



LUCAS DIAS

**A (COMPREENSÃO EM) LEITURA E O CENÁRIO DO
ENSINO MÉDIO: O LEITOR, SUAS LEITURAS E SUAS HABILIDADES
EM LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof. ^a Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 10/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Claudia Finger-Kratochvil (UFFS)

Prof.ª Dra. Prof.ª Luciane Baretta (UNICENTRO)

Prof. Me. Claudimir Ribeiro (EEB Galeazzo Paganelli)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL –
LICENCIATURA

LUCAS DIAS

A (COMPREENSÃO EM) LEITURA E O CENÁRIO DO
ENSINO MÉDIO: O LEITOR, SUAS LEITURAS E SUAS
HABILIDADES EM LEITURA

CHAPECÓ
2022

**A (COMPREENSÃO EM) LEITURA E O CENÁRIO DO ENSINO
MÉDIO: O LEITOR, SUAS LEITURAS E SUAS HABILIDADES EM
LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras: Português e Espanhol.

Orientadora: Prof.^a Dr. Claudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela saúde e as oportunidades para seguir escrevendo e aprendendo com as experiências pessoais e profissionais.

À minha família pelo exemplo, incentivo e carinho que sempre me motivaram a seguir a caminhada acadêmica, sempre oportunizando uma excelente educação, sendo meu chão para me manter firme e meu céu para sonhar.

À minha orientadora Profa Dra. Claudia Finger Kratochvil, por ter me apresentado à Leitura, Letramento e a Psicolinguística com tanta dedicação, sabedoria e paixão durante todo curso, especialmente o carinho e atenção neste trabalho. A senhora me motivou e acreditou no meu potencial, sou grato de coração.

RESUMO

Neste trabalho, inicialmente, duas frentes são necessárias. Em uma, iremos abordar quais são as competências para compreensão em leitura no processo avaliativo dos testes Pisa e CF-K. Temos a intenção de conhecer os níveis de proficiência leitora dos alunos bem como a interação que ocorre entre o texto, leitor e suas tarefas de compreensão, e se essas influenciam nos resultados obtidos especificamente no público leitor do Ensino Médio. Na fundamentação teórica, iremos explicar os conceitos de pesquisadores sobre a Leitura e as concepções de Compreensão usando base teórica fundamentada em documentos oficiais do PISA (2018), e autores como Leffa (1996), Allende e Condemarín (2005) e Smith (2003). Na 2ª parte, adotaremos um teste de compreensão, desenvolvido por (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), que avalia o nível de leitura dos participantes do Ensino Médio. Para entender como funciona o teste que avalia o desempenho da competência leitora, buscaremos em um segundo momento analisar uma amostra significativa de respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio, resultantes da aplicação do **teste CF-K** utilizando uma amostra de 20 participantes, parte de um banco de dados. O trabalho de análise será feito a partir da **Unidade de Leitura (UL01)** do **teste CF-K**. A **UL01** é composta por 2 questões e um texto informativo denominado “Império da Dúvida”, com o objetivo de investigar as habilidades e níveis de leitura dos estudantes. Os dados dos alunos são descritos no conjunto conforme o desempenho dentro de cada questão na UL01, correlacionando com as atitudes e posicionamentos leitores como o (tempo que empregam na leitura, quais materiais costuma ler e sua relação com a leitura por prazer) que os alunos afirmam ter, considerando um questionário. A análise dos dados será feita de forma quali-quantitativa.

Palavras-chave: Psicolinguística aplicada; Compreensão em leitura; Atitudes e habilidades de leitura; Ensino Médio.

RESUMEN

En este trabajo, inicialmente, son necesarios dos frentes. En uno abordaremos cuáles son las habilidades para la comprensión en lectura en el proceso de evaluación de las pruebas Pisa y CF-K. Pretendemos conocer los niveles de competencia lectora de los estudiantes, así como la interacción que se produce entre el texto, el lector y sus tareas de comprensión, si esta influencia influye en los resultados obtenidos específicamente en el público lector de Secundaria. En la fundamentación teórica, explicaremos los conceptos de los investigadores sobre la Lectura y las concepciones de la Comprensión utilizando una base teórica basada en documentos oficiales PISA (2018), y autores como Leffa (1996), Alliende y Condemarín (2005) y Smith (2003). En la 2ª parte, adoptaremos una prueba de comprensión, desarrollada por (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), que evalúa el nivel de lectura de los participantes de la escuela secundaria. Para comprender cómo funciona la prueba que evalúa el desempeño de la competencia lectora, buscaremos en un segundo momento analizar una muestra significativa de respuestas de estudiantes de 2º año de secundaria, resultantes de la aplicación de la prueba **teste CF-K** utilizando una muestra de 20 participantes, parte de una base de datos. El trabajo de análisis se realizará desde la **Unidade de Leitura (UL01)** del **teste CF-K**. UL01 está compuesto por 2 preguntas y un texto informativo llamado “Imperio de la duda”, con el objetivo de investigar las habilidades y niveles de lectura de los estudiantes. Los datos de los estudiantes se describen como un todo de acuerdo con el desempeño dentro de cada pregunta en la UL01, en correlación con las actitudes y posiciones de los lectores tales como (tiempo que pasan leyendo, qué materiales leen habitualmente y su relación con la lectura por placer) que los estudiantes afirman tener, considerando un cuestionario. El análisis de datos se realizará de forma cualitativa-cuantitativa.

Palabras-llave: Psicolinguística aplicada; Comprensión lectora; Actitudes y habilidades lectoras; Escuela secundaria.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo diário de e leitura por prazer.....	24
Gráfico 2 - Materiais e suas frequências de leitura.....	25
Gráfico 3 - Acervo doméstico: número de obras em casa.....	27
Gráfico 4 - Frequência de empréstimos.....	28
Gráfico 5 - Desempenho na Unidade de Leitura.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	Competência Leitora.....	09
3	Compreensão em leitura.....	12
4	Avaliações nacionais e internacionais em leitura.....	14
5	Metodo.....	17
5.1	Participantes.....	17
5.2	Instrumentos e Procedimentos Específicos.....	17
6	O questionário e o teste de (compreensão em) leitura.....	17
6.1	Tempo diário de leitura por prazer.....	18
6.2	O que leem os sujeitos com frequência.....	20
6.3	Acervo doméstico de livros.....	21
6.4	Frequência de empréstimos na biblioteca pública e escolar.....	23
7	A competência leitora: domínios e níveis de leitura.....	24
7.1	Resultados e discussão.....	25
8	Considerações finais.....	26
	REFERÊNCIAS.....	28
	ANEXO 1 - Questões da Unidade de Leitura 01.....	29
	ANEXO 2 - Questões da Unidade de Leitura 01.....	30

1 INTRODUÇÃO

A competência leitora dos estudantes do Ensino Médio é uma questão de interesse nacional e internacional porque, quando abordamos a temática das habilidades em leitura dos jovens, elas, além de terem papel fundamental na educação, permitem o exercício da cidadania e são essenciais para a vida pessoal e suas relações com o mundo.

Desta forma, conhecer o desempenho da (compreensão em) leitura torna-se importante tanto para o planejamento de políticas quanto de decisões relacionadas ao cotidiano da escola e da sala de aula. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dedica-se, em parte, a esta avaliação em nível internacional e nacional. Assim, avaliações são realizadas periodicamente e possibilitam desenhar, em certa medida, este cenário (INEP, 2021). Uma destas avaliações advém da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e é aplicada, em parceria com INEP. O teste chama-se Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). De acordo com esta avaliação, o Brasil, em 2018, se encontra na posição 57^a da colocação em leitura na classificação, considerando os 79 países participantes (OCDE, 2019).

Além dos resultados do Pisa, por exemplo, em 2018, foram avaliados cerca de 5,6 milhões de estudantes pela Prova Brasil, parte integrante da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Este também é um período muito importante para ser avaliado, pois antecede o aluno de Ensino Médio e por isso tem sua relevância no cenário do ensino de língua portuguesa e conseqüentemente na leitura.

