

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

A LEITURA EM VOZ ALTA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA
REGULADORA DA COMPREENSÃO LEITORA: ANÁLISE E
APLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA

SIMONE OLIVEIRA DO VAL

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A LEITURA EM VOZ ALTA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA
REGULADORA DA COMPREENSÃO LEITORA: ANÁLISE E
APLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA

SIMONE OLIVEIRA DO VAL

Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a
Adriana Tavares Maurício Lessa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica - RJ
Julho de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V1351 VAL, SIMONE OLIVEIRA DO, 1979-
A LEITURA EM VOZ ALTA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA
REGULADORA DA COMPREENSÃO LEITORA: ANÁLISE E
APLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA / SIMONE OLIVEIRA
DO VAL. - Rio de Janeiro, 2020.
133 f.: il.

Orientadora: ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2020.

1. Leitura em Voz Alta. 2. Leitura Silenciosa. 3.
Estratégias Metacognitivas. 4. Compreensão Leitora.
I. LESSA, ADRIANA TAVARES MAURICIO, 1986-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SIMONE OLIVEIRA DO VAL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/07/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Adriana Leitão Martins (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO ECONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2021

TERMO Nº 1152/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 11:09)
ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 2303141

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 14:59)
TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1769267

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 13:16)
ADRIANA LEITÃO MARTINS
ASSINANTE EXTERNO CPF: 091.825.057-99

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **1152**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/10/2021** e o código de verificação: **9af93159e5**

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.”

Agradeço primeiramente à minha orientadora Adriana Lessa, por me acompanhar e tornar possível esta pesquisa. Copiosas páginas seriam necessárias para descrever a sua magnificente e gentil orientação. Reservo, entretanto, este último período para expressar minha admiração por sua mestria para o fazer científico.

Agradeço ao meu marido Ademir Macedo, pelo companheirismo e cuidado, durante todo o meu curso de Mestrado.

Agradeço à minha amiga Cristiane Britto da Silva Jacob, pela troca de ideias, motivação e tradução.

Agradeço à minha amiga Hellen de Marins, pela motivação, opiniões e leituras do texto.

Agradeço à minha amiga Tatiana Monteiro, pelas trocas, motivação e revisão.

Agradeço aos colegas de trabalho do CIEP 302, Charles Dickens: Eliane Faria e Felipe de Souza Gomes, pela compreensão, companheirismo e carinho, durante todo meu curso de mestrado.

Agradeço, enfim, aos meus alunos que construíram esta pesquisa comigo; com carinho, boa vontade e cumplicidade. Toda esta dissertação é dedicada a eles e a todos os estudantes da escola pública brasileira.

EPIÍGRAFE

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (PAULO FREIRE, 1983. p.77)

RESUMO

VAL, Simone Oliveira do. **A leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora: análise e aplicações para o ensino de leitura.** 2020. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora por alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino. São assumidos como objetivos específicos: (1) investigar a experiência metacognitiva durante a leitura em silêncio e em voz alta; (2) comparar compreensão leitora e conhecimento metacognitivo no uso das leituras em voz alta e silenciosa; (3) propor uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de leitura, em sala de aula, numa perspectiva metacognitivista. Colocam-se à prova duas hipóteses: (A) a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública reconhece a leitura em voz alta como uma eficaz estratégia metacognitiva de leitura; (B) estudantes com compreensão leitora incompleta recorrem à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura. Para tanto, adotou-se como metodologia uma abordagem qualitativa multimétodo nomeada Avaliação Unificada, composta por um teste de compreensão leitora e um teste de experiência metacognitiva com escala *Likert*, protocolo verbal e entrevista. Participaram desta pesquisa 17 alunos de uma unidade escolar municipal de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro. Os resultados demonstram um contraste entre os dados oriundos do teste por marcação escrita e do protocolo verbal. Enquanto, de acordo com a primeira etapa da Avaliação Unificada, 5 alunos apresentaram interpretação de acordo com a expectativa, por meio do protocolo verbal, esse número aumentou para 14 alunos. Pela entrevista, constata-se uma correlação entre o bom desempenho na tarefa de compreensão e a verbalização sobre o uso da leitura em voz alta como estratégia de regulação metacognitiva. Portanto, a hipótese A não pôde ser refutada e a hipótese B foi refutada. Tendo em vista os dados reveladores da verbalização, a abordagem didático-pedagógica proposta destaca a relevância de seu uso durante e após o processo cognitivo de compreensão textual do estudante de forma individual, em pares e em grupo.

Palavras-chave: Leitura em voz alta, leitura silenciosa, estratégias metacognitivas, compreensão leitora.

ABSTRACT

VAL, Simone Oliveira do. **The Reading aloud method as a metacognitive strategy in Reading comprehension: analysis and the applications for teaching Reading.** 2020. 133p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research general aim is to investigate the use of Reading aloud method as a metacognitive strategy in reading comprehension among students of the final years in Elementary Education at public schools. The specific aims of the project are: (1) to investigate students' metacognition experiences during silent and aloud reading. (2) to compare reading comprehension and cognitive experience during the use of silent and aloud reading. (3) to propose a didactic-pedagogic approach to the teaching reading processes in classroom through a metalinguistic perspective. Two hypotheses were tested (A) most students in the final year of Elementary school recognize aloud reading as an important metacognitive strategy. (B) Students with reading comprehension problems resort to aloud reading as metacognitive strategy. For this purpose, it was adopted a qualitative multimethod approach, called Unified Evaluation, this methodology is composed by a Likert scale reading comprehension test, a verbal protocol and an interview. A group of 17 students from a public school in Angra dos Reis, Rio de Janeiro, participated in this research. The results demonstrate a contrast between the data obtained from verbal protocol and the written scale test. While, according to the first step of this Unified assessment, 5 students presented reading comprehension as expected using the written protocol, this number raises to 14 students with the verbal protocol. From the interview, it can be observed the correlation between a high performance in the reading comprehension test and the use of verbalization and aloud reading as a metacognitive regulation strategy. Therefore, the hypothesis A can not be refuted, however, the hypothesis B can. Considering the revealing data about verbalization, this didactic-pedagogic approach stresses the relevance of its uses during and after the students' reading comprehension cognitive processes, individually, in pairs or groups.

Key words: aloud reading, silent reading, metacognitive strategies, reading comprehension

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LEITURA E SEUS DESAFIOS NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA	12
3 METACOGNIÇÃO E LEITURA EM VOZ ALTA NA APRENDIZAGEM	19
4 METODOLOGIA	30
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.1.1 Teste de Compreensão Leitora e Teste de Experiência Metacognitiva	31
4.1.2 Protocolo Verbal	32
4.1.3 Entrevista	33
4.2 MODELO DE AVALIAÇÃO UNIFICADA	34
4.3 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	38
5 ANÁLISE	39
5.1. ANÁLISE DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E DO TESTE DE EXPERIÊNCIA METACOGNITIVA	39
5.2. ANÁLISE DA PREFERÊNCIA DE LEITURA E ENTREVISTA	46
5.3 ANÁLISE DOS ESTUDANTES COMO COMPREENSÃO LEITORA INCOMPLETA	55
5.4 DIÁLOGO ENTRE RELATOS DA ENTREVISTA E ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA	58
6 AVALIAÇÃO UNIFICADA COMO PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA	67
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXO	81
APÊNDICE A – POSTURA PEDAGÓGICA	87
TRANSCRIÇÕES	89

1 INTRODUÇÃO

A leitura e o desenvolvimento da compreensão textual são fundamentais para todo indivíduo, caracterizando-se como fator imprescindível à inclusão social. No caso da escola pública, o ambiente escolar representa, para muitos estudantes, a única oportunidade social para aquisição não só do aprendizado leitor, mas também do hábito e gosto pela leitura. No contexto dos anos finais do ensino fundamental, especialmente uma aula inclusiva, que permita o desenvolvimento de estudantes em diferentes patamares, pode se tornar determinante para cativar leitores.

Com o propósito maior de formar leitores, desde 2008, quando iniciei meu trabalho como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, busco estratégias facilitadoras para o ensino de leitura. Por algum tempo, acreditei na prevalência de atividades de leitura silenciosa, no planejamento das aulas de compreensão leitora, visando à autonomia dos estudantes. Apresentava o texto para a leitura silenciosa e a leitura em voz alta só era permitida durante a correção, a fim de não criar dependências em relação à leitura acompanhada. No entanto, o quadro era sempre o mesmo: um ou outro estudante possuía êxito para execução da tarefa; parte da turma angustiava-se tentando tirar dúvidas; e outra se negligenciava, tentando, em alguns casos, copiar a resposta. Exponencialmente, no momento da correção, com a utilização da leitura em voz alta, a maioria entendia o texto e questionava o porquê de tamanha dificuldade. Constatei que a crença no efeito imperativo da leitura silenciosa, na verdade, acabava limitando a compreensão leitora dos estudantes em níveis de pensamento mais elevados.

Haja vista minha percepção de que a leitura em voz alta auxiliou o processo de ensino-aprendizagem de leitura dos meus alunos; esta dissertação tem como objetivo geral investigar o uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora em alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino. É relevante elucidar que a leitura em voz alta, nesta perspectiva, é leitura própria para busca de sentido, mesmo se realizada por outro; não está associada ao modelo performático e ou ritualístico (de se apresentar para terceiros). São assumidos como objetivos específicos: (a) investigar a experiência metacognitiva deles durante a leitura em silêncio e em voz alta; (b) comparar compreensão leitora e conhecimento metacognitivo no uso das leituras em voz alta e silenciosa; (c) propor uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de leitura em sala de aula numa perspectiva metacognitivista. Para os dois primeiros objetivos específicos, respectivamente, as seguintes hipóteses são colocadas à prova: (a) a maioria dos estudantes

dos anos finais do ensino fundamental da rede pública reconhece a leitura em voz alta como uma eficaz estratégia metacognitiva de leitura e (b) estudantes com compreensão leitora incompleta recorrem à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura.

A fim de cumprir esses objetivos, esta pesquisa se organiza em sete capítulos. No primeiro, consta a introdução. No segundo, abordamos a leitura e seus desafios em uma perspectiva cognitivista; assim, refletimos sobre os fatores que podem influenciar diretamente a compreensão leitora, pensando tanto em uma reflexão sobre ter ou não consciência para proficiência desta compreensão, quanto no processamento da mente em relação às memórias de trabalho e de longo prazo durante o ato de se ler. Finalmente, apresentamos os níveis de leitura com base em operações inferenciais que apontam o estágio de compreensão.

No terceiro capítulo, apresentamos a perspectiva de metacognição adotada nesta pesquisa e sua relevância para as propostas de instrução educacional que destacam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem. Especificamente, justificamos a expectativa de que o estudante em dificuldade leitora pode potencializar a sua compreensão fazendo uso da leitura em voz alta, conscientemente, como estratégia metacognitiva. Para isso, apresentamos um breve levantamento sobre os usos deste tipo de leitura em diferentes momentos durante a história humana e um diálogo com suas maneiras multifacetadas de uso, a fim de destacar sua relevância para formação leitora.

No quarto capítulo, descrevemos os processos metodológicos adotados neste estudo, detalhando os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados, em confabulação com nossos objetivos e hipóteses. No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados com a intenção última de refletir sobre as possíveis aplicações da leitura em voz alta no ensino de leitura para a escola pública brasileira. No sexto capítulo, sugerimos o uso dos procedimentos metodológicos desta pesquisa como proposta pedagógica para o ensino de leitura em sala de aula. Por fim, o último capítulo se designa à realização de considerações finais sobre a pesquisa e seus resultados.

2 LEITURA E SEUS DESAFIOS NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

Diversos são os olhares sobre o ensino de leitura no Brasil, todavia, a visão pessimista de que os estudantes do ensino fundamental, em maioria, não possuem aptidão leitora parece ser consenso. Os resultados de avaliações externas de larga escala parecem corroborar tal visão, dado o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em interpretação de textos. Nesse sentido, investigar a proposta metacognitiva de leitura em voz alta visando a uma melhor compreensão textual mostra-se relevante, haja vista que permite ao professor pôr em prática ações que visem a cultivar leitores capazes de interatuar com o texto, criticando, ajuizando e expandindo seus próprios conhecimentos.

Quando se percebe deficiência em um sistema educacional, é urgente tentar trazer reflexões sobre as mais variadas práticas pedagógicas para esses espaços, não com o objetivo de se hierarquizar ou se privilegiar metodologias, mas com o propósito de possibilitar mais elementos promotores do aprendizado. Em relação à leitura e compreensão textual, toda contribuição que vise a possibilitar aprendizagem e avanço deve receber atenção. No caso da presente dissertação, pensa-se que a leitura em voz alta pode contribuir sistematicamente para a formação leitora.

O processo de compreensão textual necessita ser entendido de forma ampla para se levantar os possíveis motivos que levam um estudante a não ter êxito na leitura de um texto. Segundo Spinillo (2013), para a compreensão de textos, é necessário considerar três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles. Nessa relação, há três dimensões indissociáveis: as dimensões social, linguística e cognitiva.

O leitor aciona um conjunto de habilidades cognitivas (memória, monitoramento, inferências) e linguísticas (decodificação, vocabulário, conhecimento sobre sintaxe e gêneros textuais); trazendo seu conhecimento de mundo, suas expectativas e seus propósitos para a situação de leitura. O texto, por sua vez, trata de um tema em particular que é veiculado em determinada forma linguística, tendo sido escrito por um indivíduo com propósito comunicativo específico e endereçado para um leitor com o qual compartilha determinados conhecimentos (informações de domínio comum). A compreensão deriva da interação entre essas instâncias (leitor e texto), estando inserida em uma situação na qual autor e leitor se encontram por meio do texto (SPINILLO, 2013, p.171).

Sobre a dimensão social, a autora (em conformidade com KLEIMAN, 2002a, 2002b; KOCH & ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 1985; SOLÉ, 1998; TOLCHINSKY & PIPKIN, 2003) afirma que a leitura está inserida em um contexto social, ou seja, em contextos específicos em que os objetivos, as motivações e as expectativas do leitor se envolvem nesse

processo, logo, a compreensão não ocorre em um vácuo; ela, também, esclarece que o leitor aciona seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória. As experiências sociais vivenciadas formam esses conhecimentos, que variam de conhecimentos gerais até específicos, adquiridos em aprendizagens tanto formais como informais. Exemplos desses tipos de conhecimentos seriam a familiaridade com o assunto abordado no texto e os conhecimentos linguísticos do leitor.

Lins e Silva e Spinillo (1998) fizeram uma comparação entre a produção escrita de histórias de crianças de classes sociais diferentes (classe média e baixa renda). Mesmo se tratando de produção escrita, objeto distinto do que a presente dissertação focaliza, tal pesquisa evidencia a diferença entre crianças com maior e menor assistência familiar. Nela as crianças se assemelhavam por serem alfabetizadas e estarem nos mesmos anos de escolaridade. A criança podia escrever uma história sobre o tema que desejasse e essas produções eram classificadas em função de seu nível narrativo. Constatou-se, nos dois grupos, que, em crianças recém-alfabetizadas, é pouco frequente a escrita bem ordenada. A marcante diferença no estudo foi a melhor evolução na escrita de histórias das crianças de classe média. Esse resultado foi analisado à vista de fatores sociolinguísticos relativos a diferenças entre as crianças das duas classes sociais. Foram pensados, nessa discussão, sobre como o acesso que essas crianças tinham em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar influenciaram no resultado.

Albuquerque, Silva e Spinillo (1996) acrescentam, consoante com Carraher (1984, 1986), que a intimidade com a linguagem escrita, além de definir o grau de compreensão que a criança apresenta sobre as funções desse tipo de registro, também parece cooperar para os níveis motivacionais que a levam para a aprendizagem da leitura e da escrita. Crianças de classe média e alta, por localizarem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas, seriam motivadas para essa aprendizagem; enquanto as crianças de classe baixa, não tendo tal motivação, veriam na linguagem escrita somente a probabilidade de se livrar do analfabetismo.

Nesse sentido, Albuquerque, Silva e Spinillo (1996) previnem que diferenças entre classes sociais provocam desiguais visões e conhecimentos sobre a linguagem escrita. As chances de uso e convivência com o mundo da escrita geram, também, níveis motivacionais divergentes para o aprendizado da leitura e da escrita. Tanto a escola pública quanto a particular parecem estar distantes da criação de um contexto e intercâmbios em sala de aula em que a prática da leitura e da escrita constituam atos comunicativos, por meio dos quais se estabelecem e se elaboram significados que admitam o acesso a conhecimentos múltiplos.

Spinillo (2013) diz que, como os conhecimentos prévios se distinguem entre os indivíduos, a interpretação pode variar entre um leitor e outro. Desse modo, diferentes sentidos podem ser atribuídos. Ela argumenta, segundo Dell’Isola (2001), que o contexto sociocultural é um fator importante ao se construir um sentido para o texto e que o conhecimento prévio está em estreita relação com o contexto pessoal (condições subjetivas), representado por atitudes, crenças, fatores emocionais e características do indivíduo (sexo, idade, classe social, nível de instrução, ocupação etc.).

Nessa direção, esta dissertação pressupõe que o currículo de leitura nas escolas públicas brasileiras precisa ser o mais inclusivo possível, visto que a dimensão social, em maioria, é desfavorável. Em diálogo com as afirmações da autora, presume-se, aqui, que um estudante em fragilidade social é propenso a ter sua compreensão textual prejudicada. Mesmo um leigo pode ser capaz de inferir que problemas sociais acarretam prejuízos na aprendizagem. Comenta-se isso para realçar a importância dessa consciência em todos os agentes de leitura de uma escola pública inclusiva, cabendo precisão para possibilitar direito à leitura proficiente.

Cabe enfatizar que os problemas relativos ao desenvolvimento da autonomia leitora estão também presentes na rede particular de ensino. Destacam-se, portanto, os entraves do sistema público, que, além dos problemas internos à escola (o próprio currículo), abarca todo o contexto de exclusão que, ainda segundo Spinillo (2013), afeta diretamente a compreensão leitora.

Spinillo (2013) destaca que, apesar de importante, a capacidade de decodificação não garante compreensão. Cita haver estudos confirmando que há leitores que decodificam, porém não estabelecem inferências. Uma sobrecarga na memória de trabalho pode ocorrer se houver dificuldade de decodificação e gerar problemas de compreensão devido à falta de conexão entre as informações presentes no texto. Assim, um estudante com dificuldade de decodificar poderá ter a sua compreensão textual comprometida.

A dimensão linguística entra em diálogo com a dimensão social no que concerne a problemas de compreensão textual, pois um estudante sem estímulo familiar à leitura possui menos materialidade linguística. Será que quando há fracasso de compreensão nas aulas de leitura o professor tem clareza desta variável? Será que os estudantes são estigmatizados nas salas de aula das escolas públicas como leitores incapazes? Será que é claro que a exposição à leitura (inclusive a em voz alta) não pode ficar em segundo plano em um planejamento de aula dentro de uma escola pública? Será que as aulas de leitura são conduzidas sob essa dialética?

Quanto à dimensão cognitiva da leitura, conforme Spinillo (2013) destacam-se: a memória, o monitoramento e as inferências. Mesmo atuando de forma distinta, tanto a memória de trabalho quanto a memória de longo prazo estão implicadas na compreensão. A autora afirma (de acordo com FLETCHER, VAN DER BROEK & ARTHUR, 1996; KINTSCH, 1998; OAKHILL & YUIL OAKHILL, 1991) que a memória de trabalho é um processo cognitivo básico que permite ao leitor identificar inconsistências entre as proposições do texto, fazer inferências e construir um modelo mental. Por isso, evidencia-se sua importância no processo de compreensão. Caso seja sobrecarregada, pode afetar tanto o estabelecimento de inferências quanto o monitoramento da compreensão por parte do leitor.

A memória de longo prazo, por sua vez, é um processo cognitivo com expressiva capacidade de armazenamento que retém a informação por um longo tempo. Ela oportuniza ao leitor levar para a leitura seus conhecimentos linguísticos e de mundo (acionados pelo texto) e, até mesmo, experiências e percepções há muito concebidas em seu trajeto de vida. Embora pouco investigada por pesquisadores, a importância dessa memória é ressaltada pela autora, pois leva para o momento da leitura a história de vida do leitor. Assim, ela possibilita uma multiplicidade de sentidos, visto que múltiplos sentidos podem ser atribuídos a um texto por diferentes leitores.

Disso, infere-se, nesta pesquisa, que, quando há uma história de vida com oportunidades, o que se levará de letramento para compreensão textual acrescentará na motivação e na construção do sentido. Todavia, em um contexto de exclusão, essa interlocução para a compreensão textual será prejudicada.

Spinillo (2013) também trata da necessidade do monitoramento na leitura. Explica ser o monitoramento a tomada de consciência pelo leitor sobre a sua própria compreensão. Deste modo, é possível saber se o que não compreendeu é fruto de incongruências internas (ou seja, de natureza lógica) ou externas (de natureza empírica). A partir dessa consciência sobre a dificuldade de compreensão, conjectura-se que o leitor pode usar recursos metacognitivos para ajudá-lo a sanar a dificuldade encontrada. Assim, esta dissertação sugere que a leitura em voz alta pode ser considerada eficaz para auxiliar o estudante em dificuldade leitora, amparando-o no processo de compreensão.

Sobre os esquemas cognitivos ativados na leitura, que orientam as expectativas do leitor durante a leitura, pode-se dizer que:

são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar sua teoria de mundo, sendo que aos poucos o indivíduo percebe que suas experiências possuem características comuns a outras e vão se estabelecendo convenções. (...)

Dentro da representação mental de um indivíduo e de uma determinada sociedade, tem-se o esquema de uma sala de aula, de um restaurante, de um almoço, de uma fazenda, etc. No esquema do almoço, por exemplo, temos uma série de elementos comuns que nos dão essa representação mental: a hora, o uso de talheres, a comida, etc. (KIPPER, 2012, p.118)

Há, pois, uma relação direta entre teoria de mundo e experiências de vida. Disso, depreende-se que quanto mais diversificadas forem as vivências de um indivíduo mais vasta será sua visão de mundo e conseqüentemente sua interação com o texto.

Pensando sobre a compreensão de textos em sala de aula, vale lembrar também Koch & Elias (2006), que afirmam que para haver compreensão mútua entre duas pessoas é necessário, pelo menos, parcial semelhança entre seus contextos sociocognitivos. Seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc.) precisam ser, em algum nível, compartilhados, devido à impossibilidade de duas pessoas partilharem igualmente os mesmos conhecimentos. Numa interação, a bagagem cognitiva já estará presente em cada um dos participantes. Em outras palavras, isso já é, por si mesmo, um contexto.

As autoras destacam que a leitura é uma atividade que requer intensa participação do leitor, pois, se um autor apresenta um texto incompleto e deseja que o leitor, por meio de esquemas cognitivos compartilhados, complete o que foi dito, será necessário completar, por meio de várias contribuições. Desse modo, ao ler, o leitor emprega ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, embasado em conhecimentos guardados na memória. Koch & Elias (2006) completam que o texto é um exemplo de que o autor irá sempre pressupor a participação do leitor na composição do sentido, ajuizando a (re)orientação que lhe é dada; não havendo necessidade para a compreensão de que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente (KOCH & ELIAS, 2006, p. 127).

Com isso, fica evidente que, ao se pensar nos requisitos para uma proposta pedagógica voltada para o ensino de leitura, para a compreensão textual, é fundamental ir além do cotexto, pois a superfície material dos limites do texto não garantem sentido. Como confirmam Koch & Cunha-Lima (2004):

nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito, já que [...] os processos de produção e de compreensão de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte/leitor para que consiga estabelecer adequadamente o(s) sentido(s) global(is) de um texto. (2004, p.292)

Sendo a compreensão fruto da mobilização de conhecimentos prévios do leitor a partir de sugestões feitas pelo autor, fica evidente que quanto mais recorrente o processo cognitivo de retomada de conhecimentos prévios dos estudantes maior o sucesso na compreensão textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuem nessa direção:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar novas decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (p. 69-70).

Logo, destaca-se a postura agentiva que se demanda ao sujeito leitor, mobilizando seus conhecimentos linguísticos e não linguísticos por meio de estratégias (meta)cognitivas para alcançar proficiência leitora. Desse modo, pode-se deduzir que um estudante em fragilidade social poderá não atingir os objetivos pretendidos, se a escola não o auxilia no processo de tomada de consciência sobre os procedimentos que permitem controlar seu processo de leitura, já que essa prática de linguagem não é uma realidade no ambiente doméstico. Também, faz-se a crítica de a escola pública, muitas vezes, assumir uma cultura produzida por e para uma elite social, haja vista que a costumeira falta de identificação com o contexto leitor privilegiado pelo currículo escolar, somado ao pouco letramento recebido da família, podem coadjuvar para o fracasso de compreensão leitora.

