo que o pesquisador responsável, Jamerson Kleber França da Silva, inscrito no CPF 039.966.984-10, RG 5805196 SDS-PE, pelo projeto de pesquisa a ser submetido à Universidad Autónoma de Asunción (UAA), e intitulado “**A proficiência leitora dos alunos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Médio nas práticas de leitura compreensiva: um estudo correlacional com o desempenho docente.**”, utilize o espaço da Escola Estadual Professora Amélia Coelho, inscrita no CNPJ **03.269.838/0001-73** com o objetivo de coletar os dados necessários para a referida pesquisa.

Data: ____/____/____

Ana Maria Xavier de Melo Santos

CPF: 23261617420

Gestor(a) da GRE- MATA CENTRO

José Tadeu Prado Aguiar

CPF: 46439684434

Gestor(a) da Escola Professora Amélia Coelho- GRE- MATA CENTRO

ANEXO III

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA AMÉLIA COELHO

SÉRIE: 3º ANO EM

TURMA:

Data: ____/____/____ **SEXO:** () M () F **IDADE:** ____

ANOS

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO ACERCA DA METODOLOGIA DE
ENSINO UTILIZADA PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Prezado aluno, o objetivo desse questionário é colher informações dos alunos sobre as metodologias de ensino utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa.

NÃO ASSINE. MARQUE APENAS UMA, DAS CINCO ALTERNATIVAS PROPOSTAS PARA CADA QUESTÃO e em nenhuma hipótese a sua avaliação poderá influenciar em suas notas nas disciplinas estudadas em sua série.

A precisão de suas respostas é importante, procure não considerar antipatia ou simpatia com relação ao professor, responda da maneira mais imparcial e objetiva possíveis. Medite um instante em cada questão e suas alternativas e dê a resposta que lhe parecer, à primeira vista, mais adequada; como vai observar, elas estão escalonadas em ordem decrescente, e cada alternativa é mais favorável que a outra, mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

ASSINALE NA GRADE DE RESPOSTAS SOMENTE A ALTERNATIVA ESCOLHIDA PARA CADA QUESTÃO. ANTES DE ENTREGAR, VERIFIQUE SE NÃO DEIXOU NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO.

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR

1. Estimula interesse pela matéria?

- a) Sempre estimula o interesse do aluno.
- b) Geralmente estimula.
- c) Ocasionalmente estimula.
- d) Não estimula, mas não diminui o interesse do aluno.
- e) Nunca estimula e diminui o interesse do aluno.

2. Domina o conteúdo que está ensinando?

- a) Parece ter domínio excepcional.
- b) Parece ter domínio muito forte.
- c) Às vezes parece ter bom domínio, mas às vezes não.
- d) Parece ter deficiências de domínio.
- e) Parece não ter domínio.

3. Apresenta a matéria de um modo geral?

- a) Apresenta excepcionalmente bem.
- b) Geralmente apresenta bem.
- c) Apresenta bem, mas às vezes é confuso
- d) Apresenta geralmente de maneira confusa.
- e) Sempre apresenta mal a matéria

4. Explica princípio e conceitos básicos do conteúdo?

- a) É excepcionalmente claro e elucidativo.
- b) É muito claro.

- c) Geralmente é claro, mas às vezes se confunde
- d) Não parece ser muito claro.
- e) Geralmente não é claro, deixa o aluno sempre em dúvida.

5. Dá uma aula com alegria e entusiasmo?

- a) É sempre alegre e entusiasmado.
- b) É moderadamente alegre e entusiasmado.
- c) Nem sempre é alegre e nem sempre apresenta entusiasmo.
- d) Geralmente mostra pouca alegria e pouco entusiasmo.
- e) Parece nunca estar alegre e entusiasmado.

6. Define o(s) objetivo(s) de cada aula?

- a) Sempre define.
- b) Geralmente define.
- c) Ocasionalmente define.
- d) Raramente define.
- e) Nunca define.

7. Mostra como um determinado assunto ou tópico se encaixa no todo da disciplina?

- a) Sempre mostra.
- b) Geralmente mostra.