A maneira utilizada para analisar os resultados apresentados na prova do PISA pelos países participantes é usar os níveis de cada escala de proficiência (veja seção 4 para aprofundar a questão). Sendo assim, quanto mais alto forem as pontuações dos estudantes em uma escala, mais alto espera-se ter desenvolvimento e desempenho naquele domínio avaliado.

Contudo, a prova de 2018 mostrou que apenas 13% atingiram o nível 4 de proficiência em leitura, tendo 32% atingindo nível 3, 33%, nível 2 e 22%, nível 1. Sem dúvidas, essa porcentagem em nível 4 é baixa para um país continental como o Brasil, demonstrando um resultado de qualidade muito inferior na educação em comparação com outros países, pois a prova elabora uma escala de até nível 6 de desempenho na

leitura. Por esse motivo, percebemos que o cenário brasileiro ainda precisa evoluir muito no ensino da língua portuguesa e a leitura (OCDE, 2019).

2 A competência leitora

A competência leitora requer o desenvolvimento de uma série de habilidades do leitor e essas são desenvolvidas e estão presentes nas mais diversas situações que o ser humano vivencia, começando ainda na infância. Tudo se inicia no ambiente familiar da criança, quando os adultos apresentam estímulos para a prática da leitura. Para SMITH (2003), Esses estímulos da família surgem, no incentivo de brincar, intencionalmente, com pequenos livros que, muitas vezes, são mais figuras que palavras, sendo esse o primeiro contato, na infância, com os livros, proporcionando as primeiras vivências para o desenvolvimento das habilidades que a leitura necessita.

Podemos pensar sobre as brincadeiras como algo prazeroso para a criança e que, com elas, inicia-se o desenvolvimento de uma série de habilidades, mesmo que de forma elementar. É nas brincadeiras que as crianças estarão demonstrando como interpretam o mundo, sendo isto acompanhado pelo desenvolvimento físico e mental dela. Por isso, os estímulos familiares se tornam elementos chaves na aprendizagem da leitura. (SMITH, 2003).

Conforme a etapa de desenvolvimento em que cada leitor se encontra, após anos de vivências, na família, escola e amigos, maiores são suas intimidades e contatos com textos escritos, que deverão aumentar o grau de inteligibilidade bem como a informatividade conforme a complexidade das suas tarefas na leitura. (SMITH, 2003).

Mas é importante saber que os estímulos não são as únicas ferramentas importantes para a leitura. Recebemos as informações que precisam ser absorvidas e assimiladas pelo cérebro, através da visão que nossos olhos proporcionam e dela captamos as palavras e imagens que serão decodificadas e entregarão coerência ao texto. Ou seja, ao localizarmos o que buscamos especificamente no texto, selecionamos os assuntos abordados e, através do repertório cultural de quem lê, coloca-se o grau de informatividade e assim relevância no texto.

Precisamos mencionar uma das habilidades do leitor, sendo ela a sua velocidade na leitura. É necessário ter em mente que a velocidade da leitura influencia na compreensão do texto, uma vez que a leitura é lenta ela pode levar a observação dos significados das palavras, fazendo que o cérebro busque na memória todos os sentidos possíveis para ela. (SMITH, 2003).

Já quando realizamos uma leitura rápida a ponto de selecionar na memória apenas o conhecimento prévio que servirá como base na leitura do conteúdo, conseguimos alcançar a compreensão do contexto que, não necessariamente se encontra ao final do texto lido. Vemos agora o que Smith diz:

O segredo para a leitura eficiente é não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto. O cérebro deve ser parcimonioso, fazendo o uso máximo daquilo que já sabe e analisando o mínimo de informação visual necessário para a verificação ou modificação do que já pode ser previsto quanto ao texto (SMITH, 2003, p.102).

Cada leitor apresenta um determinado modo de leitura, o que determina o modo dessa leitura será o grau de interesse e sua tarefa. Quem precisa de uma informação rápida, por exemplo, não tem tempo ou interesse em demorar para fazer a leitura minuciosa da informação no material. Já quem está fazendo um TCC (Trabalho de conclusão de curso), precisa ter paciência e cuidado aos detalhes das leituras, precisando estar no modo de leitura mais lenta.

Precisamos identificar os elementos que são usados para construir o conhecimento prévio do leitor. Esse é um passo de extrema importância, servindo como base para a geração de inferências no texto. Ou seja, o conhecimento prévio serve para o leitor construir por partes as informações que auxiliam seu entendimento e constroem o sentido no texto.

O conhecimento prévio em relação à leitura, segundo Smith (2003), é dividido em três partes: O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Quando identificamos no indivíduo a falta de um desses saberes, percebemos qual dificuldade que está comprometendo sua leitura. Diante disso, percebemos que a leitura é algo complexo e que não basta ao indivíduo saber decodificar o texto, em especial os narrativos e expositivos que tem contato nas primeiras fases familiar e escolar.

Recebemos a leitura que precisa ser absorvida e assimilada pelo cérebro, através da visão, porém, a compreensão do texto poderá não ser a mesma conforme a tarefa exigida no texto e o nível de compreensão do leitor, seu conhecimento prévio. (SMITH, 2003) ainda diz que:

O conhecimento da linguagem relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa. Ao contrário, este conhecimento é uma informação que você já deve possuir, por trás dos globos oculares. Pode ser distinguido da informação visual que passa através dos olhos se o chamarmos de informação não-visual ou "conhecimento prévio" (SMITH, 2003, p.85).

Com um mundo voltado às tecnologias digitais e formas de transmitir a informação e comunicação (TDICs), os leitores precisam saber selecionar o que é relevante para seu entendimento, pois, com a facilidade de encontrar uma informação pelo meio tecnológico, também veio a dificuldade em ler apenas o que precisamos. No mundo real ou no mundo da internet, por exemplo, somos sobrecarregados de textos com as mais diversas informações que precisamos selecionar. A leitura moderna então se tornou mais sofisticada, podendo ser acessada em diferentes aparelhos eletrônicos ou simplesmente revistas, panfletos e jornais espalhados pelas cidades.

Diante disto, necessitamos de habilidades específicas do leitor, pois hoje em dia é possível viajar, estar no trabalho ou no ambiente acadêmico e acessar o mundo das informações pelo celular carregado no bolso ou no notebook da mochila.

Para Leffa (1996), em seu livro “ Aspectos da leitura – uma perspectiva psicolinguística”, o autor apresenta o conceito da leitura de que ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Essa afirmação tem fundamentação na medida em que nos colocamos em frente a um espelho e observamos qual é seu reflexo que, conforme o ângulo que estamos, determinará o reflexo que vemos e portanto será diferente de outra pessoa que observa esse espelho.

Portanto, usando a analogia dos espelhos, as interpretações podem ser diferentes mesmo que o material lido seja igual para duas pessoas que realizam a leitura. Isso significa que podemos fazer a leitura de diversos materiais, desde imagens até chegar no texto propriamente dito, porém a leitura de cada um dos indivíduos pode não ser a mesma. Na concepção de Leffa (1996), temos que:

Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p.10).

Na visão da leitura como atribuição, segundo Leffa, o processo tem direção do leitor para o texto, pois as experiências irão ter papel essencial na compreensão do que está sendo lido. Já na outra definição, o leitor é quem passa a extrair o que é significativo. A direção vai do texto para quem lê, e, não necessariamente se extrai todo o conteúdo; mas, sim, o que tem mais relevância na leitura conforme a tarefa, conforme aquilo que está sendo processado e selecionado a partir do objetivo da leitura.

O último e não menos importante aspecto da leitura, como o autor mesmo apresenta, fica sendo parecido a uma reação química entre dois elementos. Em outras palavras, o último aspecto é a interação resultante do encontro do leitor e texto, sendo

ela algo que tenha uma intencionalidade por parte do leitor para acontecer, o que torna a leitura e a compreensão da leitura algo complexo, dependendo de muitos fatores.