Os fatores socioeconômicos e culturais constituem um constante que afeta a aprendizagem da leitura e a aprendizagem em geral, em suas etapas iniciais e ao longo de toda a escolaridade. Numa etapa inicial da aprendizagem da leitura, tais fatores afetam os interesses, a motivação e a familiarização com a linguagem escrita. Nas etapas mais avançadas do processo, afetam o nível de experiência que o leitor traz para a decodificação do material impresso. (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005, p. 29)

Assim, considerando as dimensões social, linguística e cognitiva, alcança-se que os fatores socioeconômicos e culturais, em uma escola pública, devem sempre ser considerados para o ensino inclusivo de leitura. Consideramos, nesta pesquisa, em comunicação com Spinillo (2013), a compreensão de texto como uma atividade complexa, dinâmica e multifacetada; por conseguinte, um desafio para teóricos, pesquisadores e educadores: teóricos, porque tentam propor modelos que expliquem como esse processo acontece e se constitui; pesquisadores, pois procuram identificar os variados fatores presentes nesta

atividade; e educadores, porque procuram desenvolver em seus alunos a habilidade de compreensão textual. Assim, para Spinillo (2013), o maior desafio seria constituir uma ponte entre conhecimentos teóricos, empíricos e a educação, a fim de que se formem leitores cada vez mais competentes.

Nessa perspectiva, a compreensão de textos torna-se mais que uma habilidade a ser desenvolvida ou um processo a ser descrito e caracterizado, mas um objeto de ensino a ser tratado didaticamente (e.g., Colomer & Campus, 2002; Jolibert & Sraiki, 2008; Viana & Martins, 2009). Se do ponto de vista teórico e empírico já dispomos de um conjunto expressivo de informações a respeito da compreensão de textos e das dificuldades experimentadas por leitores iniciantes ou com dificuldades, do ponto de vista educacional ainda são necessárias mais informações acerca de como desenvolver a compreensão de textos na sala de aula, de maneira a considerar as três dimensões aqui discutidas. Este é um desafio possível (SPINILLO, 2013, p. 193).

Menegassi (1995), ao debater as noções básicas dos professores acerca de compreensão e interpretação textual, em conformidade com a Psicolinguística, assume que a leitura possui quatro etapas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Na decodificação, acontece o reconhecimento de símbolos da escrita, na associação entre som e letra; na compreensão, ocorre um reconhecimento das informações do texto; na interpretação, o leitor faz juízo de valor sobre o que está lendo; na retenção, acontece o processo de armazenamento de informações importantes na memória de longo prazo.

Para o autor, a compreensão acontece logo após a etapa de “decodificação”. Essa etapa de compreensão é dividida em três níveis: nível literal; nível inferencial; nível interpretativo. No nível literal, a leitura é superficial e sem inferências; no nível inferencial, há uma possibilidade de recuperação de informações textuais e ampliação dos esquemas cognitivos; no nível interpretativo, há a possibilidade de conexão entre os conhecimentos do leitor e do texto.

Applegate, Quinn & Applegate (2002), por outro lado, elucidam quatro níveis de pensamento requeridos no processo de leitura: literal; baixo nível inferencial; alto nível inferencial; e responsivo/global. No primeiro nível, informações explícitas e claras são possíveis de serem identificadas pelo leitor; no segundo nível, a paráfrase pode acontecer, assim como identificações lógicas através do seu conhecimento de mundo, fazer relação com ideias acreditadas pelo autor do texto e recuperar particularidades desnecessárias à mensagem central do texto; no terceiro nível, conclusões lógicas podem ser feitas pelo leitor, resolver problemas apontados, constituir motivações e predições; no quarto nível, o leitor já está apto para argumentar em prol de uma ideia com embasamento nas ações ou resultados.

3 METACOGNIÇÃO E LEITURA EM VOZ ALTA NA APRENDIZAGEM

Investiga-se, nesta dissertação, se o estudante reconhece a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva, caso haja dificuldade em sua compreensão textual, e vislumbra-se propor caminhos pedagógicos para tal. Para entendimento da nossa concepção de estratégia metacognitiva, vale destacar que se assume a visão da mente como um sistema cognitivo, que capacita a interação do indivíduo em seu meio, pela ótica do Processamento de Informação, da Psicologia Cognitiva, conforme destacam Jou e Sperb (2006). Assim, em consonância com Flavell (1987), Nelson & Narens (1996) e Sternberg (2000), as autoras apresentam a metacognição como a capacidade desse sistema cognitivo de se monitorar e autorregular, potencializando o próprio sistema.

Nessa direção, afirmam que a metacognição é de grande importância para a nossa vida; isso pela consciência de nossos próprios pensamentos. Somos capazes de planejar nossos atos e corrigi-los quando esses não ocorrem como esperado. Assim, o cerne do processo metacognitivo demonstra estar no próprio conceito de *self*, isto é, na capacidade humana da consciência de seus atos e pensamentos.

Para Jou e Sperb (2006), a conceituação de metacognição, hoje, vai além de uma caracterização do conhecimento sobre cognição. Metacognição deve ser compreendida como uma fase de processamento de alto nível que é alcançada e desenvolvida por meio da experiência e do acúmulo do conhecimento específico.

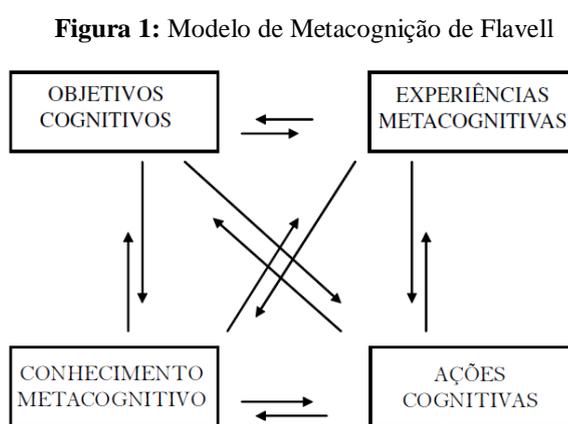
Nesta perspectiva, elas atestam que a metacognição tornou-se de grande relevância para as propostas de instrução educacional que destacam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem. Exemplificam esse posicionamento citando os estudos, no Brasil, tanto na aprendizagem da matemática, quanto da linguagem, produzidos no Laboratório de Metacognição, instituído em 1991 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelo Prof. Dr. Franco Lo Presti Seminerio.

Nesta pesquisa, acredita-se que o estudante em dificuldade leitora possa potencializar a sua compreensão usando a leitura em voz alta conscientemente como estratégia para esse fim. Com isso, pretendemos estudar possíveis aplicações de um currículo de leitura que vise a construir essa estratégia metacognitiva em diálogo com a noção de metacognição apresentada nesta seção.

Jou e Sperb (2006) expõem o posicionamento de Flavell (1987) sobre a necessidade de especificar o domínio da metacognição. Segundo elas, com esse fim, ele diferencia os tipos de conhecimentos necessários na atividade metacognitiva. Desse modo, ressalta-se, por um lado,

tanto o conhecimento metacognitivo quanto a experiência metacognitiva e, por outro, os objetivos e as ações cognitivas.

Apresentam que, para o psicólogo, o conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento adquirido pelo indivíduo, no que se refere ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas –, e as experiências metacognitivas, que se referem à consciência das experiências cognitivas e afetivas que seguem cada empreendimento cognitivo. Os objetivos cognitivos, por sua vez, referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas referem-se às realizações para atingir tais metas (JOU & SPERB, 2006, p.179). Para explicitar melhor tal concepção, a Figura 1 expõe o modelo de metacognição de Flavell (1987 *apud* JOU & SPERB, 2006, p. 178):



Fonte: JOU & SPERB, 2006

Jou e Sperb esclarecem que, para particularizar ainda mais esse modelo, Flavell (1987) divide o conhecimento metacognitivo em três subcategorias de conhecimento que compreendem: variáveis da pessoa; variáveis da tarefa; e variáveis da estratégia.

O conhecimento das variáveis pessoais refere-se ao conhecimento que o sujeito adquiriu sobre os aspectos da cognição humana (universais), sobre as habilidades e motivações dos outros (interindividuais) e sobre as habilidades e motivações próprias (intraindividuais). Existe todo um conhecimento adquirido pela experiência, concernente ao próprio funcionamento cognitivo e afetivo.

O conhecimento das variáveis da tarefa diz respeito ao conhecimento que o indivíduo atingiu a fim de lidar com as informações. Esse conhecimento possibilita, portanto, ajuizar as diferenças entre as tarefas e organizar-se para a execução delas.

Quanto às variáveis de estratégia, as autoras lembram que Flavell (1987) ainda diferencia as estratégias em cognitivas e metacognitivas. As primeiras têm relação com o resultado de uma tarefa e as segundas, com a eficácia deste resultado.

Sobre metacognição e aprendizagem instrucional, mais especificamente a classificação de atividades metacognitivas neste campo, Jou e Sperb (2006), após citar algumas contribuições de diferentes autores (cf. MILLER 1993, BROWN 1978, BLAKEY e SPENCE, 2000, ERTMER e NEWBY, 1996, FLAVELL e WELLMAN, 1977 e RIBEIRO, 2003), concluem que, de uma forma geral, pode-se dizer que a metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano – isso na perspectiva da constante tarefa humana de adaptação, que se desenvolve para atender as exigências do ambiente. Exemplificam dizendo que, utilizando o paradigma darwiniano, poderia se dizer, ainda, que os processos mentais tendem à complexidade e à automatização, permitindo atingir novos níveis de desenvolvimento mental. (JOU & SPERB, 2006, p.181)

Joly (2006) reitera que, na concepção cognitiva do processamento humano da informação, as atividades mentais são coordenadas e monitoradas por gerenciamento de metas (metacognição). A autora aponta que Pearson e Camperell (2001) classificaram as estratégias metacognitivas mais frequentemente utilizadas em: globais, quando há referência à análise do texto de forma geral; de suporte, quando o leitor faz uso de materiais de referência; grifos, dentre outros, para compreender o texto; e de solução de problemas, quando aparecem dificuldades de compreensão para o leitor perante informações presentes no texto.

A autora ainda menciona que o estudo de Rhoder (2002) confirma ser possível ensinar aos alunos a usarem intencionalmente estratégias para ler e entender o texto, de maneira implícita e explícita. Para isso, eles precisam saber quais estratégias podem usar, como, quando, onde e por quê. Para tanto, é necessária a aprendizagem dessas estratégias em situações educacionais, desde o começo da escolarização. Desse modo, no contexto de exclusão social, em que os alunos das escolas públicas brasileiras estão inseridos, pensamos a metacognição como indispensável aliada para sanar as dificuldades leitoras.

A metacognição, segundo Ribeiro (2003), também seria o conhecimento do próprio conhecimento, sendo possível a avaliação, a regulação e a organização dos próprios processos cognitivos. Ela traz o posicionamento de Brown (1978), de que, pela metacognição, é possível distinguir os bons dos maus leitores; isso porque, pela metacognição, os bons leitores são capazes de identificar o que sabem e o que não sabem. Esse processo é de suma importância para evitar o que se designa de ignorância secundária, ou seja, não saber que não se sabe (BROWN, 1978).

Nessa concepção, Ribeiro (2003) acresce, conforme Jones (1988), que a metacognição pode, ainda, exercer influência sobre a motivação, pois o fato de os alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu

desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades (MORAIS & VALENTE, 1991 apud RIBEIRO, 2003, p.110). Assim, a autora assume que a prática da metacognição leva a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, por conseguinte, a uma potencialização do processo de aprender. Ela também supõe que o meio familiar determina, em primeira instância, as formas mais primitivas de conhecimento metacognitivo, dialogando com os estudos de Spinillo e colegas, apresentados no capítulo 2 (dois) desta dissertação.

Além disso, Ribeiro (2003) lembra, segundo Kurtz & Borkowski (1987), que, na escola, à medida que a criança progride, é presumível que a atividade metacognitiva seja um produto do estilo de ensino dos professores somado às experiências individualizadas numa multiplicidade de contextos de aprendizagem. Logo, compreende-se a relevância dos fatores externos para o desenvolvimento da metacognição, conforme detalhamento a seguir:

Nesta linha de pensamento, encontramos Vygotsky (1978), que refere que as situações sociais, nas quais a criança interage com *perito* num domínio de resolução de problemas, têm um contributo importante para a aprendizagem. Segundo este autor, o processo fundamental do desenvolvimento é a internalização gradual e a personalização do que foi originalmente uma atividade social. Ou seja, inicialmente é o adulto (pais, professores, etc.) que controla e guia a atividade da criança; gradualmente o adulto e a criança partilham as funções de resolução do problema, em que a criança toma a iniciativa e o adulto a corrige quando falha; finalmente, a criança assume o controle da própria atividade (Brown, 1987). Assim, o desenvolvimento de aptidões metacognitivas realiza-se normalmente através da internalização gradual de aptidões regulatórias, que são primeiramente experienciados pela criança em situações sociais. Após repetidas experiências com peritos (pais, professores, etc.), que criticam, avaliam e ampliam os limites das suas experiências, a criança desenvolve aptidões de auto-regulação. (RIBEIRO, 2003, p. 114)

Em continuidade, a autora, conforme Flavell (1987), afirma que, à medida que o aprendiz vai empreendendo determinadas aprendizagens escolares, vai sendo capaz de dominar melhor certas tarefas. Assim, consideramos que o aprendiz leitor, por meio da leitura em voz alta, pode galgar significativos resultados, se dialogar com a relação que Paul Zumthor (2007) faz sobre o engajamento do corpo para tal leitura. Presumimos que, para estudantes em dificuldade de compreensão, essa leitura o tire de uma posição mais abstrata exigida pela leitura silenciosa. Desse modo, a leitura em voz alta ocasionaria menos esforço cognitivo e maior habilidade para o êxito da tarefa. Inferimos, ainda, que a leitura em voz alta, para chegar a ser proposta especificamente como estratégia metacognitiva, em conformidade com os objetivos desta dissertação, deve ser prevista nos planejamentos escolares de maneira ampla e multifacetada; isso porque, para se tornar um recurso a que o estudante recorra, deve ser antes uma leitura que ele goste e para a qual tenha motivação.

Para Zumthor (2007), nos aspectos receptivos da leitura, ler possui uma reiterabilidade própria para além da reprodução de certa ação visual. Envolve, também, o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências de ambiente ligadas de maneira original para cada um dentre nós. A posição do corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção, em que os ritmos sanguíneos são afetados independentemente do que se leia e da posição.

Essa descrição somada a sua colocação de que a voz, sonoramente, consegue representar o corpo de forma plena, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo, corrobora nosso ponto de vista de quão inclusiva a leitura em voz alta pode ser nesta perspectiva: o concreto pela voz se somaria às habilidades linguísticas já internalizadas (sintaxe, vocabulário, sensibilidade ao contexto) para facilitar a compreensão do que se lê.

Para Zumthor (2007), na leitura em voz alta, conjectura-se o momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo para se ler. Segundo o autor, vislumbrar essa leitura carrega em si uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo curso hegemônico da escrita.

Na perspectiva de demonstrar a relevância da leitura em voz alta para o ensino de leitura e embasar o ponto de vista defendido nesta dissertação, relembremos o passado cultural indo-europeu, durante a antiguidade greco-latina, em que a leitura em voz alta foi, majoritariamente naquele tempo, consoante Georges Jean (2000), a única prática de leitura, e não exclusivamente devido apenas a contextos históricos, sociológicos, no sentido antropológico deste último termo. Ao que se sabe, esse sistema de leitura em voz alta, muito difundido até meados do século XIX por toda a Europa, reduziu-se pouco a pouco a utilizações religiosas e escolares; nos dois casos, configurando utilizações rituais. Na contemporaneidade, nas unidades de ensino, a leitura em voz alta foi reduzida, e, geralmente, é proposta pelo viés dessa herança ritualística ou com a intenção do caráter socializador do qual a leitura em voz alta nunca chegou efetivamente a se distanciar.

Na Europa medieval, também era comum a leitura murmurada ou ruminada por aqueles que dominavam o código escrito. Essa leitura para si próprio talvez fosse uma tentativa de se averiguar a concretude do ato de se ler. É corriqueiro, nas salas de aula, presenciarmos alunos vozeando, murmurando ou ruminando o texto. Essa prática, por vezes, é desautorizada pelo professor; não obstante, cremos que tal ato precisa ser incentivado. Pensamos que vozear, murmurar ou ruminar o texto coloca o estudante na posição de

mediador do seu processo de compreensão textual, fazendo uma autointerlocução, isto é, buscando a metacognição para compreensão.

Entendemos, nesta dissertação, a leitura murmurada e ou ruminada como prática diversa da leitura em voz alta (sendo entendida(s) como uma subcategoria da leitura em voz alta). Por conseguinte, prevemos, nesta pesquisa, o uso dessas leituras, como sinônimas da leitura em voz alta, no que diz respeito à estratégia metacognitiva facilitadora da compreensão leitora – em contraste à leitura litúrgica.

A leitura «ruminada» pode ser inteligente e, sobretudo, ela põe em jogo aquilo que poderíamos denominar memória corporal. Memória absolutamente requerida para a memorização dos textos poéticos, e que eu tantas vezes afirmei que poderia ser um treino no percurso para a leitura silenciosa para crianças com dificuldade de decifração. Afirmo que esta leitura «murmurada» é ou pode ser leitura de sentido, porque como Petrucci afirma, ela serve para meditar: (...) «Ruminação de boca», a leitura em voz murmurada é justamente fonte de meditação íntima. Compreendemos que para um monge a palavra meditar seja tomada no sentido forte (meditar é exercer-se), ou seja, impôr, imprimir, por uma leitura murmurada, a presença de Deus em si. Questiono-me, do mesmo modo, muitas vezes e num plano puramente profano, se a leitura em voz alta, «murmurada», «ruminada» não pode tornar-se, para os alunos e aprendizes de todo o tipo, uma forma de concentração da atenção. Numa época em que os alunos, os adolescentes e os homens vivem numa constante dispersão, ler quase em voz alta e para si um texto é uma maneira de incorporar e, portanto, de o compreender pouco a pouco e com segurança. Henri Gouhier, outrora professor de filosofia na école Normale Supérieure de Sainte-Cloud, leccionava um curso sobre as *Meditações Metafísicas* de Descartes. Ele dizia-nos, no início, para lermos estes difíceis textos em voz alta quando estivéssemos sozinhos, como que para fazer penetrar, dizia ele, a «estrutura do raciocínio cartesiano». Estou convencido de que ele tinha razão, e tentarei mostrar mais adiante que determinada forma de leitura em voz alta «interiorizada» permite entrar num texto difícil e captar muito melhor aquilo que Paul Valéry chamava num poema «a forma do sentido». Foram os clérigos, os homens da igreja, em geral os professores de leitura por toda Europa ocidental. Foi a partir das suas práticas diversificadas que a leitura em voz alta ou murmurada se confundiu com a recitação, ou seja, foi a partir deles, e, sem dúvida, dos meios jurídicos, que a «interiorização» da leitura silenciosa e visual se difundiu, e, em particular, nas escolas e nas universidades onde era pouco corrente. (JEAN, 2000, p.54-55).

No caso do uso da leitura murmurada, aconselha-se a ponderação com a reflexão de Goodman (1967), citado por McGinness (2006), de que a precisão leitora é irrelevante para a compreensão, sendo o ato da leitura um “jogo de adivinhação psicolinguística” em que o principal objetivo é seguir a essência da história. Por conseguinte, a maneira como o estudante fará uso da leitura em voz alta, ruminada ou murmurada é menos valiosa do que a perpetração delas.

Sobre a redução da leitura em voz alta ou murmurada à pura recitação, é conveniente lembrar, no caso de ser atrelada aos oficiantes religiosos, que eles, mesmo com o texto de cor, confirmavam empiricamente o ato de ler, tendo o livro como suporte visual: seja a torá, entre

os judeus, o corão, para os muçulmanos ou a língua litúrgica nos ofícios religiosos católicos lidos e salmodiados em voz alta. Destacamos essa tentativa da confirmação do ato de ler dos oficiantes religiosos propositalmente, pois usaremos de pretexto para a ponderação de considerarmos fundamental que o texto lido por terceiros (professor, colegas) deva ser distribuído para toda a classe. Entendemos que, se o aluno não tem o objeto da leitura em mãos, ele não está lendo.

Acreditamos que, mesmo a leitura sendo realizada em voz alta por outros, pode haver uma espécie de leitura própria no que diz respeito à construção de sentidos, sendo indispensável, para isso, o suporte visual. Nesse sentido, projetamos a expectativa para o aluno de uma posição de mediatório: em que tanto sentidos auditivos quanto visuais estarão ao seu dispor. Nessa posição de automediador, a eventualidade do desinteresse à leitura em prol da escuta se distanciaria, pois o estudante assume o papel de leitor e ouvinte.

Jean (2000) diz que toda leitura de um texto poético impõe uma involuntária subvocalização, verificável ao monitorar as vibrações das cordas vocais. Essa vibração é evidência da forma arcaica da poesia que foi oralidade estruturada e ritmada da linguagem articulada, em que a escrita era uma prática restrita da língua. Assim, esta dissertação intenciona pensar um planejamento pedagógico com o uso da leitura em voz alta, também, imerso nessa premissa (da constatação da reação involuntária do corpo): de que ler em voz alta pode ser, para o estudante, uma entrega biológica facilitadora de seu aprendizado. Sentimos que esse ponto é crucial para o entendimento da diferença entre a leitura em voz alta enquanto ritual pedagógico – em semelhança aos rituais litúrgicos, esvaziada de sentido e de engajamento – e a leitura em voz alta enquanto estratégia metacognitiva – de um leitor com postura agentiva, autorregulando seu processo cognitivo que busca a compreensão leitora.

Sustentamos o posicionamento de Jean (2000), segundo o qual a leitura em voz alta é uma forma específica de leitura que, na escola e fora dela, encerra uma multitude de funções originais, específicas, que precisam ser desenvolvidas. Na presente dissertação, espera-se explorar a ideia de que o aluno deve ser um leitor, não a serviço do texto ou de seu autor, mas de si mesmo, e a voz alta seria mais um recurso a seu arbítrio no processo de leitura.

Entre os gregos, a leitura em voz alta era a única maneira de se reconhecer o sentido sob e nos signos e a sua prolação sintática. Jean (2000), em seu ensaio sobre a leitura em voz alta, a partir da colocação de Jesper Svenbro (1988), na qual afirmava que se preocupava menos com o escrito e sua oralização do que com as relações singulares do leitor em voz alta e o ouvinte da leitura na Grécia Antiga, destaca:

(...) O aparelho vocal do leitor em voz alta é classificado como «órgão interior» e mesmo «íntimo». Como se na leitura em voz alta nos implicássemos, sem forçosamente disso termos consciência, na nossa intimidade. Um pouco como paciente que fala ao seu psicanalista, dando algo de inatingível, justamente, de íntimo de seu ser. (Jean, 2000, p.33).

Assim, em uma perspectiva pedagógica, a ideia de que o aluno pode, por meio da leitura em voz alta, dar corpo à escrita e se colocar na posição passiva e ativa dessa leitura, retendo para si o ganho subjetivo total desse momento, aglutinando som, visão e sentido, é o mote desta dissertação. Espera-se investigar como o estudante já faz uso da leitura em voz alta para incentivá-lo a reconhecê-la como estratégia metacognitiva, aplicando-a da forma mais autêntica possível, no sentido de ter conhecimento de que está lendo em voz alta como recurso para regular e garantir sua própria compreensão.

Pensamos que o uso da leitura em voz alta nas salas de aula como recurso pedagógico deve objetivar um interpretador do que se lê; e, fugir da pretensão de se modelar um ator (por meio da leitura em voz alta performática). Por analogia, seria como alcançar o âmago da relação de leitor e ouvinte da Grécia Antiga, em que o leitor era um escravo especializado, labutador da voz, um instrumento para o escrito ou para o escritor com a função de tornar a leitura em voz alta cognoscível para o senhor que o escuta.

Essa ambição de junção de escravo e senhor em que a audição confere sentido e o escravo empresta seu aparelho vocal ao escrito, apesar de admitir a apoteótica relação de leitura e escrita na antiguidade grega, deve ser acrescida e não diminuída, de que esse leitor escravo, na visão de Jean (2000), para ler em voz alta e se fazer compreender, já trazia em si uma destreza leitora maior que a compreensão do sentido das palavras.

O ouvinte grego exercia sobre o leitor em voz alta a hegemonia de poder ponderar sobre o sentido da voz leitora e praticar uma atuação sobre o aparelho vocal do outro. Em diálogo, esperamos que o estudante contemporâneo exerça, por meio desta estratégia metacognitiva de leitura em voz alta, influência sobre o seu próprio aparelho vocal. Desse modo, a leitura em voz alta será usada na intenção de ser cognoscível para o aprendizado.

Da analogia estabelecida com a relação da Grécia Antiga com a leitura escrava em voz alta como espécie de decifração do texto e instrumentação verbal destinada a ouvintes, almeja-se o resgate do intrínseco dessa prática em benefício de si mesmo, ou seja, que o estudante usufrua de sua leitura em voz alta como seu próprio interlocutor. Assim, acreditamos que essa leitura não só estabelece sentido, como também o exterioriza. Pressupomos que a busca do concreto pela voz, nesse envolvimento corporal, seja fundamental para a compreensão leitora de boa parte dos estudantes do ensino fundamental.