- c) Ocasionalmente mostra.
- d) Raramente mostra.
- e) Nunca mostra.

8. Procura informar-se dos conhecimentos que o aluno já sabe ao expor um assunto?

- a) Sempre começa uma exposição levando em conta esse aspecto.
- b) Geralmente leva isso em conta.
- c) Ocasionalmente leva isso em conta.
- d) Raramente leva isso em conta.
- e) Nunca se preocupa com isso porque parece admitir que isso não é problema dele.

9. Demonstra preocupação de que os alunos aprendam?

- a) Está sempre preocupado com o aprendizado.
- b) Quase sempre se preocupa com isso.
- c) Ocasionalmente demonstra essa preocupação.
- d) Raramente se preocupa com isso.
- e) Nunca se preocupa com isso porque parece admitir que isso não é problema dele.

10. Planeja as aulas?

- a) Parece sempre planejar as aulas.
- b) Geralmente parece planejar.
- c) Às vezes sim e às vezes não parece planejar.
- d) Raramente parece planejar.
- e) Parece nunca planejar as aulas.

11. Ajuda os alunos que têm maior dificuldade?

- a) Procura sempre identificar esses alunos para ajuda-los.
- b) Geralmente ajuda os alunos com maior dificuldade.
- c) Ocasionalmente ajuda esses alunos.
- d) Raramente faz isso.
- e) Nunca se propõe a ajuda-los.

12. Aceita o ponto de vista do aluno?

- a) Está sempre pronto a aceita-lo.
- b) Geralmente aceita.
- c) Às vezes aceita, outras vezes não.
- d) Raramente aceita.
- e) Nunca aceita.

13. Estimula o aluno a participar da aula?

- a) Sempre estimula os alunos a participarem.
- b) Geralmente estimula.
- c) Às vezes estimula, outras vezes não.
- d) Raramente estimula.
- e) Nunca estimula.

14. Exige raciocínio dos alunos?

- a) Sempre exige raciocínio.
- b) Geralmente exige.
- c) Ocasionalmente exige.
- d) Raramente exige.
- e) Nunca exige.

15. Responde perguntas aos alunos?

- a) Sempre responde.
- b) Geralmente responde.
- c) Às vezes sim e às vezes não responde.
- d) Raramente responde.
- e) Nunca responde.

16. É seguro ao responder perguntas?

- a) Sempre responde com segurança.
- b) Geralmente responde com segurança.
- c) Responde adequadamente, mas nem sempre com segurança.
- d) Raramente demonstra segurança na resposta.
- e) É sempre inseguro ao responder.

17. Estabelece relação entre teoria e prática?

- a) Sempre estabelece essas relações.
- b) Geralmente estabelece.
- c) Ocasionalmente estabelece.
- d) Raramente estabelece.
- e) Nunca estabelece.

18. Estabelece relações entre matéria de ensino e situações da vida real?

- a) Sempre estabelece essas relações.
- b) Geralmente estabelece.
- c) Ocasionalmente estabelece.
- d) Raramente estabelece.
- e) Nunca estabelece.

19. Gosta de dar aula?

- a) Parece gostar muito.
- b) Geralmente parece gostar.
- c) Às vezes parece gostar, mas nem sempre.
- d) Parece não gostar.
- e) Parece estar sendo obrigado a dar aula.

20. Aceita o aluno como pessoa?

- a) Acima de tudo, vê o aluno como pessoa.
- b) Geralmente vê o aluno como pessoa.
- c) Nem sempre parece ver o aluno como pessoa.
- d) Raramente parece considerar o aluno como pessoa.
- e) Ignora o aluno como pessoa, parece considerá-lo um mero receptor de informações.

21. É acessível aos alunos?

- a) É sempre acessível.
- b) Geralmente é acessível.
- c) Nem sempre é acessível.
- d) Raramente é acessível.
- e) Nunca é acessível.

22. É justo na atribuição de notas?