Ressaltamos que a leitura carrega uma essência e para ser compreendida precisamos reconhecer o processo de ler não apenas restrito ao texto e o leitor, mas voltado também a outras realidades que se espelham conforme nossas intermediações e experiências no mundo físico e mental.

Já mencionamos aqui que estamos rodeados de informações que precisam ser processadas, precisam ser lidas, e que podem ser feitas de maneiras ativas ou passivas pelo leitor. Mas é importante dizer que a leitura serve não apenas para compreender algo específico conforme a tarefa do leitor. Ler se faz necessário à medida que aprendemos sobre o outro e sobre as coisas, não necessariamente lemos somente para buscar algo que satisfaça a curto prazo, mas também a médio e longo prazo.

3 Compreensão em leitura

O processo de leitura pode ser comparado com a construção de um prédio, segundo Leffa (1996). Para ele, o escritor tem o papel de um arquiteto, o texto exerce a função de planta e o processo de compreensão em leitura é a construção do prédio. Seguindo a analogia do autor, podemos dizer que a capacidade de compreensão da leitura está diretamente relacionada com a complexa estrutura cognitiva do indivíduo.

Podemos retomar aqui os pré-requisitos que o leitor necessita para que chegue à compreensão em leitura e construa o prédio. Recordamos que é preciso extrair e atribuir significado ao que se lê, sendo necessário recorrer aos conhecimentos prévios e de mundo, ou seja, quanto maior as experiências do indivíduo em sociedade, mais possibilidades ele tem de entender as coisas, nesse caso sendo a compreensão de um texto.

Alliende e Condemarín (2005) no livro “A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento”, apresentam fatores que contribuem na compreensão da leitura. Os fatores envolvem uma relação, assim como Leffa (1996) já mencionou, de leitor, autor, contexto e texto.

Um texto pode, por exemplo, apresentar além do conteúdo abordado, a opinião do autor, bem como, suas vivências que contribuíram na construção do material produzido. Outro fator é o leitor que, a partir do contexto e também de sua bagagem de vivências sobre o que está lendo, irá estabelecer relações com a leitura a fim de ativar as habilidades de compreensão.

A compreensão da leitura então é diferente do que muitos pensam, ela não está ao final do texto, mas sim no processo que ocorre durante a leitura. Assim como os aspectos visuais, os não visuais de conseguir ouvir o som das palavras também interferem na compreensão e o cérebro dos indivíduos não irá colocar o mesmo significado ao conteúdo e contexto, uma vez que cada um tem diferentes memórias e, portanto, conhecimentos prévios do assunto.

O cérebro se desenvolve ao longo da infância, especialmente no início do recém nascido. Com o passar do tempo, à medida que vai se desenvolvendo, o número de sinapses cresce exponencialmente para lidar com o mundo e lidar com os textos, configurando uma tarefa trabalhada especialmente na fase escolar.

Por questões de necessidades para viver em um mundo ocidental letrado, aos poucos as crianças vão se agregando em meio a brincadeiras, os textos que no começo são lúdicos para dar prazer em realizar a leitura das séries iniciais.

Mais tarde, ainda no ambiente acadêmico e futuramente no ambiente profissional e pessoal do então indivíduo adulto, diferentes textos também são entregues com a mesma finalidade dos brinquedos. Porém, agora suas tarefas se tornam mais complexas e automaticamente em alguns textos, assim como brinquedos específicos para o desenvolvimento estratégico e cognitivo, com diferentes funções no ambiente e que exigem um maior grau de atenção e intencionalidade.

A partir da leitura de Smith (2003), podemos conceber a compreensão da leitura não como um produto final da tarefa do indivíduo no texto, mas como um processo a ser feito. Smith (2003) afirma, assim como Alliende e Condemarín (2005), que ainda na infância, as crianças tornam-se leitores quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa pelos pais e professores, ou seja, através de materiais de leitura que elas possam relacionar com sua experiência e conhecimento prévio, da mesma forma que aprendem a caminhar e falar, convivendo e praticando com pessoas que utilizam a linguagem significativa para elas.

Podemos entender que na vida temos interesses específicos para a leitura e conseqüentemente serão esses que determinam nossa compreensão da leitura, pois conforme nossa bagagem leitora e vivências, elas servirão de suporte ao que enxergamos e será um nível específico de entendimento.

Nessa tarefa envolvimento com a leitura em determinados momentos da vida, Leffa (1996) também demonstra que precisamos acionar esquemas que irão ligar nossas vivências aos detalhes do texto, aumentando a quantidade e qualidade do

conhecimento prévio. O hábito da leitura e utilização desses esquemas aumenta também o vocabulário e posteriormente ajuda nas construções textuais, sendo de extrema importância para a aprendizagem.

O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto. Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto (LEFFA, 1996, p.36).

Ou seja, quando temos a intenção de localizar uma informação dentro do texto, por exemplo, precisamos criar a condição necessária para que ela ocorra. Além dos termos extrair ou atribuir significado no texto, temos a tarefa de selecionar o que contém informatividade e de criar a conexão com o que foi selecionado, isso ocorre durante o ato de ler e não ao final, o que torna a compreensão algo complexo e com intencionalidade.

A competência leitora é assunto de interesse internacional, principalmente quando decidimos avaliar os potenciais leitores na fase final do Ensino Médio no Brasil e no mundo afora. Afinal, são cidadãos que precisam saber seu papel na sociedade, direitos, deveres e como fazê-los de forma a contribuir com o crescimento e bem-estar de sua comunidade ou país.

Por meio da leitura em diferentes contextos de sua vida, ele precisará ser capaz de compreender o que mais é relevante em seu cotidiano. Chegando no término do ensino fundamental, com aproximadamente quinze anos de idade, é esperado que o leitor já tenha domínio da língua portuguesa, fazendo a leitura avançada de diferentes textos, o que é essencial para o desenvolvimento da leitura no decorrer do Ensino Médio e da sua vida.

As habilidades em leitura precisam ser acompanhadas e avaliadas no Brasil, para que o ensino e a aprendizagem possam demonstrar parâmetros e com eles sabermos o que foi desenvolvido com sucesso e o que precisa receber mais atenção, de acordo com os resultados nas avaliações de desempenho, em especial na leitura. Por isso é importante entendermos um pouco mais sobre as avaliações nacionais e internacionais dessa modalidade avaliativa.

4 Avaliações nacionais e internacionais em leitura

Os sistemas de educação por meio de avaliações e exames, nacionais e internacionais, tentam levantar informações que permitem descrever em certa medida o perfil e o nível de compreensão em leitura dos estudantes de Ensino Médio, por meio

de questões de relevância para o ensino e aprendizagem. No contexto educacional brasileiro o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um importante instrumento do Ministério da Educação (MEC), para realizar as avaliações e exames no território nacional do país. Com ele, realizamos com frequência o mapeamento da educação nos diferentes segmentos, desde a educação básica até o ensino superior.

Para começarmos a falar sobre as avaliações, precisamos primeiramente ter em mente uma em especial que passa a ser considerada mais uma oportunidade aos jovens brasileiros como porta de entrada ao ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB tem sido usado como um sistema avaliador da educação básica nacional, servindo para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas públicas e privadas do 2º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio. Esse sistema do Inep passa a ser ampliado, precisando ser realizado obrigatoriamente por escolas públicas e privadas, mas com um ponto positivo pois está mais acessível, podendo ser realizada de modo digital, através de notebooks e tablets das escola.

Os alunos que realizarem a prova já no 1º ano do ensino médio no ano de 2021, 2º em 2022 e 3º em 2023, terão seus respectivos resultados somados e poderão, como método alternativo, utilizar suas pontuações para ingressarem ao ensino superior em 2024.