Nesta dissertação, não há diálogo com a abordagem ritualística de leitura em voz alta, na qual a emissão vocal é essencial para o sentido, sendo a leitura uma atividade sonora, em que o estudante pela audição, por meio da leitura magistral do professor, descobre o significado e tem um modelo de proferição. Também, pretende-se fugir do modelo de fonologização da língua escrita:

A maior parte dos métodos de aprendizagem da leitura fundamenta-se ainda na ideia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral. Na ótica desses métodos, aprender a ler e a escrever consiste em dominar o código alfabético, o qual possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa.

Na leitura, a apreensão do sentido é vista como fruto da escuta da vocalização. Como a criança conhece a língua oral, é passível de compreender qualquer mensagem vocal oriunda da escrita. O raciocínio parece simples. À leitura caberia assim a transposição da mensagem escrita em mensagem vocal. A compreensão, por sua vez, se daria a partir da língua oral já dominada. (BAJARD, 2007, p. 17).

Nessa visão de fonologização, acredita-se em dois protagonistas distintos: um, o leitor e outro, o ouvinte. Nela, aprender a ler equivale a dominar a transposição de letra em som, independente da modalidade, em voz alta ou silenciosa. Nesse entendimento, a compreensão leitora se dá pela transformação de grafemas em fonemas, ou seja, da escuta de sons emitidos. Logo, a leitura em voz alta seria uma decifração bem sucedida, e, a má compreensão seria atribuída à não automatização, ou seja, à lentidão da decifração.

Não consideramos a compreensão leitora como produto da emissão da pronúncia, admitimos a decifração como um estágio da leitura, todavia, ajuíza-se que decifração não é sinônimo de compreensão. Nesta asserção, pensa-se que, por mais automatizada que uma leitura possa ser, não é garantia de apreensão. Para exemplificar, tanto o caso do aluno que só escuta a leitura quanto o que a executa, é fundamental usar uma colocação ainda de Bajard (2007), sobre a época da escrita contínua, quando a leitura em voz alta era maioritária:

No entanto, se não há leitura sem entendimento – tanto Agostinho quanto Ambrósio lêem –, é importante acrescentar que a compreensão, sozinha, não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição de leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*. Com essa definição, a leitura em voz alta de Santo Agostinho e a leitura com a voz em repouso de Santo Ambrósio tornam-se duas maneiras de compreender o texto. A leitura de Agostinho, coerente com a escrita *contínua*, segue o processo duplo de *extração da pronúncia e da extração de sentido* reivindicado pelo ONL. Nossa leitura atual recorre a um processo semiótico visual, como fazia Ambrósio, facilitado pelo espaçamento que individualiza as palavras para a sua apreensão pelos olhos (Bajard, 2006). Como tem acesso ao sentido ambos os santos lêem, mesmo se recorrem a dois processos distintos. (BAJARD, 2007, P.24)

Essa citação valida nosso posicionamento para esta pesquisa de que tanto a leitura silenciosa quanto a alta são leituras para compreensão, no sentido de tomar conhecimento de um texto gráfico.

Santo Agostinho, um dos maiores escritores do seu século, considerava Santo Ambrósio um prodígio por ler em silêncio. Pretende-se destacar com esse comentário relativo à citação que, naquela época, a leitura em voz alta era quase que exclusiva, e, mesmo assim, houve excelência no uso da leitura silenciosa. Nessa direção, deixamos o seguinte questionamento: “é possível haver excelência da prática de leitura em voz alta em meio ao reinado da leitura silenciosa?”.

Mesmo sem espaçamento, Ambrósio usava as operações mentais para atingir o significado leitor e mantinha a língua em repouso. Sua leitura correspondia à leitura visual de hoje. Bajard (2007) esclarece que, para Santo Agostinho, a voz alta servia para compreender o texto e não o tornar público, diferenciando-se, assim, da transmissão vocal (dizer o texto) e elucida que a transmissão vocal, como função comunicativa, necessita de uma compreensão prévia para ser eficiente.

Pastorello (2015) inspirada na psicanálise freudiana e laciana — que possibilita o entendimento dos processos de apropriação da linguagem como atrelados aos processos intrassubjetivos entre o sujeito com a língua e com o outro — percebe a leitura em voz alta na perspectiva da prática mobilizadora da subjetividade. Em conversa, sobre essa relação intrassubjetiva com o outro, na nossa perspectiva, ela se desdobra na mesma pessoa do aluno, sendo ele o leitor e o ouvinte.

Para sustentar esse posicionamento teórico, é preciso conforme comenta Belintaine, levar em conta “a dimensão do inconsciente, a emergência subjetiva”. Para o autor, “aprender é movimentar uma subjetividade e não saltar entre estados de desenvolvimento”. Trabalhar com a articulação de aprendizado e emergência subjetiva implica interpretar a psicanálise no que esta torna possível pensar a questão. (PASTORELLO, 2015, p. 26)

Cogitamos que a leitura em voz alta, além de todo processo subjetivo envolvido, para um estudante em formação leitora possa imprimir um ritmo que possibilita a desaceleração do processo de ler para que esse tenha tempo de se ouvir e, assim, compreender o que está lendo. Esse pensamento fomenta a ideia de que o uso da leitura em voz alta – para si mesmo, não para uma audiência (como estratégia metacognitiva) – pode contribuir para o objetivo maior do ensino de leitura, que é o desenvolvimento de uma leitura com precisão e rapidez (fluência). McGinness (2006) comenta que a precisão é alvo de muitas pesquisas sobre o

ensino de leitura, mas a fluência (ou velocidade de leitura) não. Ela acredita que tal fato se justifique pela crença de pesquisadores e educadores de que a fluência seja um subproduto de uma decodificação precisa. Comenta que, decodificadores imprecisos são leitores vacilantes e não fluentes, todavia, pondera que um leitor lento não é necessariamente um leitor impreciso. Além disso, evidencia que existem dois tipos de leitores lentos: aqueles que leem devagar por dificuldade de decodificação e aqueles com boas habilidades de decodificação. Considerando essa distinção entre leitores lentos, acreditamos que a leitura em voz alta, também, pode ajudar o primeiro tipo de leitor a decodificar e o segundo, a ampliar a fluência.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se propôs a investigar, como objetivo geral, o uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora em alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Tendo isso em vista, averigou-se como o estudante já fazia uso da leitura em voz alta para incentivá-lo a reconhecê-la como estratégia metacognitiva, no sentido de ter conhecimento de que está lendo em voz alta como recurso para regular e garantir sua própria compreensão leitora. Foi feita a investigação de três objetivos específicos, respectivamente, e duas hipóteses foram colocadas à prova:

— Objetivo 1: investigar a experiência metacognitiva dos estudantes participantes durante a leitura em silêncio e em voz alta;

— Objetivo 2: comparar compreensão leitora e conhecimento metacognitivo no uso das leituras em voz alta e silenciosa;

— Objetivo 3: propor uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de leitura, em sala de aula, numa perspectiva metacognitivista.

— Hipótese (A): a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública reconhece a leitura em voz alta como uma eficaz estratégia metacognitiva de leitura;

— Hipótese (B): estudantes com compreensão leitora incompleta recorrem à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura.

Para tentar cumprir os objetivos e verificar as hipóteses, foi necessário o uso de uma abordagem qualitativa multimétodo. Por meio dela, realizamos uma triangulação metodológica, conjugando em uma Avaliação Unificada: Teste de Compreensão Leitora e Teste de Experiência Metacognitiva com escala Likert, protocolo verbal e entrevista (a Avaliação Unificada e seus métodos estão aprofundados nas próximas seções deste capítulo).

Protocolos verbais, nesta dissertação, são interpretados como resultado de um processo de verbalização co-ocorrente ou retrospectivo em relação a outra atividade executada, consoante Souza e Rodrigues (2008, p. 20-21). Por meio dessa técnica, os estudantes participantes verbalizaram o motivo da resposta atribuída por marcação escrita aos testes de Compreensão Leitora e Experiência Metacognitiva, assim foi possível uma análise comparativa dessas respostas escritas e suas respectivas verbalizações.

A intenção metodológica do processo de entrevista dialogou com os objetivos desta pesquisa, e, conseqüentemente, com o propósito de se tentar saber sobre a experiência de cada estudante com a leitura em voz alta/murmurada/ruminada e, também, com a silenciosa. A

abordagem se pautou em uma conversa entre professora e estudante sem perguntas pré-estabelecidas.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi aplicado como procedimento metodológico uma Avaliação Unificada composta por Teste de Compreensão Leitora – nomeado questão 1 (um); Teste de Experiência Metacognitiva – nomeado questão 2 (dois) e uma Entrevista (ver modelo na seção 3.2).

Os nomes dos estudantes participantes estão substituídos por números para preservação de identidade. Os estudantes identificados por número 1 (um) e número 11 (onze) cursavam o nono ano do ensino fundamental; os demais, o oitavo ano. Todos os 17 (dezesete) voluntários eram alunos desta professora pesquisadora, na Escola Municipal Alexina Lowndes, em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Totalizam-se 17 (dezesete) estudantes participantes, sendo 15 (quinze) do oitavo ano e apenas 02 (dois) do nono. A escolha por esses anos de escolaridade foi pelo fato de o conhecimento metacognitivo avançar com a idade e, também, por acreditarmos haver menos inibição para as verbalizações.

A idade estimada para participação, nesta pesquisa, era entre 13 (treze) e 17 (dezesete) anos, mas a maioria dos estudantes tinha entre os 13 (treze) e (14) quatorze anos. A média de tempo para a aplicação dos procedimentos metodológicos foi de 40 (quarenta) minutos; a aplicação foi realizada na própria escola. Toda a aplicação foi feita pela professora pesquisadora, de forma individualizada. O momento de aplicação se deu, no mesmo turno em que o estudante estudava, isso porque, a maioria não conseguia ficar no contraturno.

4.1.1. Teste de Compreensão Leitora e Teste de Experiência Metacognitiva

O Teste de Compreensão Leitora (questão 1) trouxe uma sentença em escala Likert a respeito do fragmento do texto apresentado em cada etapa; numa escala de 1 (um) a 4 (quatro) o participante indicou o quanto concordava ou não com a sentença.

O Teste de Experiência Metacognitiva (questão 2) trouxe uma indagação a ser respondida também em escala Likert de 1 (um) a 4 (quatro). A indagação versou o julgamento do estudante sobre o seu nível de segurança ao responder o teste de compreensão leitora.

Esses dois testes foram aplicados por marcação escrita e pelo método dos protocolos verbais. Por meio dessa técnica, os estudantes participantes verbalizaram o motivo da resposta

por marcação escrita (a verbalização foi imediata após cada marcação). Para análise do Teste de Compreensão leitora usamos os seguintes critérios:

A= de acordo com a expectativa;

B= parcialmente de acordo com a expectativa;

C= tangencia a expectativa;

D= desvia da expectativa.

O estabelecimento desses critérios de análise tomou como inspiração os níveis de leitura de Applegate, Quinn & Applegate (2002), conforme exposição no capítulo 2 (dois). Os critérios sobre o nível de segurança do teste de Experiência Metacognitiva foram:

A= totalmente seguro;

B= parcialmente seguro;

C= inseguro;

D= totalmente inseguro.

Antes da versão final do Teste de Compreensão Leitora, optamos por duas testagens anteriores, a fim de calibragem em forma piloto. O teste piloto foi aplicado ao aluno identificado como número 1 (um); a escolha desse estudante foi devido à sua desenvoltura leitora e comunicabilidade. A primeira versão necessitou ser ajustada devido às considerações do aluno. Tendo sido reelaborado e reaplicado, revelamos para o estudante o objetivo daquele teste e solicitamos uma avaliação dos ajustes realizados. Deste modo, ele foi coparticipante da versão final do Teste de Compreensão Leitora. A transcrição da aplicação do teste piloto está em anexo (ver Aluno 1). Assim, as respostas desse estudante relativas aos testes de compreensão leitora e nível de segurança não foram consideradas para efeito de análise, totalizando uma amostragem de 16 (dezesesseis) participantes; entretanto, para os demais procedimentos em verificação temos um quantitativo de 17 (dezesete) participantes, pois a participação dele foi considerada (especificamente nas análises da preferência de leitura e entrevista).

4.1.2. Protocolo Verbal

Na Avaliação Unificada, todas as respostas por marcação escrita foram permeadas pela técnica do protocolo verbal; os dados coletados por esse método estão na transcrição em anexo. Souza e Rodrigues (2008) afirmam que, pelo método do protocolo verbal, é possível a verbalização co-ocorrente ou retrospectivo, logo, uma janela que torna possível resgatar informações sobre atividades cognitivas complexas, dentre elas, a compreensão de textos

escritos. Desse modo, a análise de inúmeros aspectos envolvidos no processamento da leitura é possível, sendo eles sobre o processo de construção de sentido do texto, a relação entre leitor e texto ou elementos específicos que se pretendam investigar, apresentando uma grande probabilidade de oferecer dados confiáveis.

Essa técnica é de tradição sólida dentro de diversas áreas da psicologia clínica, da sociologia, da psiquiatria, da antropologia, e, mais recentemente, dentro da psicologia cognitiva; nesta dissertação, conversamos mais diretamente com a psicologia cognitiva. Os autores Souza e Rodrigues (2008), também, elucidam que talvez seja pela verbalização a forma mais antiga de ofertar aos nossos interlocutores uma pequena amostragem de nossas crenças, emoções e atitudes. Exemplificam que, na psicologia clínica e na psiquiatria, na avaliação de um paciente, os profissionais envolvidos oferecem um diagnóstico sobre a sua situação mental com base não em testes clínicos ou laboratoriais, conforme a suspeita da patologia, mas também, e principalmente, com base na verbalização do paciente sobre as suas vivências, dores, emoções ou angústias.

Por conseguinte, verbalizar pode ser estratégia de extrema eficácia na tomada de conhecimento da mente humana, ainda que esse conhecimento seja restrito, visto que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização, bem como o da familiarização do indivíduo com a técnica, entre outros. Nesse sentido, pensamos ser o Protocolo Verbal indispensável aliado para os propósitos metodológicos desta pesquisa.

4.1.3. Entrevista

A Entrevista foi o último procedimento metodológico da Avaliação Unificada. A abordagem da entrevista se pautou em uma conversa entre a professora pesquisadora e o aluno participante, não havia perguntas pré-determinadas a serem respondidas. A professora buscou, além de sondar a experiência e o conhecimento metacognitivo durante a leitura em silêncio e em voz alta, perceber o que pensavam da leitura em voz alta/murmurada/ruminada.

Para a abordagem durante a entrevista houve o diálogo com a teoria ator-rede que vislumbra o pesquisador como processo artesanal:

Desafios permanentes estiveram nesse trajeto de investigação, sendo que um dos maiores foi a minha própria realidade dentro do campo. Ao pesquisar a prática clínica, estava percorrendo um espaço bastante familiar para mim por atuar há muitos anos nesse segmento. O campo me habitava e, nesse momento da pesquisa, experimentei vários lugares e formas de habitar esse campo. Percebi que estava tornando minha experiência uma questão, problematizando minha herança,

mapeando minha prática. Os questionamentos, então, estavam se transformando em minhas ferramentas para os movimentos realizados no campo. Desse modo, o reconhecimento e o confronto com essas questões foi o que me permitiu afirmar esse campo. Ao afirmá-lo, deixo de negar a história e a construção desse modo de fazer; ao afirmá-lo, legitimo as afetações e os afetos vividos durante o trajeto; ao afirmá-lo, passo a acolher minha bagagem, desconstruindo pouco a pouco a invalidação da experiência como fonte de conhecimento. Tecer com diferentes linhas exige também um manejo das diferentes agulhas utilizadas para isso. Todo modo de ação interfere na tessitura do trabalho. Assim, os encontros que permitiram essa confecção passam por uma rede de pessoas, processos, leituras, discussões, escutas, tecnologias que é aprendido em função do tempo, um tempo de experimentação (QUADROS, 2015, p. 1185-1186).

Para idealizar esta pesquisa, a professora pesquisadora necessitou mapear a sua prática, problematizar sua herança. Nessa perspectiva, ela habita o campo, é nativa dele, acredita no que propõe, mas necessita ratificar com seus interlocutores. Sendo assim, usamos a entrevista como significativo meio de buscar o diálogo com o sujeito aprendiz, revisando o papel da pesquisadora enquanto pesquisadora. Conseguimos por meio deste método de entrevista observar a percepção do aluno sobre o impacto da leitura em voz alta em sua compreensão textual e observar suas demandas no momento de dificuldade leitora (com a leitura em voz alta e silenciosa).

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada (p. 301) e sua transformação em "nativo" não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade" quando não a desconfiança (VALADARES, 2007, p. 154).

Portanto, admitimos que o papel da pesquisadora deva sempre ser questionado como uma possível influenciadora. Entretanto, houve o cuidado para evitar perguntas tendenciosas, a fim de não comprometer a lisura da análise desta pesquisa (mesmo sabendo que sugestões seriam inevitáveis).

4.2. MODELO DA AVALIAÇÃO UNIFICADA

A seguir, ilustra-se o modelo 1 (um) da Avaliação Unificada para apreciação. Os dois modelos estão em anexo. Ressaltamos que o modelo 2 (dois) difere-se apenas pela alternância de leitura; assim, naquele modelo, na etapa 1 (um) a leitura sugerida foi a em voz alta e na etapa 2 (dois) a silenciosa – configurando uma aplicação randômica.

Modelo 1 (Etapa 1)

Nome: _____ Idade _____ Série _____ Data: _____

Leia a parte 1 do texto **em silêncio**. É importante que você use apenas a **leitura silenciosa**.**Parte 1****O HOMEM QUE ESPALHOU O DESERTO (Texto adaptado)**

Ignácio de Loyola

Quando menino, costumava apanhar a tesoura da mãe e ia para o quintal, cortando folhas das árvores. Havia mangueiras, abacateiros, ameixeiras, pessegueiros e até mesmo jabuticabeiras. Um quintal enorme, que parecia uma chácara e onde o menino passava o dia cortando folhas. A mãe gostava, assim ele não ia para a rua, não andava em más companhias. E sempre que o menino apanhava o seu caminhão de madeira (naquele tempo, ainda não havia os caminhões de plástico, felizmente) e cruzava o portão, a mãe corria com a tesoura: tome filhinho, venha brincar com as suas folhas. Ele voltava e cortava. As árvores levavam vantagem, porque eram imensas e o menino pequeno.

O seu trabalho rendia pouco, apesar do dia-a-dia constante, de manhã à noite. Mas o menino cresceu, ganhou tesouras maiores. Parecia determinado, à medida que o tempo passava, a acabar com as folhas todas. Dominado por uma estranha impulsão, ele não queria ir à escola, não queria ir ao cinema, não tinha namoradas ou amigos. Apenas tesouras, das mais diversas qualidades e tipos. Dormia com elas no quarto. À noite, com uma pedra de amolar, afiava bem os cortes, preparando-as para as tarefas do dia seguinte.

Questão 1

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O hábito de cortar folhas sempre fez bem pra vida do menino.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você **não** concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

Modelo 1 (Etapa 2)**Parte 2**

Leia a parte 2 do texto em **voz alta**. É importante que você use apenas a **leitura em voz alta**.

Às vezes, deixava aberta a janela, para que o luar brilhasse nas tesouras polidas. A mãe, muito contente, apesar do filho detestar a escola e ir mal nas letras. Todavia, era um menino comportado, não saía de casa, não andava em más companhias, não se embriagava aos sábados como os outros meninos do quarteirão, não frequentava ruas suspeitas onde mulheres pintadas exageradamente se postavam às janelas, chamando os descuidados.

Seu único prazer eram as tesouras e o corte das folhas.

Só que, agora, ele era maior e as árvores começaram a perder. Ele demorou apenas uma semana para limpar a jabuticabeira. Quinze dias para a mangueira menor e vinte e cinco para a maior. Quarenta dias para o abacateiro que era imenso, tinha mais de cinquenta anos. E seis meses depois, quando concluiu, já a jabuticabeira tinha novas folhas e ele precisou recomeçar.

Certa noite, regressando do quintal agora silencioso, porque o corte das árvores tinha afugentado pássaros e destruído ninhos, ele concluiu que de nada adiantaria podar as folhas. Elas se recomporiam sempre. É uma capacidade da natureza, morrer e reviver.

Como o seu cérebro era pequeno, ele demorou meses para encontrar a solução: um machado.

Numa terça-feira, bem cedo, que não era de perder tempo, começou a derrubada do abacateiro. Levou dez dias, porque não estava habituado a manejar machados, as mãos calejaram, sangraram. Adquirida a prática, limpou o quintal e descansou aliviado.

Mas insatisfeito, porque agora passava os dias a olhar aquela desolação, ele saiu de machado em punho, para os arredores da cidade. Onde encontrava árvore, capões, matos, atacava, limpava, deixava os montes de lenha arrumadinhos para quem quisesse se servir. Os donos dos terrenos não se importavam, estavam em via de vendê-los para fábricas ou imobiliárias e precisavam de tudo limpo mesmo.

Questão 1

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e, também, por se importar com a natureza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está totalmente seguro.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Modelo 1 (Etapa 3)**Parte 3****Questão 1**

Para responder a parte 3 você poderá escolher entre as duas leituras. Sinalize qual você irá usar:

() **Leitura Silenciosa** () **Leitura em voz Alta**

E o homem do machado descobriu que podia ganhar a vida com o seu instrumento. Onde quer que precisassem derrubar árvores, ele era chamado. Não parava. Contratou uma secretária para organizar uma agenda. Depois, auxiliares. Montou uma companhia, construiu edifícios para guardar machados, abrigar seus operários devastadores. Importou tratores e máquinas especializadas do estrangeiro. Mandou assistentes fazerem cursos nos Estados Unidos e Europa. Eles voltaram peritos de primeira linha. E trabalhavam, derrubavam. Foram do sul ao norte, não deixando nada em pé. Onde quer que houvesse uma folha verde, lá estava uma tesoura, um machado, um aparelho eletrônico para arrasar.

E enquanto ele ficava milionário, o país se transformava num deserto, terra improdutivo. E então, o governo, para remediar, mandou buscar em Israel técnicos especializados em tornar férteis as terras do deserto. E os homens mandaram plantar árvores. E enquanto as árvores eram plantadas, o homem do machado ensinava ao filho sua profissão.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras proibidas.
Rio de Janeiro. Editora Codecri, 1979.

Questão 2

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino não precisou estudar para conseguir riqueza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 3

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à resposta? Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

4.3. CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

A Avaliação Unificada – disponível integralmente no Apêndice – foi dividida em três etapas. As duas primeiras eram de igual formato, compostas de um Teste de Compreensão Leitora (questão 1) e um Teste de Experiência Metacognitiva (questão 2). Esses dois testes com escala Likert foram realizados por marcação escrita e pelos protocolos verbais.

A aplicação foi de forma aleatória, alguns estudantes realizaram a primeira etapa lendo silenciosamente e a segunda usando a leitura em voz alta (modelo 1); outros iniciaram lendo em voz alta e na segunda etapa usaram a leitura silenciosa (modelo 2). O uso dessa aplicação randômica, além de proporcionar vivência imediata com as duas leituras para possíveis ponderações no momento da entrevista, também serviu ao propósito de diminuir a possível suspeita quanto à complexidade do Teste de Compreensão Leitora em uma das etapas.

O Teste de Experiência Metacognitiva (dessas duas etapas) intencionava acessar o conhecimento metacognitivo dos estudantes participantes para verbalização no momento da entrevista – por meio da experiência daquele momento reativar a consciência metacognitiva deles com outras experiências se tornou mais tangível. Esse teste também foi pensado para análise comparativa com o Teste de Compreensão Leitora dos estudantes que não atingiram a expectativa, no intuito de se verificar se estes se consideravam inseguros. As verbalizações dessas duas primeiras etapas foram gravadas em áudio, com transcrições disponibilizadas em anexo, as marcações escritas foram tabuladas em tabelas.

Na terceira etapa da Avaliação Unificada, o tipo de leitura, em vez de ser direcionado, foi posto à escolha. O estudante anunciava a sua preferência entre as leituras silenciosa e em voz alta para realizar a última etapa da avaliação. Nesta etapa, os métodos para coleta de dados são semelhantes, o estudante escolheu por marcação escrita o tipo de leitura, e, imediatamente, foi interpelado (protocolo verbal) acerca do porquê de sua opção; após essa verbalização, a professora pesquisadora iniciava, sucessivamente, a entrevista. Esclarecemos que os Testes de Compreensão Leitora e Experiência Metacognitiva dessa terceira parte não foram considerados para análise de dados – somente foram pressupostas para a indagação sobre a preferência de leitura. As verbalizações, desta última etapa, também foram gravadas em áudio e transcritas em anexo; para análise, foram tabuladas as marcações escritas sobre a preferência de leitura e verbalizações sobre a experiência e o conhecimento metacognitivo com as leituras silenciosa e em voz alta.