- a) É sempre justo.
- b) Geralmente parece ser justo.
- c) Às vezes parece ser justo, outras vezes não.
- d) Frequentemente parece não ser justo.
- e) É sempre injusto.

23. É pontual?

- a) É sempre pontual.
- b) Geralmente é pontual.
- c) Nem sempre é pontual.
- d) Raramente é pontual.
- e) Nunca é pontual.

24. É assíduo?

- a) Nunca falta.
- b) Raramente falta.

- c) Às vezes falta?
- d) Falta periodicamente.
- e) Falta muito, mais do que o tolerável.

25. É sensível (tem consideração) com relação aos problemas gerais extraclasse dos alunos?

- a) Tem ótima sensibilidade e leva em conta os problemas gerais extraclasse dos alunos.
- b) Geralmente é sensível a isso.
- c) Às vezes leva isso em conta, mas nem sempre.
- d) Raramente leva isso em conta.
- e) Nunca considera isso, parece ser insensível aos problemas extraclasse dos alunos.

26. Utiliza exemplos e ilustrações ao expor a matéria?

- a) É muito eficiente no uso de exemplos e ilustrações.
- b) Geralmente usa bem isso.
- c) Às vezes sim, mas às vezes não usa bem.
- d) Usa deficientemente exemplos e ilustrações.
- e) Usa ineficientemente ou nunca usa isso.

27. Utiliza bem o quadro?

- a) Utiliza excepcionalmente bem o quadro.
- b) Utiliza bem.
- c) Utiliza de maneira razoável.
- d) Utiliza de maneira sofrível
- e) Utiliza muito mal o quadro.

28. Elabora provas compatíveis (coerentes) com os conteúdos dados?

- a) As provas são muito bem elaboradas e compatíveis com os conteúdos dados.
- b) As provas são bastante boas.
- c) As provas são parcialmente boas.
- d) As provas são mal elaboradas, mas ainda compatíveis com os conteúdos dados.
- e) As provas são muito mal elaboradas e incompatíveis com os conteúdos dados.

29. É bem-sucedido ao ministrar a disciplina?

- a) Dá muito bem a disciplina.
- b) Dá bem a disciplina.
- c) Dá de um modo razoável a disciplina.
- d) Dá de modo sofrível a disciplina.
- e) Dá muito mal a disciplina.

30. Se meus colegas pedissem minha opinião sobre matricular-se com esse professor, eu

- a) Recomendaria fortemente.
- b) Recomendaria.
- c) Recomendaria com reservas.
- d) Desaconselharia.
- e) Desaconselharia fortemente.

ANEXO IV

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL COM MÚLTIPLA ESCOLHA

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA AMÉLIA COELHO

SÉRIE: 3º ANO EM

TURMA:

Data: ____/____/____

SEXO: () M () F

IDADE: _____ ANOS

TESTE DE CLOZE

Este teste consiste em ocultar, a cada dez palavras, o quinto e décimo vocábulo. Por isso, é chamado de “Teste de Cloze Tradicional”, pelo fato de conservar este método, utilizado por Taylor (1953), o primeiro teórico a utilizar o teste. Este serve para mensurar o nível de proficiência da compreensão leitora o qual se organiza da seguinte forma:

Nível de frustração: correspondente ao percentual de acertos de até 44% do total do texto.

Nível instrucional: corresponde a um percentual de acertos entre 44,1% a 57% do texto.

Nível Independente: corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto.

No texto que tu lerás em seguida, deverás completar os espaços em branco com as palavras originalmente ocultadas. Para isso você precisará utilizar *o processo de inferência*, ou seja, por meio do sentido geral da frase ou até do parágrafo, conseguirás descobrir qual é a palavra adequada. Após o texto, terá um questionário fechado com quesitos que são referentes, respectivamente, a cada palavra ocultada. Em cada quesito temos três alternativas, sendo duas delas falsas e, portanto, uma verdadeira. Você terá que escolher, obviamente, a palavra que se encaixa perfeitamente no espaço em branco sem comprometer o sentido e a sintaxe da frase. A esse tipo de teste dá-se o nome de **“Teste de Cloze de múltipla escolha tradicional”**.