A primeira e mais tradicional avaliação em formato de nota única para admissão ao ensino superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o resultado obtido do ano anterior, o aluno assim que concluiu o Ensino Médio pode participar com sua nota em uma série de programas nas instituições de ensino superior, tanto programas como o Sisu e Prouni que auxiliam na rede pública, quanto no programa de permanência na rede privada com o Fies.

Para avaliar o nível educacional dos estudantes nessa faixa etária de ensino médio dos jovens de vários países, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade intergovernamental dos países industrializados, criou uma proposta de avaliação chamada PISA.

O PISA, sigla do Programme for International Student Assessment, que, em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é o principal programa utilizado pelos países desenvolvidos como avaliador do desempenho dos estudantes, mas principalmente como parâmetro para comparar as

políticas públicas educacionais e sua eficácia no ensino aprendizagem dos domínios nas áreas da matemática, ciências e, nosso foco, a leitura.

Na sua edição de 2018, o PISA tem como entendimento para a definição da competência leitora a compreensão, o uso, a avaliação, a reflexão e o compromisso com os textos para alcançar os objetivos próprios, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal para participar da sociedade.

Segundo a OCDE, que aplicou seu teste no Brasil, através do INEP, no ano de 2018, dos 79 países que participaram desta edição da avaliação, o Brasil não ficou entre os melhores na formação de leitores, classificando-se em 57ª posição. Um resultado que não podemos julgar satisfatório pois, não estamos dando uma boa visão da formação cidadã no Brasil com relação a educação, aos olhos do mundo.

Anteriormente ao ano de 2018, o programa utilizava o termo de avaliação de “leitura” antes de usar “competência em leitura”, mas foi preciso ser atualizado devido ao entendimento sobre a maneira que é abordado o tema leitura nas provas. A leitura era entendida apenas como conhecimentos básicos, o uso da leitura em voz alta, sendo que o PISA engloba características mais amplas de maneira que a palavra competência leitora inclui uma gama maior de competências cognitivas e linguísticas para realizar a prova.

Voltando agora em especial ao contexto nacional de educação, precisamos falar sobre outro programa que avalia anualmente os cursos de ensino superior brasileiro, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O exame serve como forma de checagem e fiscalização da qualidade do ensino superior brasileiro, impedindo instituições de qualidade precária formarem mão de obra para atuar no mercado. A avaliação também é de responsabilidade da entidade federal Inep, e faz parte de um conjunto de avaliações institucionais que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Vale lembrar que todas as instituições de ensino superior (IES) são submetidas a avaliações internas e externas ao Brasil, sendo obrigatório em território nacional aos diferentes cursos participarem do ENADE. Com o exame é possível classificar cursos e instituições/universidades, detalhando a qualidade dos mesmos. Para isso, são necessárias fases que englobam todo o ambiente acadêmico, utilizando questionários para estudantes, professores e coordenadores de cursos, levantando informações relevantes para o perfil dos alunos, curso e universidade.

5 MÉTODO

5.1 Participantes

Os participantes deste trabalho foram selecionados aleatoriamente no banco de dados em construção pela Dra. Claudia Finger-Kratochvil a respeito da (compreensão em) leitura de estudantes do ensino superior e ensino médio. Compomos nossa amostra com 20 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior de Santa Catarina, o que compreende 35% dos participantes da amostra geral desta instituição por ocasião da coleta.

5.2 Instrumentos e Procedimentos Específicos

Os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados advém de trabalho anterior de FINGER-KRATOCHVIL (2010). O **Teste CF-K** contém quatro Unidades de Leitura. Essas unidades buscam identificar o nível de (compreensão em) leitura, nos domínios das habilidades dos sujeitos nos campos de RI (Recuperação da Informação), II (Interpretação da Informação) e RA (Reflexão e Avaliação). A Unidade de Leitura que elegemos para este artigo foi a UL01, composta por um texto informativo e seis questões que investigam essas habilidades dos sujeitos.

Focamos em especial duas questões dessa UL, são elas: UL01Q1 e UL01Q6, que buscam identificar em específico, o nível e domínio da interpretação da informação no texto Império da Dúvida. A fim de conhecer melhor os participantes e sua relação com a leitura, centremo-nos em quatro questões que buscam trabalhar, em primeiro lugar o tempo de leitura empregado diariamente por prazer, segundo identificar os materiais e a frequência que são lidos, terceiro identificar a quantidade de livros no acervo pessoal dos participantes e o quarto item, saber a frequência de empréstimo dos livros nas bibliotecas públicas e escolares.

Sendo assim, nossos objetivos no trabalho foram de rodar testes estatísticos, a fim de avaliar o desempenho desses participantes, primeiramente, nas questões propostas e, em segundo lugar, correlacionar com as respostas do questionário, do qual os alunos afirmaram ter diferentes hábitos de leitura.

6 O questionário e o teste de (compreensão em) leitura

Quanto à análise e discussão dos dados no questionário que avalia os hábitos de leitura dos sujeitos, conforme mencionamos no método, optamos por utilizar as

seguintes questões para trabalhar quanti-qualitativamente: (ST18Q01), formulada para saber o tempo empregado na leitura. (ST20Q01), cujo objetivo é apresentar os materiais que os indivíduos lêem mencionados na questão e a frequência, conforme suas vontades. (ST21Q01), para trabalhar as quantidades do acervo doméstico de cada indivíduo e a (ST22Q01), que trabalha com a frequência de empréstimos de livros nas bibliotecas públicas e escolares.

Seguimos agora com a análise e discussão dos dados organizada, primeiramente, a partir dos dados do questionário e, na sequência, estabelecendo relação entre esses dados e os resultados das duas tarefas da UL01. As questões fazem parte de um conjunto de questões já elaboradas e aplicadas no teste *CF-K* pela autora, sendo que estaremos analisando uma amostra das respostas de 20 participantes.

A consistência e coerência nos resultados foram dois aspectos a que demos prioridade na análise, pois com elas esperamos encontrar relação entre a atitude leitora e o desempenho no *Teste CF-K*. Nos próximos parágrafos, discutiremos, especificamente, os resultados do questionário.

6.1 Tempo diário de leitura por prazer

Quando pensamos em leitura por prazer, precisamos ter em mente que é algo pessoal de cada indivíduo, por isso cada um irá sentir-se mais à vontade para investir seu tempo em leitura conforme sua realidade. Nesta questão, investigamos os resultados em porcentagens da sondagem feita com os sujeitos de Ensino Médio e seu tempo investido na leitura por prazer. Por se tratar de um público em período ainda escolar e com a faixa etária jovem, obtivemos resultados curiosos e, inclusive, intrigantes como por exemplo a porcentagem elevada de sujeitos que não leem por prazer, veja a seguir.

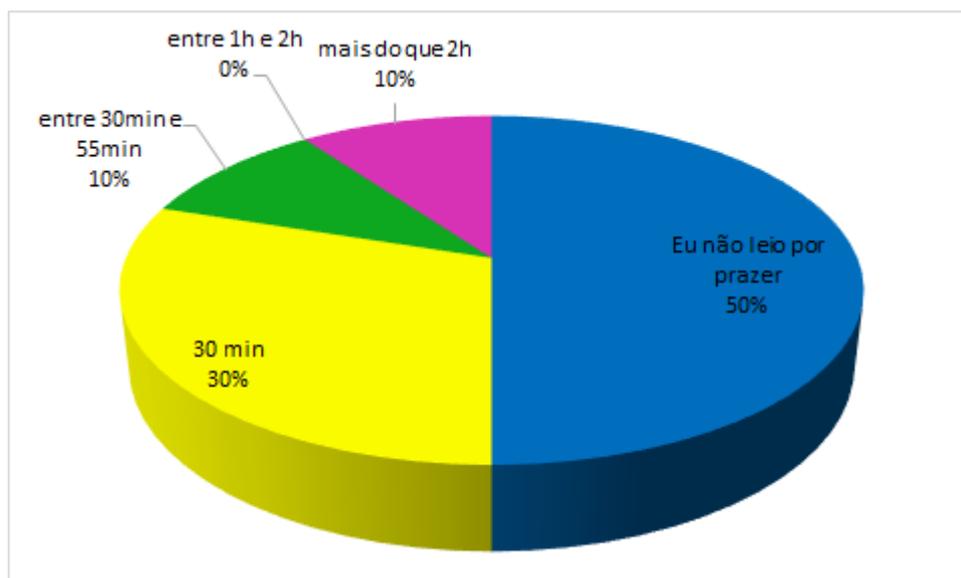


Gráfico 1: Tempo diário de leitura por prazer Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar no gráfico um percentual elevado, com cerca de 50% do gráfico representando os indivíduos que não leem por prazer. Logo, é um percentual intrigante na investigação, o que nos leva a inferir um ponto negativo a esses sujeitos que não investem seu tempo vago em práticas de leitura por prazer. Infelizmente, não há uma pergunta na sequência que possa indicar possíveis razões. Assim, é necessário inferirmos a partir dos materiais que os participantes afirmam ler.