5 ANÁLISE

Este capítulo tem por objetivo demonstrar a análise e considerações da Avaliação Unificada e seus procedimentos metodológicos. Essa avaliação foi composta por três etapas: na primeira e na segunda aconteceu, respectivamente, um Teste de Compreensão Textual e um Teste de Experiência Metacognitiva; na terceira etapa, houve a escolha da preferência de leitura (em voz alta e silenciosa) e a realização da entrevista.

5.1. ANÁLISE DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E DO TESTE DE EXPERIÊNCIA METACOGNITIVA

Nesta seção, serão analisados os instrumentos metodológicos das duas primeiras etapas da Avaliação Unificada (de igual formato). Iniciamos fazendo a apreciação da primeira etapa, composta por um Teste de Compreensão Leitora (questão 1/etapa 1) e um Teste de Experiência Metacognitiva (questão 2/etapa 1). Para a avaliação das respostas, usamos letras como critérios que apontam o resultado da análise. O quadro abaixo ilustra os testes e os critérios de análise de resultado (conforme metodologia).

Quadro 1: Ilustração dos testes da primeira etapa da Avaliação Unificada e critérios de análise

Teste de compreensão leitora (Questão 1/ Etapa 1)		Teste de Experiência metacognitiva (Questão 2/ Etapa 1)	
Leia a sentença a seguir a respeito do texto: O hábito de cortar folhas sempre fez bem para vida do menino. Você concorda com a afirmação da sentença? Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença. Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.		Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta? Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.	
Opção Assinalada	Critério de análise	Opção Assinalada	Critério de análise
(a) 1	A - De acordo com a expectativa	(d) 4	A - Totalmente Seguro
(b) 2	B - Parcialmente de acordo com a expectativa	(c) 3	B - Parcialmente Seguro
(c) 3	C - Tangencia a expectativa	(b) 2	C – Inseguro
(d) 4	D - Desvia da expectativa	(a) 1	D - Totalmente Inseguro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado na primeira etapa da Avaliação Unificada.

A seguir, na tabela 1 (um), apresentamos os resultados da análise de dados da primeira etapa da Avaliação Unificada, coletados de maneira escrita (marcação) e pelo protocolo verbal (verbalizações). Para apreciação dessa tabela, apresentamos nas primeiras colunas o resultado por marcação escrita dos testes de compreensão leitora e experiência metacognitiva. Na última coluna, demonstramos os resultados pelo método do protocolo verbal. Lembramos que o estudante, após a marcação escrita, era interpelado imediatamente sobre o motivo de sua resposta.

Tabela 1: Análise da primeira etapa da Avaliação Unificada

Primeira Etapa da Avaliação Unificada				
	Resultado por marcação escrita		Resultado pelo Protocolo Verbal	
	(Questão 1/ Etapa1)	(Questão 2/ Etapa 1)	(Questão 1/ Etapa.1)	(Questão 2/ Etapa 1)
<i>Participantes</i>	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva
<i>Aluno 1</i>	Teste Piloto	Teste Piloto	Teste Piloto	Teste Piloto
<i>Aluna 2</i>	A	A	A	A
<i>Aluno 3</i>	A	A	A	A
<i>Aluna 4</i>	B	B	A	B
<i>Aluna 5</i>	B	B	A	B
<i>Aluna 6</i>	C	A	A	A
<i>Aluna 7</i>	B	B	A	B
<i>Aluna 8</i>	B	A	A	A
<i>Aluno 9</i>	A	B	A	B
<i>Aluno 10</i>	A	B	A	B
<i>Aluno 11</i>	B	A	A	A

Primeira Etapa da Avaliação Unificada				
	Resultado por marcação escrita		Resultado pelo Protocolo Verbal	
	(Questão 1/ Etapa 1)	(Questão 2/ Etapa 1)	(Questão 1/ Etapa.1)	(Questão 2/ Etapa 1)
<i>Participantes</i>	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva
<i>Aluno 12</i>	B	A	A	A
<i>Aluno 13</i>	A	C	A	C
<i>Aluna 14</i>	C	B	A	B
<i>Aluno 15</i>	C	A	A	A
<i>Aluno 16</i>	D	A	D	A
<i>Aluno 17</i>	D	B	D	B

Fonte: Elaborada pela pesquisadora baseada na da primeira etapa da Avaliação Unificada

Dos 17 (dezessete) estudantes participantes, foram considerados, para esta etapa do teste, apenas 16 (dezesseis); o estudante 1 (um) foi colaborador do teste piloto. A tabela 2 (dois) traz o resultado quantitativo apresentado na tabela 1 (um).

Tabela 2: Amostragem quantitativa da Tabela 1

Resultado Quantitativo da análise Total da amostragem: 16 participantes			
Resultado por marcação escrita		Resultado Protocolo Verbal	
(Questão 1/Etapa 1)	(Questão 2/Etapa 1)	(Questão 1/Etapa 1)	(Questão 2/Etapa 1)
Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva
5 Alunos A De acordo com a expectativa	8 Alunos A Totalmente Seguro	14 Alunos A De acordo com a expectativa	8 Alunos A Totalmente Seguro

6 Alunos B Parcialmente de acordo com a expectativa	7 Alunos B Parcialmente Seguro	0 Aluno B Parcialmente de acordo com a expectativa	7 Alunos B Parcialmente Seguro
3 Alunos C Tangenciam a expectativa	1 Aluno C Inseguro	0 Aluno C Tangenciam a expectativa	1 Aluno C Inseguro
2 Alunos D Desviam da expectativa	0 Aluno D Muito inseguro	2 Alunos D Desviam da expectativa	0 Aluno D Muito inseguro

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos resultados da Tabela 1.

Portanto, verificamos que, no resultado por marcação escrita, apenas 5 (cinco) estudantes estão de acordo com a expectativa no teste de compreensão textual; enquanto, no mesmo teste, analisado pelos protocolos verbais, o resultado aumenta para 14 (catorze). Com esta constatação de que o ajuizamento das questões limitado à resposta puramente objetiva por marcação escrita não refletiu a compreensão leitora dos estudantes participantes, pensamos esse nosso modelo de Avaliação Unificada como uma promissora proposta pedagógica para o ensino de leitura. Ressaltamos que a dinâmica dos protocolos verbais pode viabilizar uma avaliação mais precisa do processo cognitivo de compreensão leitora dos estudantes. Se usássemos respostas discursivas para o teste de compreensão leitora, provavelmente, também, não teríamos informações tão genuínas quanto as verbalizadas – dados os desafios inerentes ao processo de escrita.

Sobre o teste 2 (dois) de experiência metacognitiva, observou-se que os resultados por marcação escrita e pelos protocolos verbais se equivalem. Apesar de não previsto inicialmente, boa parte dos estudantes participantes ao verbalizar o seu nível de segurança sobre o teste de compreensão leitora justificavam a sua experiência metacognitiva e teciam comentários sobre o texto, fato que contribuiu para análise da compreensão textual (ver transcrição).

A título de análise comparativa dos Testes de Compreensão Textual e Experiência Metacognitiva, no resultado pelo protocolo verbal, verificou-se que a maior parte dos participantes que estava de acordo com a expectativa de compreensão textual consideravam-se seguros ou parcialmente seguros (no teste de experiência metacognitiva). Não obstante, os estudantes de números 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete), que desviaram a expectativa no Teste de Compreensão Leitora, consideraram-se, respectivamente, seguro e parcialmente seguro no Teste de Experiência Metacognitiva; na seção 5.3, tratamos exclusivamente destes dois estudantes e destes dados (após demonstração de todas as etapas analisadas).

Apresenta-se, na tabela a seguir (tabela 3), o resultado da segunda etapa da Avaliação Unificada. Ela apresenta o mesmo formato da primeira etapa já analisada, também segue o mesmo padrão de análise. A única diferença entre essas etapas, conforme apresentado na metodologia, foi a aplicação randômica: um grupo fez a primeira etapa pela leitura silenciosa e a segunda etapa pela leitura em voz alta; o outro grupo fez a primeira etapa pela leitura em voz alta e a segunda pela silenciosa. No quadro abaixo, ilustra-se os testes respondidos e seus respectivos critérios de análise (segunda etapa) e, em seguida, apresentamos a tabela 3 (três), com o resultado da segunda etapa do teste.

Quadro 2: Ilustração dos testes da segunda etapa da Avaliação Unificada e critérios de análise

Teste de compreensão leitora (Questão 1/Etapa 2)		Teste de Experiência metacognitiva (Questão 2/Etapa 2)	
<p>Leia a sentença a seguir a respeito do texto: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e, também, por se importar com a natureza.” Você concorda com a afirmação da sentença? Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença. Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.</p>		<p>Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta? Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.</p>	
Opção Assinalada	Critério de análise	Opção Assinalada	Critério de análise
(a) 1	A - De acordo com a expectativa	(d) 4	A - Totalmente Seguro
(b) 2	B - Parcialmente de acordo com a expectativa	(c) 3	B - Parcialmente Seguro
(c) 3	C - Tangencia a expectativa	(b) 2	C - Inseguro
(d) 4	D - Desvia da expectativa	(a) 1	D - Totalmente Inseguro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseada na segunda etapa da Avaliação Unificada

Tabela 3: Análise da segunda etapa da Avaliação Unificada

Segunda Etapa da Avaliação Unificada				
	Resultado por Marcação Escrita		Resultado pelo Protocolo Verbal	
<i>Participantes</i>	Teste de Compreensão Leitora	Teste de Experiência Metacognitiva	Teste de Compreensão Leitora	Teste de Experiência Metacognitiva
<i>Aluno 1</i>	Teste Piloto	Teste Piloto	Teste Piloto	
<i>Aluna 2</i>	A	A	A	A
<i>Aluno 3</i>	A	A	A	A
<i>Aluna 4</i>	A	A	A	A
<i>Aluna 5</i>	A	B	A	B
<i>Aluna 6</i>	B	A	A	A
<i>Aluna 7</i>	A	C	A	C
<i>Aluna 8</i>	A	B	A	B
<i>Aluno 9</i>	A	A	A	A
<i>Aluno 10</i>	A	B	A	B
<i>Aluno 11</i>	A	A	A	A
<i>Aluno 12</i>	A	B	A	B
<i>Aluno 13</i>	B	B	A	B
<i>Aluna 14</i>	B	A	A	A
<i>Aluno 15</i>	B	B	A	B
<i>Aluno 16</i>	D	A	D	A
<i>Aluno 17</i>	A	B	C	B

Fonte: Elaborada pela pesquisadora baseada na análise da segunda etapa da Avaliação Unificada

Também foram considerados, para esta análise da segunda etapa do teste, 16 (dezesseis) participantes, pois o estudante 1 (um) foi colaborador do teste piloto. A tabela 4 (quatro) traz o resultado quantitativo sobre os critérios da avaliação apresentados na tabela 3 (três).

Tabela 4: Amostragem quantitativa da Tabela 3

Resultado Quantitativo da análise Total da amostragem: 16 participantes			
Resultado por marcação escrita		Resultado Protocolo Verbal	
Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva
11 Alunos A De acordo com a expectativa	8 Alunos A Totalmente Seguro	14 Alunos A De acordo com a expectativa	8 Alunos A Totalmente Seguro
4 Alunos B Parcialmente de acordo com a expectativa	7 Alunos B Parcialmente Seguro	0 Aluno B Parcialmente de acordo com a expectativa	7 Alunos B Parcialmente Seguro
0 Alunos C Tangenciam a expectativa	1 Aluno C Inseguro	1 Aluno C Tangenciam a expectativa	1 Aluno C Inseguro
1 Aluno D Desviam da expectativa	0 Aluno D Muito inseguro	1 Alunos D Desviam da expectativa	0 Aluno D Muito inseguro

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos resultados da Tabela 3.

Portanto, verificamos que, no resultado pelos dados verbalizados, também, 14 (quatorze) dos 16 (dezesesseis) estudantes atingiram a expectativa da interpretação textual. Nessa segunda parte, o teste de compreensão por marcação escrita ficou mais próximo do analisado pelos protocolos verbais, pois 11 (onze) alunos atingiram a expectativa.

Se isolássemos esse Teste de Compreensão Leitora, em uma análise objetiva por marcação escrita, o perfil de compreensão leitora do estudante 17 (dezesete) estaria de acordo com o esperado, sem a necessidade de intervenção pedagógica específica; não obstante, pelos dados verbalizados foi possível constatar que esse estudante tem compreensão leitora incompleta, pois ele apenas tangenciou a expectativa. O aluno 16 (dezesesseis) novamente desvia da expectativa de compreensão textual e no Teste de Experiência Metacognitiva se considera totalmente seguro (na seção 5.3. tratamos exclusivamente dos alunos 16 e 17).

Por meio dos dados da análise de compreensão leitora, tanto da primeira etapa quanto da segunda, constatamos que o modelo de exame puramente objetivo por marcação escrita não reflete a realidade do perfil leitor da turma e é insuficiente para se projetar um plano de ação pedagógica sobre compreensão leitora que atenda a demanda individual de cada estudante. O objetivo de uma avaliação que vise traçar ações pedagógicas para o ensino de leitura não pode ser frágil, é fundamental um instrumento avaliativo que traga para o chão da sala de aula uma possibilidade de sondagem o mais realista possível. Portanto, reiteramos que nosso modelo de Avaliação Unificada (com possíveis ajustes) é um aliado para as aulas de leitura.

No capítulo 6 (seis), fizemos o diálogo de nosso modelo metodológico como efetiva proposta pedagógica para o ensino de leitura e defendemos que o uso dessa Avaliação Unificada pode estar para além dos benefícios constatados no resultado desta pesquisa.

5.2 ANÁLISE DA PREFERÊNCIA DE LEITURA E ENTREVISTA

Na terceira etapa da Avaliação Unificada, a primeira proposta foi a escolha entre a leitura em voz alta e silenciosa (ver quadro 3). Na primeira e segunda etapa, houve alternância entre as leituras em voz alta e silenciosa (indicadas na aplicação). Nesta última etapa, imediatamente após a escolha entre as leituras silenciosa e em voz alta (por marcação escrita), o estudante foi interpelado sobre o motivo de sua preferência por determinada leitura (pela técnica do protocolo verbal). Em sequência iniciou-se a entrevista.

Quadro 3: Ilustração da questão 1 (um) da 3ª etapa da Avaliação Unificada

Parte 3	
Questão 1	
Para responder a parte 3 você poderá escolher entre as duas leituras. Sinalize qual você irá usar:	
() Leitura Silenciosa	() Leitura em voz Alta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na 3ª etapa da Avaliação Unificada

Nesta terceira etapa, o estudante escolhe o tipo de leitura de sua preferência para realizar os testes de compreensão leitora e experiência metacognitiva como nas etapas anteriores. O teste estava presente, seguindo o mesmo formato dos já executados, apenas para atender a esse propósito de escolha para sua realização.

Dos 17 (dezesete) participantes, 10 (dez) optaram pela leitura silenciosa e 7 (sete) pela leitura em voz alta. A tabela 5 (cinco) indica a leitura de preferência de cada aluno e a verbalização do conhecimento metacognitivo com essas leituras.

Tabela 5: Análise da 3ª etapa da Avaliação Unificada

Terceira Etapa da Avaliação Unificada		
	Leitura escolhida para a tarefa	Conhecimento metacognitivo Resultado com base na apreciação das verbalizações (protocolo verbal + entrevista).
<i>Aluno 1</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluna 2</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluno 3</i>	Silenciosa	Voz alta
<i>Aluna 4</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluna 5</i>	Silenciosa	Não relatou
<i>Aluna 6</i>	Silenciosa	Voz alta
<i>Aluna 7</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluna 8</i>	Silenciosa	Voz alta
<i>Aluno 9</i>	Silenciosa	Voz alta
<i>Aluno 10</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluno 11</i>	Silenciosa	Voz alta
<i>Aluno 12</i>	Voz alta	Voz alta/ silenciosa
<i>Aluno 13</i>	Silenciosa	Não relatou
<i>Aluna 14</i>	Silenciosa	Voz alta/ silenciosa
<i>Aluno 15</i>	Voz alta	Voz alta
<i>Aluno 16</i>	Silenciosa	Não relatou
<i>Aluno 17</i>	Silenciosa	Não relatou

Fonte: Elaborada pela pesquisadora baseada na 3ª etapa da Avaliação Unificada

Lembramos que para a sondagem de entrevista e preferência pelo tipo de leitura o aluno 1 (um) (do teste piloto) foi considerado. Portanto, para essas análises, temos um quantitativo de 17 (dezesete) participantes.

A seguir, apresentamos dados verbalizados coletados na terceira etapa da Avaliação Unificada. A tabela 6 (seis) traz a tabulação de justificativas verbalizadas sobre o motivo da escolha entre o uso das leituras silenciosa e em voz alta.

Tabela 6: Verbalizações sobre a preferência de leitura

Opção de leitura		
	Voz Alta	Silenciosa
<i>Aluno 1</i>	Porque, das duas leituras, eu acredito que a alta foi a que mais deu pra eu prestar atenção e entender melhor a história. (Aluno 1)	
<i>Aluna 2</i>	Porque, pra mim, é melhor na concentração, a pessoa lê alto aí a gente consegue ouvir a voz e dá pra entender melhor. (Aluna 2)	
<i>Aluno 3</i>		Porque eu acho que é mais fácil a compreensão. Dá pra imaginar melhor. A gente lê em voz alta fica meio espalhada a história. Ah, no meu caso, eu acho melhor a silenciosa. (Aluno 3)
<i>Aluna 4</i>	Acho que eu me sinto mais segura com a leitura em voz alta. (Aluna 4)	
<i>Aluna 5</i>		Eu prefiro ler pra mim mesma do que ler pra outras pessoas. (Aluna 5)
<i>Aluna 6</i>		Porque eu acho que a gente fica mais tranquilo quando a gente lê só pra gente. (Aluna 6)
<i>Aluna 7</i>	Ah, professora, porque eu acho que escuto melhor (...) lendo em voz alta. (Aluna 7)	
<i>Aluna 8</i>		Porque quando eu leio pra outra pessoa eu começo a ficar nervosa e começo a engolir palavra, errar as pontuações e coisas assim. (Aluna 8)
<i>Aluno 9</i>		Porque eu prefiro silenciosa, porque assim eu consigo me concentrar mais na leitura. (Aluno 9)

Opção de leitura		
	Voz Alta	Silenciosa
<i>Aluno 10</i>	Eu acho mais fácil, quando eu estou lendo em voz alta, acho mais fácil de entender o texto, porque com eu falando dá pra eu imaginar certinho as coisas que eu falo. (Aluno 10)	
<i>Aluno 11</i>		Quando a gente lê em voz alta parece que tem que se concentrar em duas coisas ao mesmo tempo. Tanto ler pra entender pra si mesmo quanto ler claramente pra outra pessoa, grupo de pessoas. Quando você lê silenciosamente parece que você aproveita mais o texto. (Aluno 11)
<i>Aluno 12</i>	Porque eu acho melhor. Eu acho que eu consigo pegar o texto lendo em voz alta. (Aluno 12)	
<i>Aluno 13</i>		Porque eu presto mais atenção, fico mais calmo e não fico muito nervoso. Porque quando eu leio para as pessoas eu fico nervoso. (Aluno 13)
<i>Aluna 14</i>		Porque a leitura em silêncio eu consigo me concentrar mais. Uma coisa que, tipo, se eu não entender eu volto atrás. A leitura em voz alta, na verdade eu, sei lá, não consigo raciocinar muito direito, fico meio perdida. (Aluna 14)
<i>Aluno 15</i>	Porque seria melhor pra eu entender. Porque lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras. (Aluno 15)	
<i>Aluno 16</i>		Porque eu tenho um pouco de vergonha de ler em voz alta na frente dos outros. (Aluno 16)
<i>Aluno 17</i>		É porque eu tenho vergonha de ler em voz alta e não gosto muito. (Aluno 17)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir da verbalização sobre a preferência de leitura para realizar a 3ª etapa da Avaliação Unificada

Observa-se, a partir do quadro de justificativas, que aqueles que rechaçam a leitura em voz alta o fazem por associá-la à leitura para o outro, numa posição semelhante à do escravo, que serve de instrumento para a compreensão leitora do outro. A associação a essa visão de leitura é tão evidente que a menção ao incômodo gerado pela audiência é, inclusive, explícita no discurso de 7 (sete) dos 10 (dez) estudantes que indicam preferir a leitura silenciosa como justificativa para tal escolha (vide Alunos 5, 6, 8, 11, 13, 16, 17). Portanto, não está em questão, para eles, nem a leitura murmurada, ou seja, a leitura em voz alta como recurso de autorregulação do processo leitor servindo a si mesmo, conforme evidenciado pelo aluno 14, ao dizer que prefere a leitura silenciosa por poder regular seu processo cognitivo, retornando quando não entende algo.

Sendo assim, na tentativa de averiguar a experiência metacognitiva dos estudantes em relação às estratégias metacognitivas que adotam rotineiramente para alcançar a compreensão leitora (buscando esclarecer, inclusive, uma possível avaliação distinta acerca da leitura em voz alta para si), após a escuta dessas justificativas, a entrevista desenrolou-se como uma conversa espontânea (sem perguntas pré-estabelecidas) sobre a vivência de cada um com as duas leituras enquanto estratégia e ou experiência metacognitiva na perspectiva de ler para compreender. Neste momento, também, pretendia-se averiguar se eles faziam uso das leituras silenciosa e em voz alta como estratégia metacognitiva para a melhora da compreensão leitora.

Como resultado: 13 (treze) dos 17 (dezessete) participantes afirmaram recorrer à leitura em voz alta como experiência metacognitiva para regulação do processo de compreensão textual; apenas 2 (dois) relataram fazer uso da leitura silenciosa. Julgamos que a estratégia metacognitiva de retorno ao texto lido pela leitura silenciosa pode estar tão automatizada nos estudantes que, de repente, possa ter sido o motivo para o pouco aparecimento nas falas durante a entrevista (ver tabela 6).