Tolerância na prática

A Constituição Federal de 1988 – normas de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. _____1, os frequentes casos de _____2 religiosa mostram que os _____3 ainda não experimentam esse _____4 na prática. Com efeito, _____5 diálogo entre sociedade e _____6 sobre os caminhos para _____7 a intolerância religiosa é _____8 que se impõe.

Em _____9 plano, é necessário que _____10 sociedade não seja uma _____11 da casa colonial, como _____12 Gilberto Freyre em “Casa-grande _____13 Senzala”. O autor ensina _____14 a realidade do Brasil _____15 o século XIX estava _____16 no interior da casa-grande, _____17 religião oficial era católica, _____18 as demais crenças – sobretudo _____19 – eram marginalizadas e se _____20 vivas porque os negros _____21 deram aparência cristã, conhecida _____22 por sincretismo religioso. No _____23, não é razoável que _____24 haja uma religião que _____25 as outras, o que _____26, pois, ser repudiado em _____27 Estado laico, a fim _____28 que se combata a _____29 de crença.

De outra _____30, o sociólogo Zygmunt Bauman _____31, na obra “Modernidade Líquida”, _____32 o individualismo é uma _____33 principais características – e o _____34 conflito – da pós-modernidade, e, _____35, parcela da população tende _____36 ser incapaz de tolerar _____37. Esse problema assume contornos _____38 no Brasil, onde, apesar _____39 multiculturalismo, há quem exija _____40 outro a mesma postura _____41 e seja intolerante àqueles _____42 dela divergem. Nesse sentido, _____43 caminho possível para combater _____44 rejeição à diversidade de _____45 é desconstruir o principal _____46 da pós-modernidade, segundo Zygmunt Bauman: _____47 individualismo.

Urge, portanto, que _____48 e instituições públicas cooperem _____49 mitigar a intolerância religiosa. _____50 aos cidadãos repudiar a _____51 das crenças e dos _____52 presentes no território brasileiro, _____53 meio de debates nas _____54 sociais capazes de desconstruir _____55 prevalência de uma religião _____56 as demais. Ao Ministério _____57, por sua vez, compete _____58 as ações judiciais pertinentes _____59 atitudes individualistas ofensivas à _____60 de crença. Assim, observada a ação _____61 entre população e poder _____62, alçará o país a _____63 posição de Estado Democrático _____64 Direito.

Redação de Vinícius Oliveira de Lima

FONTE:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf

Você já havia lido esse texto antes? () SIM

() NÃO

TESTE DE CLOZE DE MÚLTIPLA ESCOLHA

- | | | | |
|---|--|---|---|
| 1- A) Entretanto
B) Porquanto
C) Entanto | 11- A) Produção
B) Improdução
C) Reprodução | 20- A) Conservarão
B) Modificaram
C) Mantiveram | B) Intolerância
C) Diversidade |
| 2- A) Intolerância
B) Crença
C) Entidade | 12- A) LÊ
B) Descreve
C) Disserta | 21- A) Os
B) Lhes
C) Nos | 30- A) Generalidade
B) Totalidade
C) Parte |
| 3- A) Líderes
B) Indivíduos
C) Cientistas | 13- A) Para
B) E
C) Na | 22- A) Futuramente
B) Antes
C) Hoje | 31- A) Orienta
B) Acusa
C) Defende |
| 4- A) Direito
B) Culto
C) Templo | 14- A) Que
B) Quando
C) Se | 23- A) Entretanto
B) Entanto
C) Portanto | 32- A) Que
B) Se
C) Quando |
| 5- A) O
B) Num
C) UM | 15- A) Para
B) Com
C) Até | 24- A) Ainda
B) Até
C) Outrora | 33- A) Nas
B) Das
C) Com |
| 6- A) Clero
B) Estado
C) Indivíduo | 16- A) Dilatada
B) Compactuada
C) Compactada | 25- A) Ajude
B) Julgue
C) Subjugue | 34- A) Melhor
B) Maior
C) Menor |
| 7- A) Aceitar
B) Reivindicar
C) Combater | 17- A) Alguma
B) Cuja
C) Nenhuma | 26- A) Pode
B) Consegue
C) Deve | 35- A) Evidentement
e
B) Inconsciente
mente
C) Consequente
mente |
| 8- A) Medida
B) Solução
c) Conflito | 18- A) E
B) Porque
C) Se | 27- A) O
B) Nenhum
C) Um | |
| 9- A) Segundo
B) Primeiro
C) Terceiro | 19- A) Portuguesas
B) Africanas
C) Brasileiras | 28- A) De
B) Com
C) Para | 36- A) A
B) Há
C) À |
| 10- A) A
B) Na
c) Da | | 29- A) Divulgação | 37- A) Religiões
B) Ameaças
C) Diferenças |