Podemos levantar algumas hipóteses para analisar esses resultados. Precisamos levar em consideração no caso dos nossos sujeitos, que por serem estudantes de uma escola no interior do Oeste de Santa Catarina e já estarem na fase de término do ensino obrigatório, podem necessitar trabalhar e assim, ocupam a maior parte do seu dia, logo, seu tempo de lazer pode ser reduzido. Para a outra parte dos dados observados no Gráfico 1, entendemos que 30% dos sujeitos conseguem dedicar 30 minutos do seu dia para ler por prazer, um tempo que ainda é positivo aos sujeitos visto que precisam dedicar também um tempo para as tarefas e leituras escolares necessárias.

Prosseguindo a análise dos dados, temos os leitores que dedicam de 35 minutos a 55 minutos diários, totalizando 10% dos participantes. E mais 10% restantes dos que leem por prazer mais que 2 horas diariamente. Para entender um pouco melhor a relação dos dados obtidos sobre a leitura por prazer, procuramos cruzar as informações das questões (ST18Q01) com a (ST20Q01), confirmando assim, entre tantos que existem, alguns dos gêneros preferidos por esse público e sua frequência de leitura.

6.2 O que leem os sujeitos com frequência

Para analisarmos alguns tipos de materiais e a frequência de leitura, utilizaremos a disposição das cores, no Gráfico 2. Observando e comparando, conseguimos entender os dados do gráfico, que mostram os gêneros, conforme as preferências dos participantes. Sabendo que 50% desses participantes afirmam manter um tempo diário dedicado à leitura por prazer, buscamos entender, em parte, as escolhas para essa leitura, vejamos.

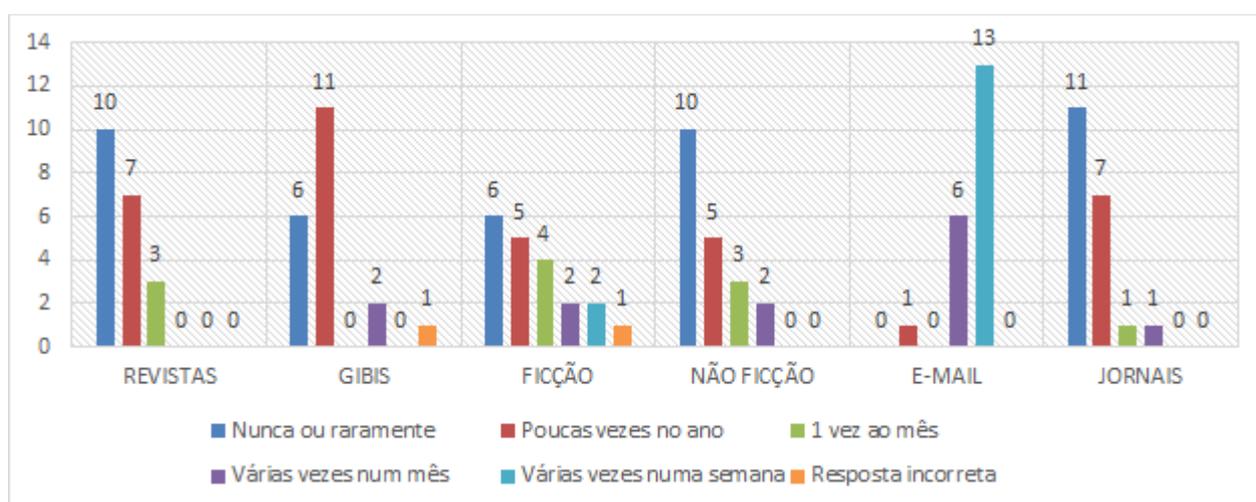


Gráfico 2: Materiais e suas frequências de leitura Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão (ST20Q01), deixa evidente e em destaque que, o e-mail, que é um material de acesso fácil e rápido, cujo objetivo é a comunicação das pessoas, foi o gênero que mais recebeu atenção dos participantes como material de leitura. Se pensarmos na faixa etária dos nossos participantes do Ensino Médio, que têm entre 15 e 17 anos, podemos levantar a hipótese que a ferramenta é acessada para o uso pessoal e não corporativo com fins profissionais de trabalho.

Mas, não só isso, também precisamos levar em consideração que, por ter sido elaborado em 2010, o questionário carece de outras opções de comunicações eletrônicas que foram criadas recentemente e já fazem parte da nossa rotina, como é o caso do uso das redes sociais, whatsapp, facebook, instagram e outros.

Após levantamento e análise dos dados, percebemos o maior percentual de respostas no gênero e-mail, com 13, para a opção “várias vezes numa semana”. O gênero ficção é o material com a segunda maior preferência de leitura na janela de um mês, marcado com a opção “várias vezes num mês” e “1 vez ao mês”.

Para os demais, temos dados preocupantes e negativos se tratando da frequência na leitura desses materiais. Podemos dizer que esses dados outros dados

são um reflexo da multiplicidade de gêneros e do acesso as mídias, o que pode ter impactado nas respostas. O gênero jornais, por exemplo, tem 11 respostas para a opção “nunca ou raramente”, seguido de revistas e não ficção, ambos com 10 respostas. Observamos também, que o gênero gibi é um dos materiais com menor índice de acesso para a leitura pelos sujeitos, com apenas 2 respostas para “várias vezes num mês”.

Nesta questão ainda, tivemos dois dos vinte sujeitos da amostra que não responderam adequadamente, deixando em branco a questão que apresenta a frequência da leitura em ficção e gibis. Isto pode apontar para a hipótese de que esses sujeitos desconhecem a ideia dos gibis ou famosas histórias em quadrinhos como entretenimento rápido e acessível para a leitura, assim como a leitura de ficção.

Diante dos resultados obtidos do Gráfico 2, entendemos que há coesão e coerência nos dados do Gráfico 1, afirmando uma atitude leitora mais rápida por prazer, por se tratar de materiais que exigem um tempo menor de dedicação, como é o caso do e-mail e páginas da internet, por exemplo.

Sobre o fator negativo da frequência de leitura de alguns gêneros, decidimos analisar e cruzar as informações agora da (ST20Q01) com a (ST21Q01). Por isso, vamos observar a análise do acervo disponível desses sujeitos em suas casas.

6.3 Acervo doméstico de livros

Sabemos que o acesso a diferentes títulos e histórias que os livros proporcionam é essencial no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Os hábitos de leitura oferecem inúmeros benefícios para o corpo e mente, tornando as pessoas mais capazes de superar as adversidades cotidianas.

Como já mencionamos em momentos anteriores deste trabalho, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da leitura, oferecendo aos alunos as práticas leitoras e acesso a diferentes materiais, desde os anos iniciais para as crianças, até a o início da juventude no ensino fundamental, se estendendo inclusive na vida adulta, direcionando para as universidades, por isso, a escola precisa e deve proporcionar a prática leitora. Mas, a leitura em casa também tem o mesmo peso e por isso, precisamos considerar o que os sujeitos declararam em nosso questionário com relação ao acervo pessoal.