A tabela a seguir mostra a preferência pelo tipo de leitura do estudante (segundo a tabela 5) e fragmentos de verbalizações deles sobre o uso da estratégia metacognitiva com as duas leituras:

Tabela 7: Preferência de Leitura e uso de estratégia metacognitiva

	Preferência	Uso da estratégia metacognitiva	
	Tipo de leitura	Com a leitura em Voz Alta	Com a leitura Silenciosa
Aluno 1	Alta	<p>Porque eu acredito que ler silenciosamente embola muito na mente, você vai lendo uma atrás da outra... acredito que ler em voz alta fica mais na sua cabeça. Você falando consigo mesmo, você soltando a palavra acho que fica mais claro na sua mente do que você lendo pra si mesmo. Aí eu acredito que facilita bem mais. (...) A silenciosa, acredito que eu teria que ler mais vezes pra entender melhor. Acredito que a em voz alta soa melhor, aí eu teria que repetir menos vezes. Acho que teria sido pior se fosse silencioso. Em voz alta acredito que deu mais pra ficar na cabeça. (...) Depende, se eu tento ler o texto no silencioso e não consigo, eu leio em voz alta, pra ficar mais na cabeça, aí eu consigo. (...) Porque vamos supor que eu pego um texto, daí o costume é sempre ler no silencioso, aí eu leio no silencioso e não consegui entender muito bem, daí eu repito em voz alta, pra entender melhor. (Aluno 1)</p>	NÃO RELATOU
Aluna 2	Alta	<p>Eu acho melhor entender com a leitura em voz alta do que com a leitura silenciosa. (...) Algumas vezes nas provas não dá pra ler alto, então eu tento ler um pouquinho alto pra tentar entender, porque algumas vezes eu não entendo e fico lendo e relendo. Não é muito a minha onda, então a leitura em voz alta pra mim é muito melhor. (Aluna 2)</p>	NÃO RELATOU
Aluno 3	Silenciosa	<p>Às vezes sim, pra poder, exemplo, pegar uma parte do texto que tá meio difícil, aí eu leio em voz alta várias vezes até compreender. (Aluno 3)</p>	NÃO RELATOU
Aluna 4	Alta	<p>Acho que eu me sinto mais segura com a leitura em voz alta. (...) Não sei, é porque eu acho que eu consigo entender melhor quando eu estou lendo em voz alta. Eu não sei dizer, mas eu acho que é porque eu escuto e lá (leitura silenciosa) fica na minha mente, aí fica meio embolado. (Aluna 4)</p>	NÃO RELATOU

	Preferência	Uso da estratégia metacognitiva	
	Tipo de leitura	Com a leitura em Voz Alta	Com a leitura Silenciosa
Aluna 6	Silenciosa	<p>É eu acho que quando eu leio em voz alta eu entendo melhor porque eu imagino o texto na minha cabeça e acabo que o que eu falo eu ouço, então acabo entendendo melhor. A leitura silenciosa nem tanto, é bem mais difícil de eu entender o texto. (...)</p> <p>Sim, teria porque foi um texto que eu tive bastante dificuldade por ler em voz baixa. Então, se eu fosse ler em voz alta eu acho que eu teria entendido melhor. (...) mas acho que é porque quando eu estou lendo em voz alta eu imagino o texto pra tentar ler tudo direitinho. Então acaba que eu presto mais atenção no texto e vou imaginando. (...) Ah sim, quando são textos grandes. Aí sim eu leio em voz alta, porque é mais fácil pra entender. (Aluna 6)</p>	NÃO RELATOU
Aluna 7	Alta	<p>Quando eu era pequena, eu gostava mais da leitura em voz alta porque eu não conseguia ler em pensamento. De jeito nenhum! Eu ficava meio que sussurrando porque eu não conseguia mesmo entender. Mas agora que eu cresci eu acho que mais é a leitura silenciosa. (Aluna 7)</p>	NÃO RELATOU
Aluna 8	Silenciosa	<p>Quando eu não entendo o texto eu procuro ler em voz alta, pra ver se eu consigo entender. (...) Eu acho que é porque eu falo aí eu presto mais atenção na leitura. (Aluna 8)</p>	NÃO RELATOU
Aluno 9	Silenciosa	<p>Às vezes eu uso a leitura em voz alta. (...)</p> <p>Quando a gente lê em voz alta a gente fica com ela na cabeça, a gente não esquece tão rápido quanto a leitura silenciosa. (...) Aí quando eu vou ler silenciosamente, quando é uma prova, assim, eu tento ler várias vezes até ela ficar na mente e eu entender. (Aluno 9)</p>	NÃO RELATOU

	Preferência	Uso da estratégia metacognitiva	
		Com a leitura em Voz Alta	Com a leitura Silenciosa
Aluno 10	Alta	Sempre que eu vou ler um texto, na prova ou no teste, eu sempre leio em voz alta. Só que pra mim, em voz alta, pra me ajudar na compreensão no texto. (...) É sim, falo baixo. (...) Eu acho que eu compreendo melhor mesmo quando eu estou lendo em voz alta. É muito mais fácil de eu entender tudo que está falando. (...) quando estou silencioso, eu me perco. (Aluno 10)	NÃO RELATOU
Aluno 11	Silenciosa	Eu quase sempre uso a leitura silenciosa, mas quando eu não entendi muito bem o que eu li, eu leio em voz alta. (...) Parece mais claro. Dá mais sentido tácito ao que eu estou lendo. Parece mais real. (...) Quando você lê em voz alta parece mais real. Parece mais claro na cabeça. (...) Prefiro a silenciosa. Mas também uso bastante a alta. (...) quando eu leio em voz alta, como eu já disse, eu quero entender a clareza (...). (Aluno 11)	NÃO RELATOU
Aluno 12	Alta	Leitura em voz alta acho que é um texto que eu sei que vou pegar mais fácil, então eu leio em voz alta. (Aluno 12)	Em alguns textos eu acho que é mais difícil, que precisa muita concentração, eu escolho a leitura silenciosa. (...) Eu vario muito. Quando eu, se eu leio em voz alta, às vezes, eu me perco um pouco no texto, silenciosa eu acho que fico mais concentrado e consigo entender mais o texto. (Aluno 12)
Aluno 13	Silenciosa	NÃO RELATOU	NÃO RELATOU
Aluna 14	Silenciosa	De vez em quando em voz alta, quando eu fico muito parada, muito tempo, aí eu fico lendo em voz alta pra tentar compreender melhor, mas eu prefiro silenciosa. (...) Se eu fico muito tempo parada eu tento ler em voz alta, parando as palavras, pra tentar encaixar. (Aluna 14)	É porque eu leio silenciosa, eu vou lendo, se eu não entendo eu volto pra tentar compreender. (...) É, tipo, eu só leio na minha mente e se eu não entendo, eu volto de novo. Eu prefiro assim. (Aluna 14)
Aluna 15	Alta	Porque seria melhor pra eu entender. Porque lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras. (...) Muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender. (Aluna 15)	NÃO RELATOU

	Preferência	Uso da estratégia metacognitiva	
	Tipo de leitura	Com a leitura em Voz Alta	Com a leitura Silenciosa
Aluno 16	Silenciosa	NÃO RELATOU	NÃO RELATOU
Aluno 17	Silenciosa	NÃO RELATOU	NÃO RELATOU

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das verbalizações (protocolo verbal + entrevista) da 3ª etapa da Avaliação Unificada.

Assim, esses 13 (treze) estudantes que relataram fazer uso do processo metacognitivo com a leitura em voz alta (quando se deparam com dificuldade de compreensão leitora) alcançam o nível meta, no que diz respeito a ter consciência sobre o uso dessa estratégia para regular a compreensão leitora. Eles já apresentam o conhecimento sobre o conhecimento para esse processo metacognitivo da busca da compreensão textual pela leitura em voz alta. Nessa direção, pela nossa amostragem de depoimentos, pensamos ser a leitura em voz alta uma estratégia metacognitiva eficaz para evolução da compreensão leitora. Julgamos que, por meio desses dados, o objetivo geral desta pesquisa “investigar o uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora” pôde ser cumprido. Por conseguinte, a hipótese A (que dialoga diretamente com o objetivo geral) de que “a maioria dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública reconhece a leitura em voz alta como uma eficaz estratégia metacognitiva de leitura” não foi refutada.

Sobre os estudantes que demonstraram preferência pela leitura silenciosa, ponderamos que uma possível justificativa foi a associação da leitura em voz alta na perspectiva do uso ritualístico. No entanto, pela entrevista, constatamos que a maioria já reconhece e faz uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora, ainda que não tenha uma clareza sobre as diferentes maneiras da leitura em voz alta no enfoque ritualístico e na concepção de estratégia metacognitiva.

A escola, geralmente, privilegia o uso ritualístico da leitura em voz alta. Por isso, defendemos a discussão, dentro dos ambientes de ensino do Brasil, do uso da leitura em voz alta na perspectiva de estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora. Assim, nos planejamentos escolares, ao se tratar dessa leitura, devem-se especificar suas multimaneiras para o fazer pedagógico. Pensamos que a leitura em voz alta, nos currículos de leitura, deva receber um olhar como o da perspectiva desta dissertação, a fim de que se desfrute dela como estratégia metacognitiva para o aprendiz leitor, no sentido de ensinar ao estudante,

traçando ações para este fim, a lançar mão de tal recurso. Ousamos, até, a desejar que haja clara distinção de seu uso: ritualístico e metacognitivo, nos manuais escolares; isso porque, em um planejamento de ação pedagógica, estas variáveis são indispensáveis para o aprendizado leitor.

Para o objetivo específico de número 2 (dois) de comparar compreensão leitora e conhecimento metacognitivo no uso das leituras em voz alta e silenciosa, constatamos que essa relação somente não pode ser refutada no uso da leitura em voz alta, conforme dados verbalizados. Argumentamos isso pela análise de dados: sobre a compreensão leitora, os dados apontam que 14 (quatorze) dos 16 (dezesseis) participantes atingiram a compreensão global nas duas etapas do teste; sobre a experiência metacognitiva com o uso das duas leituras, os resultados mostram que 13 (treze) dos 17 dezessete participantes afirmaram recorrer à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva para regulação do processo de compreensão textual; apenas 2 (dois) relataram fazer uso da leitura silenciosa. Ressaltamos que esses dois estudantes, que usam a leitura silenciosa como estratégia meta, também usam a leitura em voz alta.

5.3. ANÁLISE DOS ESTUDANTES COM COMPREENSÃO LEITORA INCOMPLETA

Os estudantes de número 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) foram os únicos da nossa amostragem que desviaram da expectativa no teste de compreensão leitora, por isso, faremos reflexões sobre eles, com base nos dados analisados. Os quadros a seguir, conforme tabela 1 e tabela 2, ilustram a primeira e segunda etapas da Avaliação unificada deles:

Quadro 3: Ilustração da análise da primeira etapa da Avaliação Unificada do aluno 16 e do aluno 17

Primeira Etapa da Avaliação Unificada				
	Resultado por marcação escrita		Resultado pelo Protocolo Verbal	
	(Questão 1/ Etapa 1)	(Questão 2/ Etapa 1)	(Questão 1/ Etapa 1)	(Questão 2/ Etapa 1)
Participantes	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva

Aluno 16	D Desvia da expectativa	A Totalmente Seguro	D Desvia da expectativa	A Totalmente Seguro
Aluno 17	D Desvia da expectativa	B Parcialmente Seguro	D Desvia da expectativa	B Parcialment e Seguro

Fonte: Tabela 1

Quadro 4: Ilustração da análise da segunda etapa da Avaliação Unificada do aluno 16 e do aluno 17

Segunda Etapa da Avaliação Unificada				
Análise				
	Resultado por marcação escrita		Resultado pelo Protocolo Verbal	
	(Questão 1/ Etapa 1)	(Questão 2/ Etapa 1)	(Questão 1/ Etapa 1)	(Questão 2/ Etapa 1)
Participant es	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva	Teste Compreensão Leitora	Teste Experiência Metacognitiva
Aluno 16	D Desvia da expectativa	A Totalmente Seguro	D Desvia da expectativa	A Totalmente Seguro
Aluno 17	A De acordo com a expectativa	B Parcialmente Seguro	C Tangencia a expectativa	B Parcialmente Seguro

Fonte: Tabela 3

Na análise da primeira etapa da Avaliação Unificada (quadro 3), no teste de compreensão leitora pelos protocolos verbais, constatou-se que o aluno 16 (dezesseis) e o 17

(dezessete) desviam a expectativa de compreensão textual; no entanto, no teste de nível de segurança (experiência metacognitiva) relativo a esse teste de compreensão, o aluno 16 (dezesseis) está totalmente seguro de sua resposta, e o 17 (dezessete), parcialmente seguro. Nessa etapa, não houve divergência no resultado do teste de marcação escrita e verbalizado.

Na análise da segunda etapa (quadro 4), o estudante 16 (dezesseis) se manteve, como na primeira etapa, abaixo da expectativa no Teste de Compreensão Leitora; e, no teste de experiência metacognitiva, considerou-se, novamente, totalmente seguro. O estudante 17 (dezessete), na análise do Teste de Compreensão Leitora, pelos dados verbalizados, apenas tangenciou a expectativa e, nesse mesmo teste por marcação escrita, ele atingiu a expectativa. Assim, se a estratégia de intervenção pedagógica para esse estudante se pautasse apenas na avaliação no modelo de marcação escrita, essa seria ineficaz, pois não dialogaria com a real demanda desse aprendiz.

Esclarecemos que o critério C para avaliação do estudante 17 (dezessete), como mostra a tabela 3 (três), valida-se no fato de sua resposta verbalizada ter tangenciado a expectativa do que se esperava para compreensão leitora. Assim, apesar de não atender o propósito entre o que foi lido e o que estava sendo verificado, ele fez comentários lógico-conclusivos que demonstraram algum entendimento sobre o texto lido. Ilustramos a seguir, de acordo com a tabela 5 (cinco), a preferência de leitura e o relato do conhecimento metacognitivo deles:

Quadro 5: Preferência de leitura e relato de conhecimento metacognitiva

	Leitura escolhida para a tarefa	Conhecimento metacognitivo
		Resultado com base na apreciação das verbalizações: protocolo verbal + entrevista.
Aluno 16	Silenciosa	Não relatou
Aluno 17	Silenciosa	Não relatou

Fonte: Tabela 5.

A hipótese B trazia a premissa de que “estudantes com compreensão leitora incompleta recorrem à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura”. Para essa verificação, após análise dos resultados de todas as etapas da Avaliação Unificada, temos apenas o aluno 16 (dezesseis) e o aluno 17 (dezessete), pois foram os únicos que não

atingiram a expectativa no teste de Compreensão Textual. Nessa direção, constatou-se que eles apresentaram baixa proficiência de compreensão e não verbalizaram usar a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora. Por isso, julgamos que a hipótese B foi refutada; já que os resultados deles demonstram compreensão leitora incompleta e nenhuma indicação do uso da leitura em voz alta como possível estratégia metacognitiva.

Após essa apuração, na intenção de indagações sobre tal refutação, relembremos o fato de o estudante 16 (dezesseis) se julgar seguro e do 17 (dezessete), parcialmente seguro sobre suas respostas no Teste de Compreensão Leitora. Por essa segurança, ou possível segurança, é possível concluir que eles não apresentam uma consciência no nível meta desenvolvida (nem ao menos para a leitura de preferência). Eles acreditam que preferem a leitura silenciosa, mas não atendem à expectativa de compreensão leitora nem com uso dela. Nesse sentido, ressaltamos que o fato de eles não explorarem, como poderiam, estratégias metacognitivas, independentemente do tipo de leitura, silenciosa ou em voz alta, talvez seja um dos motivos para baixa proficiência leitora deles. Assim, resta-nos a indagação: “Será que se esses estudantes fizessem uso da leitura em voz alta, na perspectiva desta dissertação, sentiriam-se mais apoiados para conseguir alcançar a compreensão de inferências de nível global e construir todas as possíveis âncoras necessárias para a completa leitura?”.

5.4 DIÁLOGO ENTRE RELATOS DA ENTREVISTA E ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA

Ezequiel Theodoro da Silva (2011) menciona que, no Brasil, as preocupações sobre a ciência da leitura não recebem a devida atenção e faltam dados para fundamentar uma prática mais consequente e transformadora. Assim, na sua opinião, para se sustentar e orientar novas propostas pedagógicas para as devidas ações corretivas desse cenário, será necessário um desvio dos modelos de orientação provindo do exterior, e, abandono (ao nível do desprezo) das teorias superficiais. Nessa direção, aproveitamos a verbalização dos próprios estudantes, que ratificam a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva eficaz para pensar propostas pedagógicas nessa perspectiva.

Reiteramos que o planejamento do currículo de leitura, para uma escola pública inclusiva, deve ter por base a premissa de que a maioria dos estudantes recebe modesto letramento literário familiar. A rotina de leitura para si dentro da escola pública é majoritariamente silenciosa, embora, em maioria, os estudantes tenham um cotidiano leitor

silenciado. Dentro da escola a estratégia pedagógica com a finalidade da leitura em voz alta para si é inexpressiva ou inexistente. Essa perspectiva de leitura em voz alta para a própria compreensão, no contexto de sala de aula, está geralmente presente apenas na murmuração/ruminação autônoma.

Segundo Bajour (2012), o público alvo das turmas de uma escola pública, em maioria, está inserido em contextos marcados pela exclusão ou por variadas formas de violência, reais e simbólicas, e, no movimento entre o dizer e o calar, geralmente, predomina o silêncio como refúgio, como tenacidade, como alienação da própria palavra. Ensiná-los a partilhar leituras pode estar para além da formação leitora, no entanto, na nossa perspectiva a leitura em voz alta extrapola a acepção de comungar com o outro; é possível inseri-la na escola como leitura para si, assim como suas variações (murmuração/ruminação) em efetivas propostas pedagógicas.

Pensamos que, por ser a leitura silenciosa abstrata, é complexo adquirir autonomia leitora por meio quase que exclusivamente dela. Acreditamos ser a leitura em voz alta um potencial instrumento pedagógico para formar leitores. Especificamente, defendemos o uso metacognitivo dessa leitura como estratégia facilitadora de compreensão textual.

Sobre a relevância do contexto familiar para proficiência leitora, também lembramos que este influencia diretamente o desenvolvimento metacognitivo, conforme já elucidado no capítulo 3 (três). Naquele capítulo, abordamos que Ribeiro (2003) supõe que as formas mais primitivas de conhecimento metacognitivo são, primeiramente, determinadas pelo círculo familiar. Também elucidamos o pensamento de Vygotsky (1978) de que as situações sociais apresentam um contributo importante para a aprendizagem, pois nessas situações a criança interage com peritos num domínio de resolução de problemas. Apontamos que a escola pressuponha este fato para que esses modelos de estratégias metacognitivas não descobertos no contexto familiar sejam previstos nas propostas de intervenção pedagógica.

Um planejamento pedagógico que ambicione as possibilidades metacognitivas de leitura em voz alta para compreensão leitora deve tramar o ensino desta leitura para além da boa decodificação dos vocábulos ou performance leitora. Ao professor, cabe desvendar para a classe que tanto a leitura silenciosa quanto a em voz alta oportunizam a compreensão textual. Focalizamos, nesta dissertação, a leitura em voz alta pela constatação pública de que a leitura silenciosa já é um recurso pedagógico amplamente utilizado pelos professores da Educação Básica durante a leitura de textos e resolução de exercícios em sala de aula. Para concretizar essa análise, cabe atenção ao relato de um dos estudantes participantes da pesquisa.

(...) eu acho que quando eu leio em voz alta eu entendo melhor, porque eu imagino o texto na minha cabeça e acaba que o que eu falo eu ouço e acabo entendendo melhor, a leitura silenciosa nem tanto, é bem mais difícil de eu entender (...) acho que é por causa que quando eu estou lendo em voz alta eu imagino o texto, sabe? Pra tentar ler tudo direitinho, acaba que eu presto mais atenção no texto e vou imaginando. (...) quando são textos grandes, aí sim eu leio em voz alta, porque é mais fácil pra eu entender. (ALUNA 6)

Supomos, pelo fato de a estudante achar que entende melhor com a leitura em voz alta, que, antes de usar a leitura como estratégia para compreender, existe uma relação motivacional dela com esta leitura: “porque eu imagino o texto na minha cabeça e acaba que o que eu falo eu ouço e acabo entendendo melhor” (ALUNA 6); logo, inferimos que essa declaração corrobora a necessidade de se promover a leitura em voz alta com variadas práticas nos planejamento escolares. Isso também com objetivo de fomentar um elo afetivo e prazeroso com essa leitura.

Pensamos que a declaração dessa estudante, no que se refere ao seu entendimento sobre qual tipo de leitura possibilita sua melhor compreensão, respalda a suposição de Ribeiro (2003), conforme capítulo 3 (três), de que a prática da metacognição acarreta uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, por isso, pode potencializar o processo de aprender. Avaliamos que, para essa estudante que possui esse entendimento sobre sua subjetividade leitora, a probabilidade de se intimidar com realizações de tarefas interpretativas é menor. Nesse sentido, ratifica-se a eficiência da metacognição no fazer pedagógico.

Essa aluna faz uso da subcategoria do conhecimento metacognitivo nomeada de variáveis da tarefa – conforme capítulo 3 (três). Isso se exemplifica pelo fato de a estudante demonstrar conhecimento sobre como lidar com as informações, ou seja, a necessidade de seleção de um determinado tipo de leitura para um texto que ela considera extenso. Por saber que será preciso maior esforço atencional, ela avalia que a leitura em voz alta é mais recomendada para o cumprimento desta tarefa (no caso para a compreensão leitora). Em complementação a essa visão, segue trecho da narrativa de outro estudante:

(...) eu quase sempre uso a leitura silenciosa, mas quando eu não entendi muito bem o que eu li, eu leio em voz alta (...) bastante (...) ajuda, parece mais claro, dá mais sentido tácito ao que estou lendo, parece mais real (...) quando você tá lendo silenciosamente você entende mais, mas é mais abstrato, quando você lê em voz alta parece mais real, parece mais claro na cabeça (...) prefiro a silenciosa, mas também uso bastante a alta quando eu preciso (...) quando eu uso a em voz alta como eu já disse eu quero entender a clareza (...) (ALUNO 11)

Talvez esse sentido “tácito”, citado pelo aluno, explique-se por uma possível diminuição de sobrecarga na memória de trabalho, pois soma-se ressonância ao visual,

podendo gerar mais concentração. Essa memória, por ser ativa, atualiza continuamente os seus conteúdos, como nela se estabelecem as inferências para compreensão textual, qualquer revés pode desviar o foco. Ao reler em voz alta o estudante pode estar inconscientemente tentando o bom funcionamento desta memória.

Alguns fatores necessitam estar automatizados no estudante para evitar a sobrecarga na memória de trabalho: a decodificação de letras e palavras, acervo lexical, a segmentação sintática, a construção e o monitoramento de inferências (ver capítulo 3). Essa memória tanto manipula informações novas provenientes das vias sensoriais, quanto estabelece conexão com a memória de longo prazo (conhecimento já armazenado). Portanto, pensamos que a leitura em voz alta é também eficiente por agregar o sensorial da audição ao ato de ler.

Também podemos localizar uma subcategoria do conhecimento metacognitivo nomeada de variáveis de estratégia, conforme capítulo 3 (três), na fala do Aluno 11 (onze). Por exemplo, para compreender um determinado texto, o estudante diz usar tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta. Isso é uma estratégia cognitiva; mas ler em voz alta para atingir a eficácia da tarefa e conseguir a compreensão leitora devido ao fato de a leitura silenciosa não estar sendo suficiente naquele momento para chegar ao entendimento textual é uma estratégia metacognitiva. Tal tática mostrou a experiência subjetiva desse aluno no que concerne a um determinado evento cognitivo. Sobre a percepção da necessidade pessoal do uso da leitura em voz alta, segue a narrativa de outra aluna:

(...) quando eu era mais pequena, eu gostava mais da leitura em voz alta, porque eu não conseguia ler em pensamento de jeito nenhum e ainda eu ficava meio que sussurrando, eu não conseguia mesmo entender, mas agora que eu cresci assim, eu acho que mais a leitura silenciosa (...) porque eu prefiro. (ALUNA 7)

Uma possível explicação para a percepção da facilidade da estudante com a leitura em voz alta pode estar no fato desta leitura ser menos abstrata para o estágio inicial de formação leitora. Assim, mesmo nas séries mais avançadas do ensino fundamental, em momentos de dificuldade de compreensão, retornar à leitura alta pode também significar mais intimidade/segurança para a compreensão. Argumentamos isso pelas falas da busca do recurso metacognitivo da leitura em voz alta para avançar o nível de compreensão leitora.

Tal suposição pode estar em conformidade com Jou e Sperb (2006), conforme abordado no capítulo 3 (três), quando as autoras declaram que, de uma forma geral, a metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano, em sua contínua tarefa de adaptação, que se desenvolve para atender as exigências do ambiente. Exemplificamos isso por meio do

fato desses estudantes afirmarem usar (de maneira automatizada) a leitura em voz alta para atingir a compreensão leitora.

Por isso, entendemos que essa estratégia metacognitiva já é considerada eficaz, visto que a maioria dos estudantes a tem automatizada, conforme constatação de nossa análise. Nessa direção, enfatizamos que deve ser objeto destacado nos currículos de leitura. O professor de forma explícita deve incentivar o estudante leitor a explorar a leitura em voz alta/murmurada/ruminada como um processo para a construção do seu aprendizado.

Acreditamos que o estudante precisa pensar o processo leitor a todo o momento: a importância de compreender e o que fazer para compreender. Nesse processo, deve ser ensinado a reconhecer diferentes aplicações de diferentes estratégias metacognitivas. Analisemos, então, mais algumas narrativas:

(...) eu prefiro ler pra mim mesma do que ler pra outras pessoas (...) eu quando leio em voz alta eu fico gaguejando e eu não sei ler as palavras bem, me deixa nervosa, aí eu gosto de ler pra mim mesma (...) (ALUNA 5)

(...) eu acho que a gente fica mais tranquilo quando a gente lê só pra gente (...) eu fico meio insegura, porque às vezes a gente gagueja (...) (ALUNA 6)

(...) Porque, quando eu leio pra outra pessoa, eu começo a ficar nervosa e começo a engolir palavras, errar as pontuações, essas coisas assim. (ALUNA 8)

(...) por causa que eu prefiro a silenciosa que eu consigo concentrar mais na leitura. (...) às vezes eu tenho vergonha de ler em voz alta, mas quando eu me sinto mais seguro, aí eu leio (...) (ALUNA 9)

(...) porque eu tenho vergonha de ler em voz alta na frente dos outros (...) depende, se eu tô sozinho, eu leio em voz alta (...) (ALUNO 16)

(...) porque eu tenho vergonha de ler alto e não gosto muito (...) quando eu tô sozinho, em voz alta (...) porque eu fico com menos vergonha, fico menos nervoso (...) (ALUNO 17)

O teor desses relatos rechaçando a leitura em voz alta não pode amputar propostas pedagógicas com essa leitura, uma vez que, por si, eles já seriam argumentos suficientes para sua promoção; isso ao demonstrarem associação da leitura em voz alta apenas ao uso ritualístico/perfomático nas práticas escolares. Por conseguinte, o planejamento pedagógico deve ser objetivado, inclusive, para atender a essas alegações.

O modelo de leitura alta performática fornece pistas para o docente sobre o processo leitor do aluno. Esta leitura solicita um certo amadurecimento leitor e é um processo desafiador para a maioria dos alunos; entretanto, a leitura em voz alta como estratégia de ensino está para além dessa prática.