- | | | |
|---|---|---|
| 38- A) Genéricos
B) Específicos
C) Implícitos | B) À
C) A | B) Invenção
C) Diversidade |
| 39- A) Do
B) No
C) Pelo | 50- A) Referente
B) Inerte
C) Cabe | 61- A) Separada
B) Conjunta
C) Independente |
| 40- A) Pelo
B) Do
C) No | 51- A) Implantação
B) Inferiorização
C) Exaltação | 62- A) Público
B) Privatizado
C) Religioso |
| 41- A) Política
B) Cultural
C) Religiosa | 52- A) Costumes
B) Religiões
C) Raças | 63- A) Inalcançável
B) Verdadeira
C) Inverídica |
| 42- A) Se
B) Que
C) Quando | 53- A) Do
B) Com
C) Por | 64- A) Em
B) De
C) Com |
| 43- A) O
B) Um
C) Num | 54- A) Mensagens
B) Mídias
C) Medidas | |
| 44- A) A
B) Uma
C) À | 55- A) A
B) À
C) Há | |
| 45- A) Cultura
B) Costume
C) Crença | 56- A) Sob
B) Sobre
C) Com | |
| 46- A) Objetivo
B) Caminho
C) Problema | 57- A) Privado
B) Educacional
C) Público | |
| 47- A) Um
B) O
C) Ao | 58- A) Acabar
B) Procurar
C) Promover | |
| 48- A) Sociedades
B) Indivíduos
C) Escolas | 59- A) Com
B) Contra
C) Para | |
| 49- A) Uma | 60- A) Igualdade | |

ANEXO V

Características do desempenho docente

1. Interesse pela matéria;
2. Domínio do conteúdo ensinado;
3. Apresentação da matéria de um modo geral;
4. Explicação de princípio e conceitos básicos do conteúdo;
5. Leciona aula com alegria e entusiasmo;
6. Definição dos objetivos de cada aula;
7. Demonstração de como um determinado assunto ou tópico se encaixa no todo da disciplina.
8. Informar-se acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes antes de começar a explicar o assunto.
9. Preocupação com o aprendizado dos alunos;
10. Planejamento das aulas;
11. Auxílio aos alunos que têm maior dificuldade;
12. Aceitação do ponto de vista dos alunos;
13. Estimula a participação do aluno na aula;
14. Exigência de raciocínio por parte dos alunos;
15. Respostas às perguntas dos alunos;
16. Segurança ao responder perguntas dos alunos;
17. Estabelece relação entre teoria e prática;
18. Relação da matéria de ensino com situações da vida real;
19. Demonstra gosto de dar aula;
20. Aceita o aluno como pessoa;
21. Acessibilidade aos alunos;
22. Justiça na atribuição de notas;
23. Pontualidade;
24. Assiduidade;
25. Sensibilidade com relação aos problemas gerais extraclasse dos alunos?

26. Uso de exemplos ao expor a matéria de ensino;
27. Uso do quadro;
28. Provas coerentes com o conteúdo ministrado;
29. Sucesso ao ministrar a disciplina de ensino;
30. Professor recomendado pelo aluno;