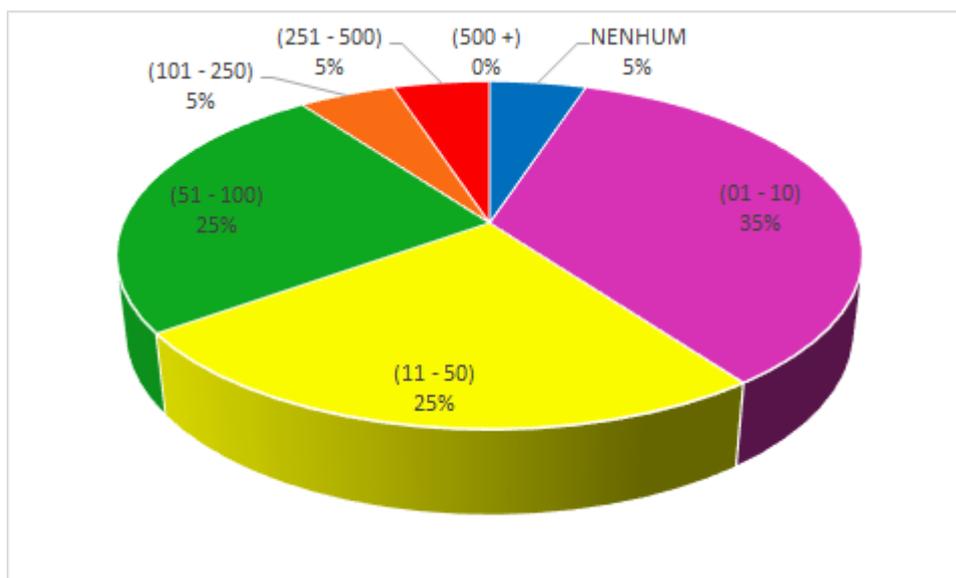


Gráfico 3: Acervo doméstico: número de obras em casa. Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os dados obtidos conforme o Gráfico 3, podemos dizer que o acesso à leitura de livros no espaço domiciliar é restrito e carente para a maioria dos sujeitos participantes. Observamos que 60% dos participantes têm até 50 obras em seu acervo. Isso revela pouca diversidade de materiais que pertencem aos livros e que pode ser acessada facilmente pelos sujeitos. Para o restante do percentual, temos a divisão de 25% para o acervo de (51-100), 5% para (101-250), 5% com acervo de (250 - 500) e 5% para (Nenhum). Ninguém declarou em nossa questão ter mais de quinhentos livros em seu acervo.

Sabemos que ter um acervo doméstico facilita e muito a vida das famílias com crianças pequenas, dos estudantes e universitários. Ter livros para acesso rápido, além de poder incentivar os pequenos na leitura, colaboram no dia a dia para quem está distante de uma biblioteca pública, ou, precisa de instruções técnicas em livros específicos, como é o caso de profissionais das diferentes áreas que exigem um conhecimento de fácil acesso.

No caso dos nossos participantes que são estudantes pré-universitários, a leitura, em especial a leitura no conforto de suas casas, desenvolve uma série de habilidades, como o aumento do vocabulário, a expansão da criatividade, bem como as habilidades de interpretação. Essas, servirão de base para a formação da coesão e coerência nos textos lidos e escritos. Nessa questão, como já mencionamos, não tivemos resultados demonstrando um acervo relativamente grande, o que pode implicar negativamente nos resultados dos participantes em nosso instrumento, em especial as duas questões da UL01, já que nas questões anteriores, os resultados do tempo de leitura usado pelos participantes e os materiais de leitura também apresentaram baixa frequência no cotidiano desses sujeitos.

6.4 Frequência de empréstimos na biblioteca pública e escolar

Ao se pensar em empréstimos de livros, é importante recordar que, na medida em que o mundo muda, principalmente com relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS), as bibliotecas públicas e escolares necessitam atualizar sua forma de empréstimos, tornando aos poucos um maior acesso de forma digital, com a possibilidade de leitura da própria casa para os sujeitos que estão em locais mais retirados, mas que tem acesso a internet.

Mas o acesso à informação carregada nos livros ainda tem suas vantagens com o material físico. Devido a facilidade em acessar muitas informações e a dificuldade em selecionar apenas o que é necessário, sem distrações nas páginas da internet com o material digital.

Embora, na maioria das vezes, a aquisição de livros digitais seja mais em conta do que os físicos, a concentração por parte do leitor passa a ser maior a cada página. Com uma versão impressa e em mãos, por exemplo, os estímulos são maiores se observarmos as sensações proporcionadas pela textura do papel e pelo cheiro das páginas, aumentando o prazer pela leitura.

Dirigimos nossa atenção então, para os dados do Gráfico 4, estabelecendo o percentual da questão (ST22Q01), que trata da frequência de empréstimos de livros que os sujeitos declaram ter, sejam em bibliotecas públicas ou escolares. Essa é uma das questões mais importantes para trabalharmos, o que justifica sua escolha.

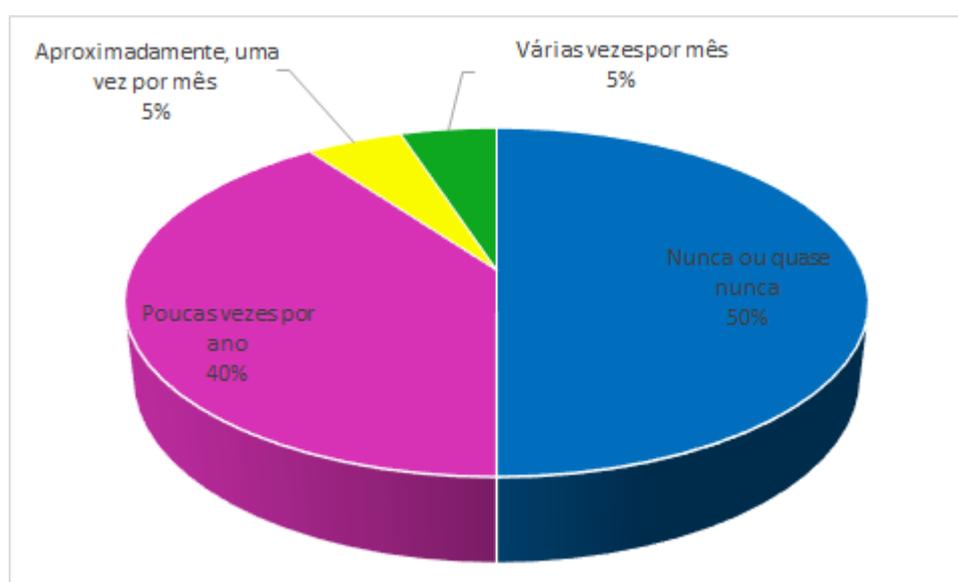


Gráfico 4: Frequência de empréstimos Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas respostas dos sujeitos, obtivemos um resultado negativo já esperado, em virtude dos outros dados já obtidos nas bibliotecas. Temos 50% dos sujeitos que indicam “Nunca ou quase nunca” fazer empréstimos de livros. Em seguida, outro

percentual de 40% mostra que poucas vezes no ano isso foi feito. Somente 5% afirmam ter hábito de ir a um local público várias vezes por mês e outros 5% aproximadamente, uma vez por mês.

O empréstimo de livros em diferentes espaços, até mesmo quando emprestamos uma obra de amigos próximos, por exemplo, não são uma simples atitude do sujeito. Quando temos o hábito de emprestar e devolver, criamos responsabilidades que servem para serem utilizadas nas diferentes etapas da vida.

Além de estimular o prazer pela leitura, por conseguir acessar um conteúdo que aquele livro carrega, a independência e autonomia de ir até um espaço público retirar o material desperta também os cuidados necessários com o objeto e o senso crítico, uma vez que não é algo pessoal, mas, sim, de uso comum e que precisa ter um cuidado de ser preservado para os demais.