(...) eu acho melhor pra entender com a leitura em voz alta do que a silenciosa (...) é muito melhor pra entender, algumas vezes nas provas, assim, não dá pra ler alto, então eu tento ler um pouquinho alto pra tentar entender o porquê (...) Então a leitura em voz alta pra mim é muito melhor (...) como eu vou ler em voz alta eu começo a prestar atenção em alguns detalhes assim. (ALUNA 2)

(...) Eu acho mais fácil quando eu estou lendo em voz alta, eu acho mais fácil de entender o texto, com eu falando dá pra eu imaginar certinho as coisas que eu falo. Sempre que eu vou ler um texto, tipo na prova ou num teste, eu sempre leio em voz alta, só que pra mim, pra me ajudar na compreensão do texto. (...) falo baixo (...) (ALUNO 10)

Tanto a Aluna 2 quanto o Aluno 10 relatam usar a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva para compreensão textual. Como o momento da prova exige silêncio, eles apelam para leitura murmurada (a qual, na visão deles, também é uma leitura em voz alta). Nesta dissertação inferimos a leitura murmurada ou ruminada como um tipo da leitura em voz alta. Nessa direção, corroboramos nosso posicionamento de que o professor não deve desaprovar um estudante ruminando ou murmurando um texto. Pensamos inclusive que, nas avaliações de leitura, deve se ter espaço para leitura em voz alta; tais relatos sustentam essa demanda.

Essas citações comprovam nosso referimento, como exposto no capítulo 3 (três), de ser corriqueiro, nas salas de aula, presenciarmos alunos vozeando, murmurando ou ruminando o texto. Portanto, por meio das falas desses dois alunos, ratificamos nosso posicionamento de que vozear, murmurar ou ruminar o texto coloca o estudante na posição de mediatório do seu processo de compreensão textual, fazendo uma autointerlocução, isto é, buscando a metacognição para a sua própria compreensão.

(...) tipo eu penso que quando a gente lê em voz alta a gente fica com ela na cabeça, a gente não esquece tão rápido quanto a silenciosa. (...) tipo quando eu vou ler silenciosamente, quando é uma prova assim, eu tento ler várias vezes até ela ficar na mente e eu entender. (ALUNO 9)

Prova de verificação faz parte da rotina escolar dos alunos. Essas explicações validam a importância de um momento para a leitura alta neste instrumento avaliativo. Além de agradar aqueles estudantes que se sentem mais seguros com essa leitura, será possível que eles comparem e percebam uma interpretação textual com o uso das duas leituras.

Houve dois relatos em que os estudantes comentaram sobre o teste aplicado nesta pesquisa:

(...) olha... nesse texto, o outro texto da leitura silenciosa eu tive de ler muitas vezes porque eu estava me perdendo, sempre porque, eu lendo na leitura silenciosa eu acabo me perdendo porque eu tenho que imaginar o texto e ler ele tudo na mesma hora na mente e eu acabo me perdendo. (...) eu acho que eu compreendo melhor

mesmo quando estou lendo em voz alta. É muito mais fácil de eu entender tudo que tá falando. (...) (ALUNO10)

(...) porque seria melhor pra eu entender porque eu lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras (...) eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes, porque senão às vezes ou eu não entendo ou quando eu chego no final do texto eu já não lembro mais nada do que eu li no começo (...) eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais (...) eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo, foi bem difícil (...) muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender (...) (ALUNA 15)

Tanto o Aluno 10 (dez) quanto a Aluna 15 (quinze) fazem uso da subcategoria do conhecimento metacognitivo nomeada de variáveis da pessoa (ver capítulo 3): aquele, quando deixa evidente que, se ele houvesse usado a leitura alta para executar a interpretação da parte silenciosa do teste desta pesquisa, provavelmente teria de ler menos vezes para compreender; e essa, quando reconhece que teria se concentrado mais na leitura, teria tido mais facilidade, além de ter sua compreensão melhor sucedida. Os dois reconhecem suas habilidades e motivações próprias. Assim, fica evidente que há nesses estudantes todo um conhecimento alcançado pela experiência que diz respeito ao próprio funcionamento cognitivo e afetivo, porque eles sabem que, para eles, a leitura em voz alta é importante na execução de uma tarefa.

Essas falas evidenciam, também, a reflexão desses estudantes sobre o seu processo leitor. Por isso, acreditamos que a própria metodologia adotada nesta pesquisa, por meio da Avaliação Unificada, em que testes escritos são acompanhados por verbalizações, além da retomada das experiências rotineiras de leitura deve se tornar uma efetiva proposta de intervenção pedagógica. No nosso método, o estudante é persuadido a usar as duas leituras para compreensão; nessa direção, pensamos que o fato da alternância de leituras já é em si uma estratégia para ampliar os recursos do aluno para compreensão leitora, em uma espécie de despertar para as possibilidades.

Assim, quando o aluno compara as leituras e externaliza suas impressões, ele está indo além de corroborar uma ou outra leitura. Ele está tomando consciência de seu estado leitor, isto é, habilidades e deficiências. Quando diz que, na leitura silenciosa, ele teve de ler várias vezes, ele está admitindo sem oralizar que precisa automatizar essa leitura, que há lacuna. Por mais que haja uma impressão inicial da tentativa de se desprezar a leitura que gera mais dificuldade, o que se dá, no nosso entendimento, é o estudante percebendo sua fragilidade e necessidade de progresso.

Ribeiro (2003) supõe, segundo elucidado no capítulo 3 (três), que a prática da metacognição pode conduzir a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, por isso,

a uma potencialização do processo de aprendizagem. Percebemos essa decorrência no relato do Aluno 10:

(...) Eu acho mais fácil, quando eu estou lendo em voz alta, acho mais fácil entender o texto porque com eu falando dá pra eu imaginar certinho as coisas que eu falo. Sempre que eu vou ler um texto, na prova ou no teste, eu sempre leio em voz alta. Só que pra mim, em voz alta, pra me ajudar na compreensão no texto. (...) É sim, falo baixo. (...) Olha nesse texto, no outro texto da leitura silenciosa eu tive que ler muitas vezes porque eu estava me perdendo sempre. Porque eu lendo na leitura silenciosa eu acabo me perdendo porque tem que imaginar o texto e ler ele tudo na mesma hora na mente e eu acabo me perdendo. (...) Eu acho que eu compreendo melhor mesmo quando eu estou lendo em voz alta. É muito mais fácil de eu entender tudo que está falando. (...) quando estou silencioso, eu me perco. (ALUNO 10)

Convém comentar que esse estudante apresenta profícuo rendimento escolar, sendo aluno destaque – inclusive em ciências exatas. Apesar de outros estudantes terem falas na mesma direção, separamos propositalmente a desse, devido a seu comentário específico de usar a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva (objeto central desta dissertação) para resolver a prova. Neste caso específico, entendemos que, para esse estudante, a prova é uma tarefa que deve ser realizada com êxito.

Assim, ainda em consonância com Ribeiro (2003), o conhecimento que o aluno apresenta sobre seus processos, neste caso, que a leitura em voz alta facilita a compreensão leitora, possibilitou-o decidir quando (no exemplo: o momento da prova) e que estratégias utilizar para a melhoria do desempenho escolar (no caso, a leitura em voz alta).

(...) Porque eu acredito que ler silenciosamente embola muito na mente, você vai lendo uma atrás da outra... acredito que ler em voz alta fica mais na sua cabeça. Você falando consigo mesmo, você soltando a palavra acho que fica mais claro na sua mente do que você lendo pra si mesmo. Aí, eu acredito que facilita bem mais. (...) A silenciosa. Acredito que eu teria que ler mais vezes pra entender melhor. Acredito que a em voz alta soa melhor, aí eu teria que repetir menos vezes. (...) Sim, do que se tivesse sido silencioso. Acho que teria sido pior se fosse silencioso. Em voz alta acredito que deu mais pra ficar na cabeça. (...) Depende, se eu tento ler o texto no silencioso e não consigo, eu leio em voz alta, pra ficar mais na cabeça, aí eu consigo. (...) Porque vamos supor que eu pego um texto, daí o costume é sempre ler no silencioso, aí eu leio no silencioso e não consegui entender muito bem, daí eu repito em voz alta, pra entender melhor. (...) Sim acredito que eu consiga entender melhor lendo em voz alta do que lendo no silencioso. (...) Acho que botar um aluno pra ler ou uma professora pra ler em voz alta é melhor do que cada um ler consigo mesmo, porque acaba distraíndo e lendo em voz alta ou outra pessoa lendo acho que você presta mais atenção. (ALUNO 1)

Essa narrativa do Aluno 1 (um), que participou do teste piloto, provavelmente corrobora, a maioria, senão todos, os processos metacognitivos abordados no capítulo três desta dissertação. Mas, selecionamos esse exemplo, para tentar dialogar também com o capítulo 3 (três), especificamente quando sugerimos que o uso da leitura em voz alta, nas salas de aula, deva tentar alcançar o âmago da relação de leitor e ouvinte da Grécia antiga, em que

o leitor é um escravo especializado, labutador da voz, um instrumento para o escrito ou para o escritor com a função de tornar a leitura em voz alta cognoscível para o senhor que o escuta. Por meio dessa citação do Aluno 1, ilustramos o nosso entendimento dessa analogia. Isso porque inferimos esta ambição de junção de escravo e senhor, nas entrelinhas da fala desse aluno. Ele já traz uma destreza leitora maior que a compreensão do sentido das palavras.

6 AVALIAÇÃO UNIFICADA COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Talvez o maior desafio para a educação brasileira seja entender o porquê de boa parte dos estudantes compreenderem pouco o que leem; portanto, é necessário precisão nos objetivos pedagógicos que visem a modificar essa realidade. Este capítulo tem por finalidade propor a metodologia da Avaliação Unificada, usada nesta pesquisa, como instrumento pedagógico para o ensino de leitura em sala de aula, na segunda etapa do ensino fundamental. Isso porque constatamos eficácia desses métodos para a avaliação da compreensão leitora no processo de ensino/aprendizagem focado na demanda do aprendiz – possibilitando pensar intervenção pedagógica específica para cada estudante.

Esta dissertação olha para a leitura em voz alta tanto como ação cognitiva para compreensão leitora quanto como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora como indispensável recurso pedagógico na garantia da equidade para o ensino/aprendizado leitor. Os métodos adotados nesta pesquisa possibilitaram que os estudantes participantes: (i) tomassem consciência de suas experiências metacognitivas diante do uso de cada tipo de leitura (silenciosa e em voz alta/murmurada/ruminada); (ii) identificasse a leitura em voz alta como ação cognitiva e estratégia metacognitiva e (iii) consolidasse e acessasse seu conhecimento metacognitivo por meio da verbalização. Assim, ratificando a nossa intenção de indicação pedagógica dessa metodologia, pensamos que aplicá-la, em sala de aula, torna-se incumbência.

Nas práticas escolares dos anos finais do ensino fundamental em diante, a leitura silenciosa é predominante, mesmo sendo uma leitura mais abstrata, introspectiva. Tentamos, no capítulo 3 (três), mostrar algumas justificativas para o aparente reinado da leitura silenciosa nos dias atuais. Na intenção de fomentar o debate pedagógico a respeito de o fato da leitura em voz alta, enquanto ação cognitiva, para compreensão leitora estar em segundo plano nas práticas de ensino, além dos motivos já expostos (capítulo 3), apresentamos, neste capítulo, ponderações de Pastorello (2015) para mais reflexões, especificamente, no que repercute na argumentação da viabilidade de nossos métodos.

A autora acredita que é a relação do leitor com o texto que estabelece a função e os efeitos da leitura e não a modalidade em si – em voz alta ou silenciosa. Profere que corpo e linguagem são indissociáveis, mas que, por consequência de uma captação da leitura como uma resposta orgânica de um corpo dessimbolizado de que apenas a mente se encarrega, constata-se, em referência às crianças da escola contemporânea, um exagerado diagnóstico de transtornos de déficit de atenção, hiperatividade e falsas dislexias, pois o lugar para o corpo

não existe; esse se agita, escapa, procura o seu lugar. Para ela, a leitura incorpórea não evoca, não invoca. Sem desejo, nenhum movimento se faz em relação ao saber (PASTORELLO, 2015, pág 41). Assim, evidencia-se que a leitura em voz alta enquanto ação cognitiva para compreensão leitora precisa ser estimulada nas práticas de ensino.

A nossa Avaliação Unificada atende a perspectiva de trazer essa leitura como efetiva proposta pedagógica, tanto como ação cognitiva quanto como possibilidade de estratégia metacognitiva. Nossos métodos possibilitam a verbalização do processamento cognitivo e metacognitivo leitor; neles, a todo momento estão em diálogo a leitura silenciosa e a leitura em voz alta.

Na experiência desta dissertação, a Avaliação Unificada foi efetivada de maneira individualizada com gravações e transcrições das verbalizações; para sua viabilidade, na realidade do cotidiano da sala de aula, sugerimos adaptações nos moldes de aplicação e manutenção dos métodos. Os testes e a entrevista poderiam acontecer em grupos ou em uma avaliação coletiva com toda a classe com a condução do professor. Nessas adaptações, estudantes teriam oportunidade – inclusive os que não conseguem se expressar, seja por inibição e/ou ausência de tal percepção – de ouvir a experiência de outros colegas para que passem ter atenção sobre seus processos. Deve-se priorizar a aplicação particular aos estudantes com acentuada dificuldade leitora; nesses casos, o acompanhamento individualizado é insubstituível.

Já enfatizamos que o planejamento escolar deve prever o ensino da leitura em voz alta não só como recurso de estratégia metacognitiva, mas também como possibilidade de ação cognitiva. Com a nossa proposta metodológica é possível vislumbrar uma abordagem didática em que o estudante, além de falar sobre sua compreensão leitora, também opine sobre a percepção de seu processo leitor. Ressaltamos que esse é um ponto a ser paulatinamente observado e provocado pelo professor. Assim, prioritariamente, fazer com que os alunos que não falavam inicialmente sobre seus processos tenham a oportunidade de fazê-lo ainda que seja individualmente com o professor; e, no processo de aprendizagem, ao longo do ano letivo, também tenham a chance de escutar a experiência de outros. Essa seria, em tese, a estratégia mais eficaz de garantir equidade para aprendizagem de leitura.

Talvez surja a inquietação de como se ler em voz alta em grupo; sobre essa asserção ressaltamos um aspecto enfatizado no decorrer desta pesquisa sobre a apropriação do aparelho vocal do outro, no momento em que a leitura em voz alta está sendo proferida por terceiros. Na nossa perspectiva, em sala de aula, durante a leitura coletiva, pensamos que, além de o estudante estar acompanhando as narrativas, apropriando-se das reflexões a sua maneira,

pensando as ideias a serem consideradas, o seu corpo físico também está no processo – o ouvido penetrado pela voz, os olhos que seguem a leitura, os dedos que viram as páginas, a possibilidade de se murmurar/ruminar ou até se imaginar vozeando o texto junto com o orador, etc. Assim, a leitura não é do outro, mas sua; o estudante busca a sua própria compreensão. Por conseguinte, é fundamental que esse processo seja ensinado, no sentido de fazer o estudante perceber que, naquela prática, ele não é um mero ouvinte – ele é um leitor.

Por meio da execução dos testes de Compreensão Leitora e de Experiência Metacognitiva, pelo método do protocolo verbal, tanto temos amostragem para o professor traçar seus planos de ação pedagógica, quanto temos um esquema de aprendizagem para o estudante. Esse esquema diz respeito ao fato do aprendiz estar diante de um processo seu de verbalização co-ocorrente ou retrospectivo em relação ao que havia respondido de forma escrita e poder confabular comparações e conclusões, pois, neste modelo, falar, para ele, ultrapassa atender a uma expectativa de tarefa; ele conjectura seus processos. Logo, abre-se uma janela (conforme Souza e Rodrigues (2008), ver capítulo 3) que torna possível transparecer informações a sua própria compreensão sobre o texto escrito (atividade cognitiva complexa). Certamente a postura desse estudante para tarefas afins levará essa bagagem cognitiva.

Desse modo, o professor está diante de um material para análise com inúmeros aspectos envolvidos no processamento da leitura, pois o estudante verbaliza sobre o processo de construção de sentido do texto, sobre a sua relação com o texto e, no caso, até com o tipo de leitura usada enquanto ação cognitiva. A chance da intervenção pedagógica com essa coleta de dados permeada pela verbalização estar sendo pautada em dados confiáveis é exponencial; logo, embora o processo seja restrito, pois os relatos dependem das condições e capacidades individuais de verbalização de cada estudante, bem como o da familiarização do indivíduo com a técnica, entre outros, acreditamos que a recorrência do método, em sala de aula, pode não apenas trazer dados mais sólidos, como também proporcionar avanço no processamento leitor de toda a classe.

Por meio do método da entrevista, que também pode ser em grupo, em pares, ou com toda a turma, o professor além de coletar dados sobre o conhecimento e a experiência metacognitiva dos estudantes, também, pode estimular a percepção desses processos a fim de que sejam utilizados conscientemente no ato da leitura. Essa abordagem em si já oferece a vivência com ricos esquemas cognitivos para um indivíduo em formação leitora; entretanto, há a necessidade de se transmitir ao estudante que a sua experiência metacognitiva deve ser

uma bússola para decisão sobre o uso ou não de estratégias metacognitivas – tal ação é fundamental para o progresso leitor.

A partir dessas intervenções, a turma é direcionada a pensar o seu processo leitor, afinando posturas e ações para uma compreensão textual bem sucedida. Quando o estudante expressa suas experiências e impressões com as leituras, ele está materializando, por meio da verbalização, suas habilidades e deficiências leitoras. Nesse sentido, o que antes era abstrato e subjetivo vem à tona para uma discussão empírica em sala de aula, gerando motivação e potencializando o processo de aprender.

Devido ao fato de boa parte dos estudantes participantes da pesquisa terem rechaçado a leitura em voz alta associando-a unicamente ao modelo ritualístico, antes de finalizarmos a discussão de nossos métodos enquanto efetiva proposta pedagógica, pensamos ser necessário um olhar didático para esse ponto, visto que a nossa metodologia sugerida tem a leitura em voz alta em paridade com a leitura silenciosa. Relembramos que essa amostragem de estudante citada levou em consideração ler em voz alta para efeitos de impostura do texto; associando ao controle, à normalização, à avaliação, ao autoritarismo.

Nas práticas de leitura religiosa da idade média, a leitura em voz alta era vista por esse prisma. Ainda em conversa com Pastorello (2015), lembramos que, no capítulo 3 (dois), exemplificamos a leitura silenciosa de Santo Ambrósio durante o aparente reinado da leitura em voz alta. No nosso entendimento, a autora, em sua obra, traz esse exemplo para dar destaque ao fato de que o que parece ter mobilizado Santo Agostinho em relação à leitura silenciosa que observava em Santo Ambrósio não foi a dessonorização da leitura em si, “o repouso da língua”, todavia a possibilidade do acesso ao texto sagrado de forma individualizada; seria, pois, uma espécie de fuga a esse modelo ritualístico de controle – ele queria privacidade, uma espécie de espiritualização da sua leitura.

Desse fato concluímos que, na escola contemporânea, esse processo parece se manter; assim, o olhar para a leitura em voz alta enquanto ação cognitiva, mesmo que inconsciente, parece estar vinculado a essa herança ritualística. Desse modo, em maioria, há rompimento com essa possibilidade de leitura e não com tal prática.

Pastorello (2015) acredita que três fatores podem interferir para uma visão equivocada do uso da leitura em voz alta: o primeiro, a conceito de leitura adotado; o segundo, a uma perspectiva de superioridade da cultura escrita diversamente à oral; e, por fim, a uma perspectiva ingênua de oposição das leituras em voz alta e silenciosa, estabelecendo, entre ambas, valores e hierarquias, omitindo uma abordagem em que as duas leituras são modalidades possíveis. Por conseguinte, a metodologia da Avaliação Unificada é indicada

para suprir essas demandas e romper com a visão desacertada no tratamento da leitura em voz alta enquanto possibilidade de ação cognitiva para a compreensão leitora.

É pedagógica a reverberação de que no curso da história a leitura em voz alta não foi associada apenas ao autoritarismo e controle; achamos necessário lembrar que, ainda na idade média, as leituras públicas (modelo positivo) eram habituais na corte, nos mercados e nas feiras livres. Na corte, o trovadorismo encenava o amor cortês; nos mercados e feiras, era comum a figura dos jograis, em que artistas, frequentemente simples, inclusive mulheres, mesclavam a leitura em voz alta (fiel ao texto escrito) e a poesia oral (recitação): estes foram se estabelecendo, como mais popular que a arte dos trovadores (ditos mais eruditos); e, alguns séculos depois, surgiram os leitores públicos de Cuba. Mesmo esses exemplos aparentarem práticas performáticas, ou seja, objeto distinto desta dissertação, nessas leituras, além dos leitores públicos usarem a leitura em voz alta para compreensão, os ouvintes vislumbravam o modelo. De acordo com a nossa perspectiva, toda prática positiva da leitura em voz alta contribui para a presença dela enquanto efetiva possibilidade de leitura para compreensão.

A leitura proficiente, silenciosa e fluida talvez seja o mais importante objetivo pedagógico no ensino de leitura, entretanto, avaliamos que ela não é única e, em muitos casos, nem suficiente, para tal fim. Nas salas de aula, o professor precisa dizer para o estudante que o tipo de leitura de que ele faz uso para compreensão de um texto é a ação cognitiva selecionada e que independente de ser em voz alta ou silenciosa, o propósito é a compreensão leitora. Por todas as elucubrações e dados de análise desta dissertação, reafirmamos que o nosso modelo metodológico, conforme prenunciamos, pode se configurar um promissor instrumento pedagógico para o ensino de leitura. Por fim, disponibilizamos no apêndice sugestões de postura pedagógica para uma abordagem didático-pedagógica em sala de aula que vise à leitura na perspectiva metacognitivista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professora dos anos finais do ensino fundamental da escola pública é um desafio e uma oportunidade de contribuir sistematicamente na formação educacional do filho da classe trabalhadora. Talvez a leitura proficiente seja o que um estudante possa construir de mais libertador e inclusivo dentro da escola pública. Com essa conscientização, durante anos de trabalho, tentei planejar aulas de leitura o mais possível inclusivas. A leitura em voz alta, sempre foi, em minhas aulas, mais que uma proposta de ação pedagógica, tornou-se uma aliada até mesmo para leveza e alegria.

A metodologia desta pesquisa para apreciação e análise dos objetivos e hipóteses é ancorada numa abordagem qualitativa multimétodo. Houve uma triangulação metodológica conjugando em uma Avaliação Unificada: Teste de Compreensão Leitora e Teste de Experiência Metacognitiva com escala Likert; Protocolo Verbal e Entrevista.

A investigação do uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de suporte à compreensão leitora é o objetivo geral desta dissertação. Além dele, traçamos três objetivos específicos e duas hipóteses para verificação.

O objetivo específico de número 1 (um) pretendeu a investigação da experiência metacognitiva de estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino durante a leitura em silêncio e em voz alta. Para essa verificação, usamos dados verbalizados, tanto oriundos das verbalizações pela técnica do protocolo verbal quanto da entrevista. Como resultado, 13 (treze) dos 17 (dezesete) participantes já recorrem à leitura em voz alta como experiência metacognitiva para regulação do processo de compreensão textual; apenas 2 (dois) relataram fazer uso da leitura silenciosa.

A hipótese A, em diálogo com o objetivo específico de número 1 (um), traz a premissa de que a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino reconhece a leitura em voz alta como uma eficaz estratégia metacognitiva de leitura. Como 13 (treze) dos 17 (dezesete) estudantes participantes relataram fazer uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de compreensão leitora, evidencia-se que os alunos alcançaram o nível metacognitivo, demonstrando ter consciência sobre o uso da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora. Logo, essa hipótese não pôde ser refutada.

Além disso, concluímos que eles já apresentam o conhecimento sobre o conhecimento acerca desse processo metacognitivo da busca da compreensão textual pela leitura em voz alta. No entanto, rechaçaram a leitura em voz alta, inicialmente, por associarem-na

exclusivamente ao seu uso ritualístico. Por isso, pensamos que, nos manuais escolares, deve haver clara distinção entre o uso da leitura em voz alta como ação cognitiva e estratégia metacognitiva para diferenciar desse modelo ritualístico; isso porque, em um plano de ação pedagógica para o ensino leitura, essa distinção entre os diferentes fins do uso da leitura em voz alta são indispensáveis.

Sobre o objetivo específico de número 2 (dois) de “comparar compreensão leitora e conhecimento metacognitivo no uso das leituras em voz alta e silenciosa”, usamos a triangulação metodológica, conjugando o Teste de Compreensão Leitora ao Protocolo Verbal e à Entrevista. Dessa análise de dados, obtivemos o seguinte resultado: (i) sobre a compreensão leitora, os dados apontam que 14 (quatorze) dos 16 (dezesesseis) participantes atingiram a compreensão global nas duas etapas do teste; (ii) sobre a experiência metacognitiva com o uso das duas leituras, os resultados mostram que 13 (treze) dos 17 (dezessete) participantes afirmaram recorrer à leitura em voz alta como experiência metacognitiva para regulação do processo de compreensão textual; apenas 2 (dois) relataram fazer uso da leitura silenciosa, porém, ressaltamos que esses dois estudantes também usam a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva.

Com base nesses dados, a hipótese B “de que estudantes com compreensão leitora incompleta recorrem à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura”, que dialoga com o segundo objetivo específico, foi refutada. Para chegar a essa conclusão, foi necessário um olhar personalizado sobre os estudantes participantes de número 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete), uma vez que foram os únicos que demonstraram compreensão leitora incompleta no resultado da análise. Na verificação para saber se estes dois estudantes, especificamente, recorriam à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva de leitura, tivemos a constatação de que eles não verbalizaram recorrer à leitura em voz alta como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora e nem à leitura silenciosa (preferida por eles).

Após essa constatação, na intenção de indagações sobre essa refutação da hipótese B, trouxemos ponderações sobre o fato de o estudante 16 (dezesesseis) se julgar seguro e do 17 (dezessete), parcialmente seguro, sobre sua compreensão leitora no Teste de Experiência Metacognitiva. Assim, argumentamos que, por meio da apreciação dessa sensação de segurança ou possível segurança ao analisar a experiência metacognitiva, é possível concluir que eles não apresentam uma consciência no nível metacognitivo desenvolvida (nem ao menos para a leitura de sua preferência). Constatamos que eles, mesmo preferindo a leitura silenciosa, não atendem ao propósito de compreensão leitora global nem por meio dela. Por

isso, pensamos que um dos motivos para a baixa proficiência leitora deles pode estar nessa constatação da falta de manejo para identificar e lançar mão das estratégias metacognitivas (tanto com o uso da leitura silenciosa quanto com o da leitura em voz alta). Por fim, deixamos a seguinte indagação: “Será que esses estudantes, se fizessem uso da leitura em voz alta, na perspectiva desta dissertação, sentiriam-se mais apoiados para conseguir alcançar a compreensão e construir todas as possíveis âncoras necessárias para a completa leitura?”.

Por fim, para o objetivo específico de número 3 (três) “de propor uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de leitura, em sala de aula, numa perspectiva metacognitivista”, utilizamos como ponderação todos os dados e processos metodológicos usados para os objetivos e hipóteses apresentados nesta pesquisa. Nessa direção, aproveitamos o depoimento dos próprios estudantes, que ratificam a leitura em voz alta como estratégia metacognitiva eficaz para o ensino de leitura; e, conseqüentemente, fomos dialogando os dados verbalizados com a nossa perspectiva de pensar propostas pedagógicas que tratem de estratégias metacognitivas com o uso da leitura em voz alta que visem a facilitar a compreensão leitora.

Sendo assim, propomos uma aplicação pedagógica dos métodos de pesquisa adotados nesta dissertação como recurso pedagógico para aferir e avaliar de forma mais clara o desenvolvimento leitor dos estudantes, tanto enquanto processo cognitivo (detalhando sua compreensão leitora), quanto como processo metacognitivo (focalizando a experiência metacognitiva dos estudantes, aplicando as estratégias metacognitivas de leitura em voz alta e silenciosa). Desse modo, o professor consegue contribuir para o desenvolvimento leitor do estudante também na posição de mediador, enquanto o estudante pode assumir o papel de agente de seu processo de aprender a aprender a ler. Assim, no capítulo 6 (seis), apresentamos a adaptação dos instrumentos metodológicos desta pesquisa como proposta de intervenção pedagógica para o ensino de leitura como ação cognitiva.

Destacamos as seguintes contribuições desta pesquisa para o ensino de leitura: a leitura em voz alta associada, inicialmente, à leitura ritualística por estudantes, na maioria dos casos suscita resistência por essa leitura; testes objetivos, semelhantes à típica atividade/avaliação escolar de leitura são improdutivos para reconhecer dificuldades leitoras; por meio da verbalização é possível ter evidências do nível de consciência metacognitiva (eficaz para o fazer pedagógico); há uma correlação entre conhecimento metacognitivo e compreensão leitora; é importante a implementação de uma postura pedagógica que vislumbre a leitura como ação cognitiva, almejando o agenciamento das práticas de leitura e o desenvolvimento metacognitivo dos estudantes, e respeite, identifique e estimule o uso da

leitura em voz alta/murmurada /ruminada como ação cognitiva e estratégia metacognitiva de leitura.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, E.; SILVA, M. E. L. & SPINILLO, A. G. Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v.77, n.187, p.477- 496, set/dez, 1996.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B. & APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

BAJARD, Èlie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BLAKEY, E., & SPENCE, S. (2000). **Developing metacognition**. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. Disponível em <http://ericae.net/edo/ED327218.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998. p. 69-70.

BROWN, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.), **Advances in instructional psychology** (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Ed.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Face-saving and literacy in Brazil. **Sociological Abstracts**, p.40-41, 1984.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001

ERTMER, P., & NEWBY, T. (1996). The expert learner: Strategies, self-regulated, and reflective. **Instructional Science**, 24, 1-24.

FLAVELL, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

FLAVELL, J., & WELLMAN, H. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), **Perspective on the development of memory and cognition** (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FLETCHER, C. R., VAN DER BROEK, P. & ARTHUR, E. J. (1996) A Model of Narrative Comprehension and Recall. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Org.). **Models of Understanding Text** (pp. 141-63). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JEAN, Georges. **A Leitura em Voz Alta**, Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para a etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos de psicologia**, Campinas, vol.23, n.3, pp.271-278, jul-set, 2006.

JONES, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 233-260). N. Y.: Academic Press.

JOU, G. I., & SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão Crítica**, 19, 2, 177-185, 2006.

KINTSCH, W. **Comprehension: A Paradigm For Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KIPPER, Elisângela. Inferências e compreensão leitora. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei (Org.). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces** – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002a.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002b.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, Maria L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-299.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KURTZ, B. E. & BORKOWSKI, J. G. (1987). Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. **Journal of Experimental Child Psychology**, 43(1), 129-148.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, 4, 3-16, 1985.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Tradução por Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**. Maringá, v. 17 (1), p. 085-094, ago. 1995.

MORAIS, M. M. & VALENTE, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, 2(1), 35-56.

MILLER, P. (1993). **Theories of Developmental Psychology**. New York: W. H. Freeman.
NELSON, T., & NARENS, L. (1996). Why investigate Metacognition?. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), **Metacognition. Knowing about knowing** (pp. 1-27). Cambridge, MA: MIT Press.

OAKHILL, J. & PATEL, S. Can Imagery Training Help Children Who Have Comprehension Problems? **Journal of Research in Reading**, 14, 106-115, 1991.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PEARSON, P. D., & CAMPERELL, K. (2001). Comprehension of text structures. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Orgs.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp.448-468). Newark: Internacional Reading Association.

QUADROS, L. C. T. Uma trama tecida com muitos fios: O pesquisar como processo artesanal na Teoria ator-rede. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 15 (4), 118-200. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/20253/14596>>. Acesso em 12 maio 2019.

RHODER, C. (2002). Mindful reading: strategy training traht facilitates transfer. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 45, 498-512.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf> > Acesso em: 12 maio 2019.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. 2ª ed. Traduzido por Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2ªed. Traduzido por Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHAFER, R. Murray. Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Traduzido por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, M. E. L., & SPINILLO, A. G. (1998). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 193(79), 5-16.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cassio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 19-36.

SPINILLO, Aline Galvão. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M. P. da & SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 171-198, 2013.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SVENBRO, Jesper. Phrasikleia, **Anthropologie de la lecture dans la Grèce ancienne**, Éditions La Découvert, 1988.

TOLCHINSKY, L. & PIPKIN, M. Seies leitores em busca de um texto. In: A. Teberoskya C. Oller & cols. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**, (pp. 95-105). Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 22, nº 63, SP.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2 ed. Tradução por Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO

Teste aplicado**Modelo 1**

Nome: _____ Idade _____ Série _____ Data: _____

Leia a parte 1 do texto **em silêncio**. É importante que você use apenas a **leitura silenciosa**.**Parte 1****O HOMEM QUE ESPALHOU O DESERTO (Texto adaptado)**

Ignácio de Loyola

Quando menino, costumava apanhar a tesoura da mãe e ia para o quintal, cortando folhas das árvores. Havia mangueiras, abacateiros, ameixeiras, pessegueiros e até mesmo jabuticabeiras. Um quintal enorme, que parecia uma chácara e onde o menino passava o dia cortando folhas. A mãe gostava, assim ele não ia para a rua, não andava em más companhias. E sempre que o menino apanhava o seu caminhão de madeira (naquele tempo, ainda não havia os caminhões de plástico, felizmente) e cruzava o portão, a mãe corria com a tesoura: tome filhinho, venha brincar com as suas folhas. Ele voltava e cortava. As árvores levavam vantagem, porque eram imensas e o menino pequeno.

O seu trabalho rendia pouco, apesar do dia-a-dia constante, de manhã à noite. Mas o menino cresceu, ganhou tesouras maiores. Parecia determinado, à medida que o tempo passava, a acabar com as folhas todas. Dominado por uma estranha impulsão, ele não queria ir à escola, não queria ir ao cinema, não tinha namoradas ou amigos. Apenas tesouras, das mais diversas qualidades e tipos. Dormia com elas no quarto. À noite, com uma pedra de amolar, afiava bem os cortes, preparando-as para as tarefas do dia seguinte.

Questão 1:

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O hábito de cortar folhas sempre fez bem pra vida do menino.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você **não** concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Parte 2

Leia a parte 2 do texto em **voz alta**. É importante que você use apenas a **leitura em voz alta**.

Às vezes, deixava aberta a janela, para que o luar brilhasse nas tesouras polidas. A mãe, muito contente, apesar do filho detestar a escola e ir mal nas letras. Todavia, era um menino comportado, não saía de casa, não andava em más companhias, não se embriagava aos sábados como os outros meninos do quarteirão, não frequentava ruas suspeitas onde mulheres pintadas exageradamente se postavam às janelas, chamando os descuidados.

Seu único prazer eram as tesouras e o corte das folhas.

Só que, agora, ele era maior e as árvores começaram a perder. Ele demorou apenas uma semana para limpar a jabuticabeira. Quinze dias para a mangueira menor e vinte e cinco para a maior. Quarenta dias para o abacateiro que era imenso, tinha mais de cinquenta anos. E seis meses depois, quando concluiu, já a jabuticabeira tinha novas folhas e ele precisou recomeçar.

Certa noite, regressando do quintal agora silencioso, porque o corte das árvores tinha afugentado pássaros e destruído ninhos, ele concluiu que de nada adiantaria podar as folhas. Elas se recomporiam sempre. É uma capacidade da natureza, morrer e reviver.

Como o seu cérebro era pequeno, ele demorou meses para encontrar a solução: um machado.

Numa terça-feira, bem cedo, que não era de perder tempo, começou a derrubada do abacateiro. Levou dez dias, porque não estava habituado a manejar machados, as mãos calejaram, sangraram. Adquirida a prática, limpou o quintal e descansou aliviado.

Mas insatisfeito, porque agora passava os dias a olhar aquela desolação, ele saiu de machado em punho, para os arredores da cidade. Onde encontrava árvore, capões, matos, atacava, limpava, deixava os montes de lenha arrumadinhos para quem quisesse se servir. Os donos dos terrenos não se importavam, estavam em via de vendê-los para fábricas ou imobiliárias e precisavam de tudo limpo mesmo.

Questão 1:

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e, também, por se importar com a natureza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está totalmente seguro.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Parte 3**Questão 1**

Para responder a parte 3 você poderá escolher entre as duas leituras. Sinalize qual você irá usar:

() **Leitura Silenciosa** () **Leitura em voz Alta**

E o homem do machado descobriu que podia ganhar a vida com o seu instrumento. Onde quer que precisassem derrubar árvores, ele era chamado. Não parava. Contratou uma secretária para organizar uma agenda. Depois, auxiliares. Montou uma companhia, construiu edifícios para guardar machados, abrigar seus operários devastadores. Importou tratores e máquinas especializadas do estrangeiro. Mandou assistentes fazerem cursos nos Estados Unidos e Europa. Eles voltaram peritos de primeira linha. E trabalhavam, derrubavam. Foram do sul ao norte, não deixando nada em pé. Onde quer que houvesse uma folha verde, lá estava uma tesoura, um machado, um aparelho eletrônico para arrasar.

E enquanto ele ficava milionário, o país se transformava num deserto, terra improdutivo. E então, o governo, para remediar, mandou buscar em Israel técnicos especializados em tornar férteis as terras do deserto. E os homens mandaram plantar árvores. E enquanto as árvores eram plantadas, o homem do machado ensinava ao filho sua profissão.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras proibidas.
Rio de Janeiro. Editora Codecri, 1979.

Questão 2

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino não precisou estudar para conseguir riqueza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 3

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à resposta? Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Modelo 2

Nome: _____ Idade _____ Série _____ Data: _____

Parte 1Leia a parte 1 do texto em **voz alta**. É importante que você use apenas a **leitura em voz alta**.**O HOMEM QUE ESPALHOU O DESERTO (Texto adaptado)**

Ignácio de Loyola

Quando menino, costumava apanhar a tesoura da mãe e ia para o quintal, cortando folhas das árvores. Havia mangueiras, abacateiros, ameixeiras, pessegueiros e até mesmo jaboticabeiras. Um quintal enorme, que parecia uma chácara e onde o menino passava o dia cortando folhas. A mãe gostava, assim ele não ia para a rua, não andava em más companhias. E sempre que o menino apanhava o seu caminhão de madeira (naquele tempo, ainda não havia os caminhões de plástico, felizmente) e cruzava o portão, a mãe corria com a tesoura: tome filhinho, venha brincar com as suas folhas. Ele voltava e cortava. As árvores levavam vantagem, porque eram imensas e o menino pequeno.

O seu trabalho rendia pouco, apesar do dia-a-dia constante, de manhã à noite. Mas o menino cresceu, ganhou tesouras maiores. Parecia determinado, à medida que o tempo passava, a acabar com as folhas todas. Dominado por uma estranha impulsão, ele não queria ir à escola, não queria ir ao cinema, não tinha namoradas ou amigos. Apenas tesouras, das mais diversas qualidades e tipos. Dormia com elas no quarto. À noite, com uma pedra de amolar, afiava bem os cortes, preparando-as para as tarefas do dia seguinte.

Questão 1:

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O hábito de cortar folhas sempre fez bem pra vida do menino.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você **não** concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Parte 2

Leia a parte 2 do texto **em silêncio**. É importante que você use apenas a **leitura silenciosa**.

Às vezes, deixava aberta a janela, para que o luar brilhasse nas tesouras polidas. A mãe, muito contente, apesar do filho detestar a escola e ir mal nas letras. Todavia, era um menino comportado, não saía de casa, não andava em más companhias, não se embriagava aos sábados como os outros meninos do quarteirão, não frequentava ruas suspeitas onde mulheres pintadas exageradamente se postavam às janelas, chamando os descuidados.

Seu único prazer eram as tesouras e o corte das folhas.

Só que, agora, ele era maior e as árvores começaram a perder. Ele demorou apenas uma semana para limpar a jabuticabeira. Quinze dias para a mangueira menor e vinte e cinco para a maior. Quarenta dias para o abacateiro que era imenso, tinha mais de cinquenta anos. E seis meses depois, quando concluiu, já a jabuticabeira tinha novas folhas e ele precisou recomeçar.

Certa noite, regressando do quintal agora silencioso, porque o corte das árvores tinha afugentado pássaros e destruído ninhos, ele concluiu que de nada adiantaria podar as folhas. Elas se recomporiam sempre. É uma capacidade da natureza, morrer e reviver.

Como o seu cérebro era pequeno, ele demorou meses para encontrar a solução: um machado.

Numa terça-feira, bem cedo, que não era de perder tempo, começou a derrubada do abacateiro. Levou dez dias, porque não estava habituado a manejar machados, as mãos calejaram, sangraram. Adquirida a prática, limpou o quintal e descansou aliviado.

Mas insatisfeito, porque agora passava os dias a olhar aquela desolação, ele saiu de machado em punho, para os arredores da cidade. Onde encontrava árvore, capões, matos, atacava, limpava, deixava os montes de lenha arrumadinhos para quem quisesse se servir. Os donos dos terrenos não se importavam, estavam em via de vendê-los para fábricas ou imobiliárias e precisavam de tudo limpo mesmo.

Questão 1:

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e, também, por se importar com a natureza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 2

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à sua resposta?

Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está totalmente seguro.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Parte 3**Questão 1**

Para responder a parte 3 você poderá escolher entre as duas leituras. Sinalize qual você irá usar:

() **Leitura Silenciosa** () **Leitura em voz Alta**

E o homem do machado descobriu que podia ganhar a vida com o seu instrumento. Onde quer que precisassem derrubar árvores, ele era chamado. Não parava. Contratou uma secretária para organizar uma agenda. Depois, auxiliares. Montou uma companhia, construiu edifícios para guardar machados, abrigar seus operários devastadores. Importou tratores e máquinas especializadas do estrangeiro. Mandou assistentes fazerem cursos nos Estados Unidos e Europa. Eles voltaram peritos de primeira linha. E trabalhavam, derrubavam. Foram do sul ao norte, não deixando nada em pé. Onde quer que houvesse uma folha verde, lá estava uma tesoura, um machado, um aparelho eletrônico para arrasar.

E enquanto ele ficava milionário, o país se transformava num deserto, terra improdutivo. E então, o governo, para remediar, mandou buscar em Israel técnicos especializados em tornar férteis as terras do deserto. E os homens mandaram plantar árvores. E enquanto as árvores eram plantadas, o homem do machado ensinava ao filho sua profissão.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras proibidas.
Rio de Janeiro. Editora Codecri, 1979.

Questão 2

Leia a sentença a seguir a respeito do texto:

O menino não precisou estudar para conseguir riqueza.

Você concorda com a afirmação da sentença?

Marque uma nota de 1 até 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença.

Sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

Questão 3

Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à resposta? Dê uma nota de 1 a 4 para dizer o quão seguro você está em relação à sua resposta anterior. Sendo 1 a nota que expressa que você está totalmente inseguro e a nota 4 aquela que demonstra que você está seguro de ter acertado.

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

APÊNDICE A - POSTURA PEDAGÓGICA

INDICAÇÃO DE POSTURA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DESTA DISSERTAÇÃO:

I- Vislumbrar uma abordagem didática em que o estudante além de falar sobre sua compreensão leitora, também opine sobre sua percepção de seu processo leitor. O planejamento escolar deve prever o ensino da leitura em voz alta não só como recurso de estratégia metacognitiva, mas também como possibilidade de ação cognitiva. Nesse sentido, a utilização do modelo da Avaliação Unificada desta pesquisa (ou adaptações), possibilita que se converse com o estudante sobre o seu processamento cognitivo leitor e os diferentes propósitos possíveis para a leitura silenciosa e leitura em voz alta (no caso da em voz alta, também suas multimaneiras).

II- Ter delicadeza no trato com a leitura murmurada/ruminada nas práticas de ensino/aprendizagem. É necessário assertividade ao presenciar o aluno murmurando uma leitura, porque o estudante pode ter a selecionado como ação cognitiva para a compreensão, ou já está se valendo dela como estratégia metacognitiva. Portanto, o caminho é a conscientização acerca desse tipo de leitura. Lembramos que em situação de sala de aula, geralmente, a murmuração é percebida em momentos de avaliação, pois o nível de concentração para realização da tarefa é maior. Nestes momentos, por a classe estar em silêncio, é comum que colegas se incomodem e o docente tenha de intervir, assim, a conscientização do uso desta leitura no decorrer das aulas, certamente, é o caminho.

III- Adotar o procedimento de uso de um protocolo verbal durante a aula de leitura, fazendo com que o estudante retorne ao texto para indicar o motivo por ter chegado à determinada conclusão. Também possibilitar uma comparação do próprio estudante entre o que ele escreveu (ou marcou em questões objetivas de múltipla escolha) e o que verbalizou.

IV- Fazer uso de entrevistas recorrentes com os estudantes. Indica-se que aconteça em grupo, em pares, para que eles reflitam e conversem tanto com o professor quanto entre eles sobre o tipo de leitura que se sentem mais confortáveis e por quê. Isso permitirá que eles troquem experiências e visões sobre esses usos de estratégias (inclusive a da leitura em voz alta como

estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora), ganhando cada vez mais consciência sobre seus possíveis usos.

V- Fazer conexão entre a leitura e a memória. Indica-se alertar ao aluno para que, quando estiver lendo, tente criar o texto na memória, e assuma papel agentivo durante o processo cognitivo de leitura.

TRANSCRIÇÕES

ALUNO 1 – PILOTO

(Audio 01 – 1’21)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aqui a questão é: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para o menino.” Aí eu pergunto, sendo a nota 1 para aquela que não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 você concorda totalmente. Por que você marcou a dois?

ALUNO 1 – Porque eu acredito que não fez muito bem pra ele, mas também não é algo que fez totalmente mal pra ele. Eu acredito que é algo que fez bem, mas não tanto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas onde que você achou aqui no texto isso?

ALUNO 1 – No momento em que fala das coisas que ele passou a não fazer, que no caso era não ir à escola, não querer ir ao cinema, não ter namorada ou amigos.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então você acha que não fez...

ALUNO 1 – Bem pra ele por causa disso. Substituiu o que poderia o fazer ser mais social.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então porque você não marcou a 1? Se você discorda totalmente da sentença?

ALUNO 1 – Porque eu acho que também foi um hábito bom pra ele, entendeu? De cortar, acredito que não foi totalmente ruim, mas também não foi algo bom pra ele. Por causa disso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Por que em nível de confiança você marcou 4?

ALUNO 1 – Porque eu estava seguro disso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Estava seguro disso? Tá.

(Áudio 2 – 1’52)

PROFESSORA PESQUISADORA – Nessa segunda parte, que foi a leitura silenciosa, eu perguntei: “O menino comprou um machado porque era prestativo e se importava com a natureza e sua comunidade.” Você marcou a questão número 3, na verdade a letra C, que a nota seria 3. A nota 1 é aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a 4 é que você discorda da sentença. Por que você marcou o 3?

ALUNO 1 – Porque eu acredito que ele fazia isso porque ele era prestativo, mas também porque era meio que um *hobby* pra ele. Ele não estava fazendo totalmente pela comunidade, era algo também que ele gostava de fazer.

PROFESSORA PESQUISADORA – E onde no texto você achou que ele era prestativo?

ALUNO 1 – Foi na parte que dizia: “Ele saiu de machado em punho para os arredores da cidade onde encontrava árvores, capões, matos atacava, limpava, deixava os montes de lenhas arrumadinhos para quem quisesse se servir.” Foi nesse momento que eu achei que ele era prestativo para a comunidade.

PROFESSORA PESQUISADORA – E nessa questão número 2, diferente da outra, você não tem total certeza de que acertou. Você colocou 3, por quê?

ALUNO 1 – Porque eu acredito que, pelos dois textos não deu pra ver totalmente o comportamento dele e eu ter uma certeza se era mais um hobby ou se era um negócio mais que ele gostava de fazer pela comunidade mesmo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Mas seria desse texto aqui. Dessa parte do texto.

ALUNO 1 – Ah, eu acredito que não deu pra eu ter certeza disso. Decidir entre um ou outro, se ele gostava de fazer isso, se era pelo hobby ou se era para ajudar a comunidade. Daí eu fiquei meio inseguro, com a resposta.

(Áudio 3 – 4’09)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 1, nessa terceira parte, nessa última parte eu peço pra você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Por que você escolheu a leitura em voz alta?

ALUNO 1 – (...) Porque das duas leituras eu acredito que a alta foi a que mais deu pra eu prestar atenção e entender melhor a história.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim. Quando você diz assim: “O homem não precisou estudar pra conseguir riqueza.” Você diz pra mim que você está totalmente certo de que isso aconteceu lendo esse fragmento do texto. Por quê?

ALUNO 1 – Porque eu acredito que era algo que ele gostava de fazer e não precisou aprender na escola foi algo que ele nasceu pra fazer e é o que ele gostava de fazer sem ter aprendido na escola. Então acredito que ele não precisou estudar, já tinha o dom pra coisa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E assim, você está totalmente seguro de ter acertado isso, essa questão. De ter acertado não, digo da sua resposta, porque não existe certo e errado. Você acha que o tipo de leitura que você escolheu, em voz alta, te facilitou a compreender esse pedaço do texto?

ALUNO 1 – Sim, eu acredito que sim. Mais do que a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então agora eu vou te fazer uma pergunta livre, agora já não tem mais nada a ver com o texto. Quando a gente está em sala de aula, às vezes, você tem que fazer uma prova de leitura pra ler um texto: uma compreensão textual. Você acha que se você tiver oportunidade tipo a que você teve agora, em um ambiente em que você pudesse ler esse texto em voz alta, isso vai te facilitar? Ou você acha que é indiferente? O que você acha?