Analisando os dados apresentados na questão, percebemos que, os livros não são um material típico de serem feitos empréstimo com frequência pelos sujeitos. A seguir, buscamos analisar o desempenho dos participantes na UL01, apresentando seus níveis e domínios na interpretação da informação.

7 A COMPETÊNCIA LEITORA: DOMÍNIOS E NÍVEIS DE LEITURA NA UL01

Conforme já mencionado no método, analisamos duas questões a fim de observar o desempenho em leitura dos participantes no nível 1 de Interpretação da Informação com as questões UL01Q1 e UL01Q6. Com base nos resultados, elaboramos também um gráfico com o desempenho geral dos participantes, a partir dos domínios e níveis para cada uma das questões.

Gráfico 5: Desempenho na Unidade de Leitura.

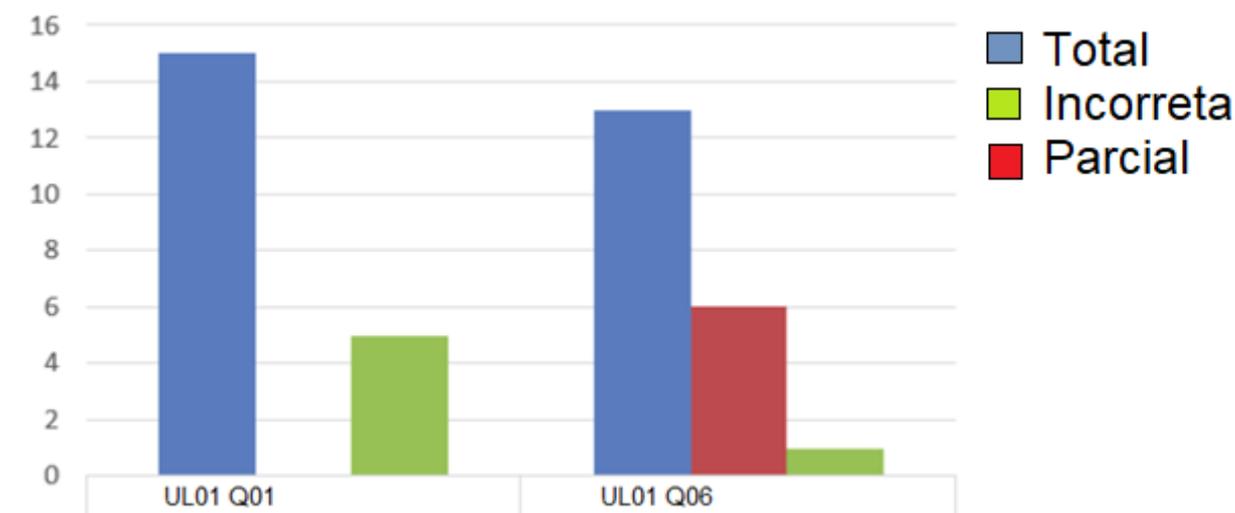


Gráfico 5: Desempenho na Unidade de Leitura Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os dados, a questão UL01 Q01, com o objetivo de questionar, no artigo, a autoria da carta atribuída à princesa Isabel, obteve 15 respostas com pontuação máxima, o que totaliza 75% dos sujeitos. Na mesma questão, observamos que nenhum dos participantes acertou parcialmente a resposta e os 5 sujeitos restantes responderam incorretamente, somando assim os outros 25%.

Nesse Gráfico 5, é importante observar os resultados dos participantes, pois eles são interessantes, à medida que relacionamos com os resultados das questões anteriores, sobre os hábitos de leitura, que são relativamente negativos em comparação com os resultados extremamente positivos, em sua maioria, nos níveis de interpretação da informação dessa questão.

Seguindo a análise dos dados no Gráfico 5, temos também o desempenho nas respostas obtidas da segunda questão, UL01 Q06. Nessa, encontramos novamente um percentual interessante, em comparação com as respostas das atitudes que os sujeitos do Ensino Médio afirmavam ter. Houve uma diminuição de acertos totais, porém o número de respostas com resultado incorreto também diminuiu. Temos 13 sujeitos que obtiveram escore total e apenas 1 com resultado incorreto. Para o escore parcial, nesta questão, ficaram 6 participantes.

Vale lembrar que estas tarefas pertencem às complexidades nos domínios e níveis das habilidades em interpretação da informação, no nível 1. Podemos constatar um resultado satisfatório com relação a competência leitora, se observarmos a maior parte dos participantes nessas tarefas propostas, porém vale ressaltar que esse resultado seja talvez, em virtude da tarefa que exige uma menor complexidade na interpretação da informação.

7.1 Resultados e discussão

Nesta etapa do trabalho, trazemos alguns resultados da síntese dos dados. Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que para uma análise mais complexa e profunda, é importante ampliar a análise englobando as demais questões do questionário e do Teste CF-K não abordadas neste trabalho.

Considerando os dados das duas questões da UL01 e as respostas ao questionário, é possível tecermos algumas afirmações a respeito da nossa hipótese de pesquisa. Há coerência nas respostas dos sujeitos participantes, com relação às atitudes leitoras que afirmam ter e os resultados obtidos?

Embora 50% tenham declarado não ler por prazer e 30%, apenas 30 min

diariamente, nossos resultados dos mesmos participantes, nas unidades de leitura, apresentaram um desempenho significativamente positivo. Por se tratarem de questões que exigem habilidades de interpretação, os participantes precisam ter uma certa bagagem de leitura que forma sua base para tarefas que desafiam sua compreensão, como as propostas.

Alguns materiais relevantes que podemos encontrar em livros e revistas, talvez teriam feito uma diferença positiva nos resultado dos participantes se tivessem uma maior frequência e prazer na leitura, por exemplo.

É importante recordar que o material disponível de acesso em casa, ou empréstimos em locais públicos como bibliotecas escolares para suprir as necessidades leitoras caso haja poucos disponíveis em casa, são de extrema importância. Esse foi um ponto que precisamos prestar atenção, pois 90% dos sujeitos nunca foram ou vão uma vez ao ano nestes espaços para fazer empréstimos.

Na medida que cruzamos os dados obtidos, foi revelado uma concepção positiva em relação à leitura, o que demonstrou bons resultados nas duas questões da UL. Contudo, os comportamentos e atitudes que afirmam ter nas quatro questões do questionário, não dão suporte para estes resultados. No questionário, temos algumas respostas de sujeitos que são posicionamentos e atitudes que seriam fatores negativos para esses resultados na Unidade de Leitura.

8 Considerações finais

Este trabalho de pesquisa iniciou-se com a dúvida em saber quais eram as habilidades necessárias nos estudantes de Ensino Médio que são avaliadas em testes nacionais e internacionais, como o SAEB, ENEM e Pisa, que determinam o nível de compreensão em leitura desses sujeitos.

Diante disso, tivemos como objetivo geral, investigar e conhecer, por meio de uma amostra parcial de um teste de leitura - *Teste CF-K* e de questionários, qual o domínio das habilidades em leitura relativas a esfera de Interpretação da informação em nível 1 de complexidade, conforme critérios do próprio teste. Os sujeitos foram estudantes do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola no interior de Santa Catarina.

Para os objetivos específicos, descrevemos o desempenho do conjunto de participantes nos diferentes tipos de questões propostas, o que foi feito com eficiência por ser uma amostra relativamente pequena. Para isso, relacionamos o desempenho dos participantes no teste de leitura com as questões do tempo empregado para a leitura por prazer, o que leem os sujeitos com frequência, a quantidade de livros no acervo pessoal e qual a frequência de empréstimos de livros nas bibliotecas públicas

e escolares.

Foi possível, com os dados, analisar o desempenho dos participantes no teste de leitura e as atitudes e comportamentos que eles afirmaram ter em sua relação com a leitura. Verificamos que os participantes apresentaram um desempenho significativamente positivo em sua maioria, nas esferas das habilidades testadas na Unidade de Leitura (UL01), visto que o grau de complexidade era baixo para a interpretação da informação em nível 1.

Os resultados indicaram que, embora tenhamos porcentagens negativas dos hábitos de leitura como os cinquenta por cento de sujeitos que não leem por prazer. Nunca ou raramente lêem materiais que sejam revistas, jornais e não ficção, bem como sessenta por cento ter um acervo pessoal, entre dez e cinquenta livros ou os cinquenta por cento que nunca ou quase nunca fazem empréstimos de livros em locais públicos. Tiveram resultados satisfatórios nas duas questões de domínios e níveis de compreensão da UL01, como a primeira questão UL01 Q01, que obteve pontuação máxima de quinze sujeitos e a segunda questão UL01 Q06, com treze sujeitos.

Nossa hipótese baseou-se em descobrir se havia coerência nas respostas dos sujeitos participantes, com relação às atitudes leitoras que afirmaram ter. Os resultados nos surpreenderam, tivemos a maioria dos sujeitos com pontuação máxima no desempenho da tarefa de interpretação da informação, porém os hábitos de leitura que os sujeitos afirmam ter não era harmônico nem positivo na sua grande maioria para dar suporte a essa pontuação.

Utilizamos em nossa metodologia uma amostra de 20 participantes do banco de dados em construção pela Dra. Claudia Finger-Kratochvil, que trabalha com a compreensão em leitura de estudantes do ensino superior e ensino médio. Os instrumentos e Procedimentos específicos foram elaborados pensando em identificar o nível dessa (compreensão) no campo da II (Interpretação da Informação), com o apoio de duas questões da UL01 (Unidade de Leitura) e quatro questões do questionário que busca entender os hábitos de leitura dos sujeitos.

Por ora, nos resta concluir que o trabalho foi satisfatório se levarmos em conta a complexidade do tema e o tempo da pesquisa. A compreensão em leitura, em especial no ensino médio, como fundamentamos em seções anteriores, é alvo de avaliação internacional pelos países que buscam aprimorar a educação e a formação dos cidadãos, demonstrando grandes avanços em seu desenvolvimento.

Assim, reforçamos que o trabalho contribui para a pesquisa na área, em especial aos estudos regionais. Mas, devemos recordar que o **Teste CF-K** aborda maiores questões avaliando outras habilidades envolvidas na compreensão da leitura.

Acreditamos que o tema não se esgota com esta pesquisa e como resultado final também enfatizamos a importância da sua continuidade, abrangendo em pesquisas futuras o teste na íntegra com novos sujeitos para expandir as possibilidades de discussão do tema.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORSO, H.V; SPERB, T.M; SALLES, J.F. **Comparação Entre Maus Compreendedores e Bons Leitores em Tarefas Neuropsicológicas**. UFJF, 7(1), 37-49, Janeiro-Junho. 2013.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

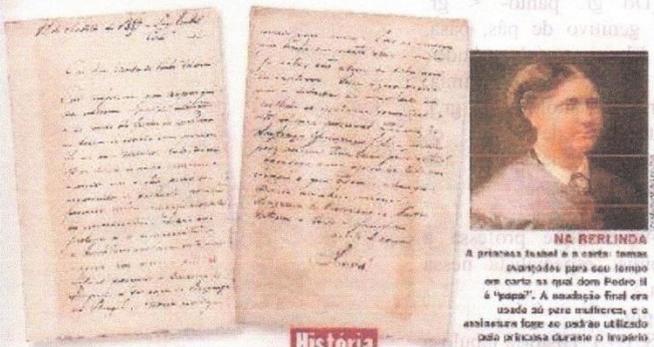
OECD. PISA 2019. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

PERFETTI, C. A; LANDI, N; OAKHILL, J. **A aquisição da habilidade de compreensão da leitura**. Porto Alegre, 227-265 p., Penso, 2005.

ANEXO 1 - Texto informativo – Sob o império da dúvida.

612

082



Historia

SOB O IMPÉRIO DA DÚVIDA

A princesa Isabel é personagem das mais atinentes da história do Brasil. Mulher e segunda na linha de sucessão do imperador dom Pedro II, desempenha na saga de destaque sua personalidade. Na ocasião, acabou protagonista da abolição da escravidão. Na mesma ocasião, firmada e ela também da princesa, trazer resoluções sobre a princesa, mostrando-a como uma mulher protagonista e à frente de seu tempo.

Dirigida ao vicereú de Santa Vitória, a carta é datada de 11 de agosto de 1889. Nela, Isabel escreve: "O envio dos fundos de São Paulo em favor da abolição é uma homenagem aos escravos libertos em 13 de Maio". A lista de nomes com o qual dirigidas para os seus vassallos também é mencionada pelo imperador no documento passado, em "colheita suas encorajadas, após o que, em terras não próprias, trazendo de um agrilho e na presença e de suas mães, seus filhos e seus irmãos".

Plenas de peso do movimento abolicionista, como Amós Rebenque e Jacquin Valença defendiam a doação de terras e encorajadas, com o nome de um conjunto de membros congressionais. Mas não se torna reflete de que a princesa compartilhava essas preocupações. O tempo se sobra que Isabel era defensora do voto feminino e a pretensão de definir a "liberdade as mulheres, não apenas em termos jurídicos". Essa é uma formulação de separação contemporânea, mas na avaliação de estudiosos que atribui à princesa papel mais relevante que de mera substituta de Lei Anna, como o professor Humberto Fontes Machado, de *Estudo sobre Isabel, 1889-1908*.

A carta hoje não pertence de correspondência da princesa. O documento, que parou no Ministério do Estado de Minas, decorre de um dos descendentes de Manoel e Santa Vitória, casou com a princesa. É a correspondência final, a qual se diz ao destinatário como "Caro Sr. Manoel de Santa Vitória", a princesa refere-se a dom Pedro II como "pai". Na carta está escrito "o Imperador". Na avaliação do embaixador João Hermes Pereira de Araújo, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ex-diretor do Museu Histórico e Documentário de Teresopolis, o documento

NA BERLINDA
A princesa Isabel e a carta: temas importantes para seu tempo em carta na qual dom Pedro II é "pai". A assinatura final era usada só para mulheres, e a assinatura fosse se pudesse utilizado pela princesa durante o império

Lucille Soares
veja 19 de maio 2006 111

Fonte: FINGER-KRATOCHVIL, 2010.

ANEXO 2 - Questões da Unidade de Leitura 01

UL01Questão 1 – Questiona-se, no artigo, a autoria da carta atribuída à princesa Isabel. Isso se deve:

- A. porque, embora tenha assinado a Lei Áurea, sabe-se que não compartilhava das preocupações de outros abolicionistas.
- B. porque a assinatura da lei que libertou os escravos foi apenas uma estratégia da realeza para marcar o nome de Isabel na história.
- C. porque a linguagem empregada é distinta da que a princesa usou em outros escritos.
- D. porque o documento pertence a um acervo de origem duvidosa, para os especialistas no assunto.

Pontuação Questão 1

Pontuação 1: resposta C – porque a linguagem empregada é distinta da que a princesa usou em outros escritos.

Pontuação 0: demais respostas.

UL01Questão 6 – O texto cita o nome de importantes defensores da libertação dos escravos. Quem são eles?

Pontuação Questão 6

Pontuação 2: respostas que referenciam os nomes da Princesa Isabel (figura principal do texto) ou a Joaquim Nabuco e André Rebouças. Para crédito completo, considera-se suficiente o nome dos dois representantes mencionados explicitamente no texto como figuras defensoras da abolição.

Pontuação 1: respostas que referenciam os nomes de Joaquim Nabuco e André Rebouças, mas incluem outros nomes apresentados no texto que não correspondem à categoria de defensores da libertação, e.g. Visconde de Santa Vitória, um simpatizante da causa.

Pontuação 0: demais respostas.1