ALUNO 1 – (...) Porque eu acredito que ler silenciosamente embola muito na mente, você vai lendo uma atrás da outra... acredito que ler em voz alta fica mais na sua cabeça. Você falando consigo mesmo, você soltando a palavra, acho que fica mais claro na sua mente do que você lendo pra si mesmo. Ai eu acredito que facilita bem mais. (...) A silenciosa. Acredito que eu teria que ler mais vezes pra entender melhor. Acredito que a em voz alta soa melhor, aí eu teria que repetir menos vezes. (...) Sim, do que se tivesse sido silencioso. Acho que teria sido pior se fosse silencioso. Em voz alta, acredito que deu mais pra ficar na cabeça. (...) Depende, se eu tento ler o texto no silencioso e não consigo, eu leio em voz alta, pra ficar mais na cabeça, aí eu consigo. (...) Porque vamos supor que eu pego um texto, daí o costume é sempre ler no silencioso, aí eu leio no silencioso e não consegui entender muito bem, daí eu repito em voz alta, pra entender melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – E quando você lê em voz alta, você observa que seu resultado melhora?

ALUNO 1 – Sim, acredito que eu consiga entender melhor lendo em voz alta do que lendo no silencioso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que na escola, nas aulas a gente deveria investir sobre isso?

ALUNO 1 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que é algo eficiente para o aprendizado?

ALUNO 1 – Acho que botar um aluno pra ler ou uma professora pra ler em voz alta é melhor do que cada um ler consigo mesmo, porque acaba distraindo, e lendo em voz alta ou outra pessoa lendo acho que você presta mais atenção.

(Áudio 4 – 4'23)

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, Aluno 1, quando eu apliquei pra você, nessa primeira parte que eu te perguntei se o hábito de cortar folhas sempre fez bem para o menino, num primeiro momento a gente pensou, montando o teste piloto que você ia dizer que não,

mas aí você trouxe pra mim, falou que “não professora, não fez bem, aqui, ele deixou de fazer várias coisas, você marcou no texto pra mim, mas teve época que ele gostava. Então, isso pode gerar uma dúvida no teste pra quem vai ler novamente, a pessoa pode chegar a essa conclusão e pensar isso como você pensou. E a minha ideia no momento era que você dissesse que não, e você me fez pensar e refletir que realmente você tinha razão, tanto que quando eu te perguntei “você está totalmente seguro sobre isso?” você disse que sim. Então, pra você isso era óbvio. Aí nós pensamos: bem o fato de não ter sempre feito bem, não quer dizer também que sempre fez mal. Tanto que você deu um nota 2. Você falou “não algum momento pode ter feito bem pra ele.” Foi isso que você pensou?

ALUNO 1 – Sim, que não fez apenas mal. Eu acho que era um *hobby* pra ele e algo até além de *hobby*, porque ele levou pra frente (ruídos). Então, eu acredito que só foi ruim nesse quesito de ter substituído essas coisas, essas paradas que ele podia ter feito e ter sido mais social. Eu acho que só nessa parte que fez ruim, mas de resto, como todo *hobby*, acho que fez bem pra ele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, se a gente, (...) você está fazendo um teste piloto, se uma próxima questão eu pusesse assim, vamos ler juntos, lê aqui pra mim, fazendo favor, que essa aqui é pra ler em voz alta.

ALUNO 1 – Leia a sentença a seguir a respeito do texto: “O hábito de cortar folhas sempre fez o menino sentir-se bem”. Você concorda com a afirmação da sentença? Marque uma nota de 1 a 4 para pontuar o quanto você concorda ou não com a sentença. Sendo a nota 1 aquela que você não concorda com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, Aluno 1, eu pergunto aqui pra você, olha: “O hábito de cortar folhas sempre fez o menino sentir-se bem”. Eu pedi pra você dar uma nota de 1, aquela que você não concorda totalmente, e, a 4 que você concorda totalmente. Então você acha que o hábito de cortar folhas sempre fez o menino sentir-se bem?

ALUNO 1 – Sim, eu acho que nesse quesito de ele se sentir bem com ele mesmo, ele se sentiu bem fazendo. Tanto que ele substituiu outras coisas e outros *hobbys*, então, acho que ele sempre se sentiu bem fazendo aquilo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Na verdade a minha expectativa aqui era que de repente você dissesse não, que nem sempre fez o menino sentir-se bem. Se eu perguntasse assim: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para o menino”?

ALUNO 1 – Aí eu acredito que no sentido geral assim, pra ele, não fez bem, pra ele, porque substituiu certas coisas, mas ele consigo mesmo, ele se sentia bem fazendo aquilo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Como que você acha que a gente poderia fazer uma questão para que o aluno dissesse que não. Como você usaria isso? Como é que eu poderia fazer (falando juntos): O hábito de cortar folhas...

ALUNO 1 – Pra pessoa botar não? Eu acho que seria: “O hábito de cortar folhas fez bem pra vida do menino?” acho que seria uma pergunta que o pessoal botaria não, porque não fez bem pra vida dele porque substituiu certas coisas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ótima sugestão: “Fez bem pra *vida* do menino, não é?”

ALUNO 1 – No geral sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – E se eu perguntasse assim também: “O hábito de cortar folhas era porque o menino se importava com as pessoas?” O que você acha?

ALUNO 1 – Eu acredito que sim e não. Acredito que ele gostava, era *hobby* dele, mas não foi muito pelas pessoas. Mas acho que é metade, metade. Ele fazia pelas pessoas e porque era o *hobby* dele. Então ele já fazia.

PROFESSORA PESQUISADORA – Havia gosto também. Então, você acha que seria uma questão que seria mais flexível. Na verdade, eu não quero uma resposta pronta do aluno, eu quero pensar como seria que levantaria menos dúvida. Você falou essa não é que sempre fez bem pra vida do menino. Se for isso você acha que é não.

ALUNO 1 – Sim, acho que a pessoa vai entender como não mesmo. Ver a história mais geral.

(Áudio 5 – 6’29)

PROFESSORA PESQUISADORA – Nessa parte dois, você chegou a comentar no áudio que teve mais dificuldade de responder devido à leitura silenciosa, você falou que se tivesse sido em voz alta você, de repente, estaria mais seguro. Você chegou a comentar isso. Acho que agora que a gente está abrindo o teste pra pensar para os próximos, a gente pode, de repente, fazer uma leitura em voz alta também, porque agora o objetivo não é avaliar a leitura, é a gente repensar o teste. E aí a gente pensa, eu te falo o que você viu na questão, o que a gente tinha como expectativa e o que a gente pode fazer com os próximos. Aí, Aluno 1, quando chegou aqui nessa, nesse exercício, a gente tem que pensar... porque eu te perguntei: “O menino comprou um machado porque era prestativo e se importava com a natureza e sua comunidade.” A minha expectativa é que você dissesse que não, ele era obcecado! E aí você... A minha expectativa era que você dissesse, respondesse: “Não, ele não comprou o machado porque era prestativo e se importava com a natureza e sua comunidade. Ele comprou o machado porque ele tinha uma obsessão, por isso que ele comprou o machado.” Então você ia

dizer pra mim olha: “O menino comprou um machado porque era prestativo e se importava com a natureza e sua comunidade.” Eu queria que você marcasse a 1, que não! E você marca a 3, então você vê que o menino é prestativo e vê que ele se importa. Você acha que no texto deu pra perceber isso aí?

ALUNO 1 – Um pouco. Mas não ao ponto de eu ter certeza. Foi na parte que eu falei mesmo no áudio, que era que ele deixava arrumadinho para quem quisesse se servir. Então ele fazia isso pra alguém.

PROFESSORA PESQUISADORA – Isso, então foi isso que a gente pensou. Você está certo, ele tinha bondade, nesse caso o aluno pode julgar que ele tem uma bondade.

ALUNO 1 – É uma via de mão dupla, ele faz o que ele gosta, mas também ajuda a comunidade.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, eu queria fazer uma questão no intuito de que o aluno observasse essa obsessão dele, entendeu? Não existe certo ou errado, mas a gente pensou, tipo, eu não esperava que você desse essa resposta. Quando você deu essa resposta eu acho que a questão não ficou formulada... e sempre alguém que respondê-la não vai ter segurança para... pode ponderar como você ponderou. Aí eu pensei assim: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com sua comunidade e se importava com a natureza.” Você acha que se eu perguntar assim ainda pode dar a ideia de que ele quer ser prestativo?

ALUNO 1 – Não. Eu acho que ai vai deixar apenas na obsessão dele. Mostrar que, diante dessa pergunta, não isso é apenas obsessão dele mesmo. Que ele faz por obsessão.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ele não compra um machado porque ele quer ser prestativo. Na hora, da compra onde que a gente vê isso aqui no texto? Então eu pedi pra você refazer a questão e agora eu vou te perguntar novamente. Então, a sentença seria: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com sua comunidade e se importava com a natureza.” Nessa você marcou que discorda totalmente da sentença. Por quê? Qual foi a parte do texto que você sinalizou isso?

ALUNO 1 – Nessa parte aqui que ele estava com um problema, que o problema dele era que ele estava cortando tudo muito rápido, então a solução pra esse problema foi comprar um machado. Então, ele não comprou um machado para poder ajudar outras pessoas nem nada, foi pra resolver o seu problema, da sua obsessão.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que se eu fizer essa questão, tem que ser a número 1?

ALUNO 1 – Vai ficar claro que é obsessão dele. Vai ficar clara a obsessão.

PROFESSORA PESQUISADORA – Tem que ser que foi a obsessão, se marcar outra vai estar apelando a resposta, não é.

ALUNO 1 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Eu acho que essa idéia, dessa frase assim, ficou melhor. Acho que vai ficar mais claro para os próximos. E aí o nível de certeza, o seu também? O que fez você oscilar, Aluno 1, no primeiro teste quando a gente estava com a frase: “O menino comprou um machado porque era prestativo e se importava com a natureza e sua comunidade.” Aí você me disse que achava que era prestativo porque ele deixava lá os montezinhos arrumados para as pessoas pegarem, então você viu o menino como prestativo, você estava quase certo disso, deu 3. Mas como viu também que ele tinha as outras intenções, não deu a nota máxima que seria o 4, que seria a letra D, certeza. Aí quando eu te perguntei assim: Qual é o nível de certeza que você tem dessa resposta? Você me deu 3, aí eu perguntei por que você está dando 3 e não 4. Você não está certo? E você disse assim: Ah professora é porque eu não vi o texto como um todo, eu não sei... se lembra que você falou isso?

ALUNO 1 – Eu estava em dúvida.

PROFESSORA PESQUISADORA – E agora você acha que... por que agora você tem certeza?

ALUNO 1 – Porque agora eu acho com a pergunta reformulada, colocou os holofotes na obsessão, eu consegui ver melhor que é apenas obsessão dele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Nessa parte aqui do texto a gente consegue mostrar para o aluno que ele está obcecado?

ALUNO 1 – Sim, porque era o problema dele, que era ele que estava cortando rápido e daí a solução dele foi comprar um machado, então, apenas está só ajudando a obsessão dele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, nessa parte aqui, com certeza eu atendo essa questão. Não precisaria ler o texto como um todo? Porque a intenção, Aluno 1, é que o aluno, tipo, a primeira parte que foi leitura em voz alta, que ele use pra responder só a primeira parte do texto. Aqui você não sentiu necessidade de ler o texto como um todo. Você conseguiu fazer a questão da leitura em voz alta. Quando chegou na segunda questão você me pediu o restante do texto, você teve dificuldade do jeito que eu formulei a pergunta você teve carência e agora você acha que a gente conseguiu sanar com a pergunta.

ALUNO 1 – Agora eu vi que apenas nesse daqui dá pra responder.

PROFESSORA PESQUISADORA – Porque você refez, eu pedi pra você refazer sozinho antes de eu voltar a gravar.

ALUNA 2 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 7'31)

PROFESSORA PESQUISADORA – Bem, Aluna 2, aqui na questão 1, a primeira parte que você fez a leitura em voz alta eu perguntei se “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Você marcou alternativa A que equivale que você não concorda totalmente com a sentença. Por que você marcou isso?

ALUNA 2 – Porque no último parágrafo está falando que ele estava dominado pela impulsão de cortar folhas, que ele não queria ir pra escola, não queria fazer amizades e assim não faz bem pra saúde mental de uma pessoa. Então, eu acho que assim, não fez bem para o menino.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim. Aí na questão número 2 eu te perguntei assim: “Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação à resposta, você marcou a alternativa D, que foi a número 4, quer dizer você está totalmente segura, por quê?”

ALUNA 2 – Porque qualquer coisa impulsiva não faz bem pra saúde de ninguém.

PROFESSORA PESQUISADORA – Agora, na parte dois, foi a leitura silenciosa. Eu perguntei na questão 1: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Você novamente disse que discordava totalmente da sentença. Por quê? Onde você localizou isso no texto?

ALUNA 2 – Porque no que ele cortou as árvores afugentou os pássaros e ele percebeu que sempre ia recompondo as folhas, mas ele cortava as árvores e elas não cresciam de novo. E não faz bem pra natureza, pelo fato de as árvores produzirem oxigênio e cortando não vai ter mais isso. Assim, pode ser sim que ele ajudava na comunidade, como deixou bem claro no texto que ele botava, arrumava a lenha, limpava tudo e as pessoas podiam vender. E isso ajudou sim a comunidade, mas em relação a natureza não.

PROFESSORA PESQUISADORA – A sentença dizia, olha: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a comunidade.”

ALUNA 2 – Então, aí está falando que ele limpava os terrenos das outras pessoas e assim ajudava as pessoas em relação a ganhar dinheiro.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, você achou que a intenção dele, nesse momento, que ele comprou o machado, foi para ajudar as pessoas?

ALUNA 2 – Sim e não, porque assim, prejudicaria em relação à saúde, mas sim em relação a financeira.

PROFESSORA PESQUISADORA – Como assim?

ALUNA 2 – Relação financeira, já que ele falou que ele vendia as lenhas. Então, isso que eu to falando, ajudando na relação financeira, mas a saúde, não ajudava nada, porque cortava as árvores e diminuía mais o oxigênio do local.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, você acha que ele comprou o machado por... você já explicou. Você marcou no texto?

ALUNA 2 – Eu esqueci de marcar.

PROFESSORA PESQUISADORA – Quando eu te pergunto da questão número dois, você diz que está totalmente segura, porque eu pedi pra você pontuar de 1 até 4 seu nível de certeza. Então, você discorda totalmente da questão e está totalmente certa do que está respondendo?

ALUNA 2 – Sim. Eu acredito que sim. Assim, ele não ajudava totalmente as pessoas, mas eu acredito que sim, estou certa da resposta que eu dei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 2, na terceira parte eu pedi pra você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolheu leitura em voz alta, por quê?

ALUNA 2 – Porque pra mim é melhor na concentração, a pessoa lê alto, aí a gente consegue ouvir a voz e dá pra entender melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você acha que teve mais facilidade quando você respondeu o teste na primeira questão por ter lido em voz alta?

ALUNA 2 – Sim

PROFESSORA PESQUISADORA – Vou te fazer algumas perguntinhas, foi aquilo que eu te expliquei, é livre, você pode responder o que quiser, não tem certo e errado. Só quero ouvir sua opinião. A leitura em voz alta te facilita compreender um texto?

ALUNA 2 – Acho. Eu acho melhor entender com a leitura em voz alta do que com a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E quando que você recorre a essa leitura em voz alta? Por exemplo, quando você está com dificuldade pra ler um texto, você tem o hábito de pegar e ler em voz alta? Você acha que aquilo vai te trazer... Você tem esse hábito?

ALUNA 2 – Tenho. É muito melhor pra entender eu acho. Algumas vezes nas provas não dá pra ler alto, então eu tento ler um pouquinho alto pra tentar entender, porque algumas vezes eu não entendo e fico lendo e relendo. Não é muito a minha onda, então a leitura em voz alta pra mim é muito melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você acha que se você pudesse fazer a prova em uma sala sozinha podendo ler em voz alta, você acha que se sairia melhor?

ALUNA 2 – Sim

PROFESSORA PESQUISADORA – Você se sentiria mais à vontade fazendo a prova assim?

ALUNA 2 – Me sentiria mais à vontade.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não por estar sozinha, por poder ler em voz alta, é nesse sentido que eu estou perguntando.

ALUNA 2 – Sim

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que nas aulas de leitura deve ser incentivada a prática de leitura em voz alta?

ALUNA 2 – Sim, acredito que sim, porque tem muita gente que quando vai ler em voz alta gagueja muito porque sente muita vergonha, assim a pessoa acaba se soltando.

PROFESSORA PESQUISADORA – Nesse sentido acho uma boa também, concordo. Mas para o entendimento, por exemplo, pensando em você. Você acha que aquele texto O Chapéu, que a gente fez a prova de leitura, que se você tivesse tido a oportunidade de estar sozinha fazendo a leitura em voz alta, você teria ido melhor naquela prova?

ALUNA 2 – Sim, acredito que sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por quê?

ALUNA 2 – Eu acho que como eu vou ler em voz alta, eu começo a prestar mais atenção em alguns detalhes. Eu não sei como funciona.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você não entende por quê, mas sabe que funciona!

ALUNA 2 – Aham

PROFESSORA PESQUISADORA – Então você está com dificuldade em entender um texto você pega e usa essa estratégia?

ALUNA 2 – Sim, sempre.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você falou que até na hora da prova você fica se escutando, não é?

ALUNA 2 – É.

ALUNO 3 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 7'46)

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, Aluno 3, nessa primeira questão que falava: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Você disse que discorda totalmente disso. Por quê?

ALUNO 3 – Porque no começo da vida dele foi bom, porque ele podia ajudar a mãe, mas ele foi privado da escola, de ter amigos, ter uma namorada. Foi privado de toda a sua vida social. Então, foi bom e foi ruim porque no futuro ele não teria benefício nenhum, ele ficou viciado em tesouras, em cortar folhas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, por isso que você discorda totalmente da sentença. Aí eu te pergunto o nível de certeza e você diz que está totalmente seguro sobre isso.

ALUNO 3 – Eu acho que estou certo.

PROFESSORA PESQUISADORA – É como eu falei, não é certo, você está seguro do que você falou. Eu já te expliquei que não tem certo ou errado. Então, Aluno 3, nessa segunda parte, em que foi feita a leitura silenciosa, a primeira sentença dizia: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Você concorda com a afirmação da sentença?

ALUNO 3 – Não, acho que está totalmente errada.

PROFESSORA PESQUISADORA – Está totalmente errada, não é? Você marcou a número 1, mas por quê, o que te fez, no texto, achar isso?

ALUNO 3 – Porque na verdade ele não quer ser prestativo com ninguém. Ele tem um vício em cortar folhas. Então ele, uma hora ele ficou louco porque as folhas logo cresciam e ele decidiu cortar árvores, que aí ele não teria mais que cortar folhas, acabando com as árvores.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí você marcou essa parte no texto.

ALUNO 3 – Aqui: “Seu único prazer eram as tesouras e o corte das folhas.” Mostra que o único prazer dele era só cortar árvores, só.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí na questão 2 eu te perguntei sobre seu nível de segurança e você novamente respondeu que está totalmente seguro.

ALUNO 3 – É, eu acho que sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 3, na última parte do teste eu pedi pra você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolheu a leitura silenciosa, por quê?

ALUNO 3 – Porque eu acho que é mais fácil a compreensão. Dá pra imaginar melhor. A gente lê em voz alta e fica meio espalhada a história. Ah, no meu caso, eu acho melhor a silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E assim, Aluno 3, eu vou te fazer algumas perguntas sobre a leitura em voz alta. Você disse que escolheu a silenciosa porque você acha que com a

silenciosa você imagina melhor. Você acha que tem alguma coisa a ver com a sua personalidade, de ser uma pessoa assim mais fechada?

ALUNO 3 – Acho que sim, porque cada um com sua personalidade. Tem gente que é mais extravagante. Eu prefiro ler em silêncio, é melhor. Mais quieto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Tenta pensar sobre a leitura em voz alta. Pra você ela não facilita em nada, nunca? Nunca, tipo assim, textos, porque esse texto estava bem tranquilo para a sua série, mas em textos mais difíceis, há algum momento que você recorre, na sua vida, não precisa ser na escola, que você, estando sozinho, você acaba recorrendo a leitura em voz alta? Isso acontece em algum momento na sua vida?

ALUNO 3 – Às vezes sim, pra poder, exemplo, pegar uma parte do texto que está meio difícil, aí eu leio em voz alta. Várias vezes até compreender.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você tem essa prática? Você acaba utilizando quando você está com mais dificuldade?

ALUNO 3 – Muita dificuldade.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você imagina por que será que ajuda?

ALUNO 3 – Não. Não sei acho que a gente fala. Sei lá, acho que quando a gente fala dá pra compreender um pouco melhor. Mas silenciosa é melhor pra imaginar. Tipo um conto seria melhor usar silenciosa, já uma crônica seria melhor a leitura em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Se tiver com mais dificuldade você acha que falando... você não entende por quê, mas você faz isso. Mesmo preferindo a silenciosa, você faz isso. Eu vou te fazer algumas perguntas: A leitura em voz alta te facilita em compreender um texto?

ALUNO 3 – Sim, quando eu estou sozinho, sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim e se esse texto demonstrar pra você um nível maior de dificuldade.

ALUNO 3 – De interpretação.

PROFESSORA PESQUISADORA – De repente, se eu te apresentasse um texto aqui mais difícil que esse você acha que poderia ter alterado seu interesse de leitura aqui?

ALUNO 3 – Acho que sim. É bem provável.

PROFESSORA PESQUISADORA – É bem provável que você teria escolhido a leitura em voz alta, se ele tivesse um nível de dificuldade maior? Porque você realmente, Aluno 3, tem nível de leitura, te conheço há bastante tempo, bem apurado. Então, esse texto ficou muito fácil pra você.

ALUNO 3 – Foi, só que ele é um viciado mesmo em cortar árvores.

PROFESSORA PESQUISADORA – Quando você... você já respondeu, quando você recorre à leitura em voz alta você disse que são textos de níveis mais complexos, mais difíceis. Você acha que nas aulas, assim, eu não estou perguntando a título de ver se a pessoa pronuncia bem o texto, mas você acha que na sala de aula, não pensando só no, Aluno 3, no seu nível de compreensão, você acha que quando a gente lê em voz alta, nas minhas aulas mesmo, aquele texto, por exemplo, “O Chapéu”, que a gente fez a prova, você acha que se tivesse feito aquele texto sozinho, num lugar que você tivesse tido oportunidade de fazer uma leitura em voz alta dele, você acha que teria ido melhor ou seria indiferente? O que você acha?

ALUNO 3 – Eu acho que se eu fizesse sozinho ia ser melhor. Eu entendi o texto no final, só que eu não li ele todo. Aí chegou no final já tinha respondido tudo de caneta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Mas o que eu queria saber é sobre a leitura em voz alta.

ALUNO 3 – Iria ajudar.

PROFESSORA PESQUISADORA – E nas aulas, você acha que ajuda quando a gente faz as leituras em voz alta?

ALUNO 3 – Ah, bastante, porque várias cabeças pensando fica mais fácil.

PROFESSORA PESQUISADORA – Lembra ano passado aquele texto “Tentação”? Que a gente viu que o pessoal teve muita dificuldade na prova? Um que era ...

ALUNO 3 – Da menina

PROFESSORA PESQUISADORA – Isso da menina ruiva. Você lembra? Aquele texto seria um texto que a leitura em voz alta...

ALUNO 3 – Ajudou bastante depois que a gente fez a correção em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, assim, veja se eu estou entendendo o que você me disse. Que você prefere a leitura silenciosa na maioria dos casos, mas recorre a leitura em voz alta quando tem um nível de dificuldade a mais e quando está em um lugar mais...

ALUNO 3 – Mais sozinho.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mais sozinho. Mas em sala de aula quando eu peço pra você ler, você lê sem problemas.

ALUNO 3 – Sem problemas. É preferência mesmo, é silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. É gosto e aqui não tem certo ou errado.

(...)

ALUNA 4 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 4'13)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 4, como eu te falei não tem certo nem errado. Nessa primeira questão da primeira parte, que você fez a leitura em voz alta, eu te perguntei sobre a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Você marcou... a 1 seria que você discorda totalmente da sentença e a 2 que você quase discorda totalmente. Você marcou essa. Por quê?

ALUNA 4– Porque eu acho que teve uma época que ele não queria mais sair, não queria conhecer pessoas novas, ele só tinha só vontade de ficar cortando, cortando o tempo todo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Isso foi o que fez mal. E por que você não marcou a A, por exemplo, que você discorda totalmente?

ALUNA 4– Porque uma parte, na infância dele, fez bem pra ele. Porque ele não andava com más companhias e, enfim, acho que é isso. (Baixando o tom de voz)

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. E você não está totalmente segura, você está quase totalmente segura. Por quê? Você sabe precisar?

ALUNA 4– Não. Acho que é um pouco insegura.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 4, essa segunda parte eu pedi pra você fazer a leitura silenciosa e te mostrei a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Você disse que discorda totalmente disso. Por quê?

ALUNA 4– Porque ele viu que ele estava destruindo ninhos, viu que estava destruindo a natureza e mesmo assim ele só se importava com cortar e limpar aquilo ali. Acho que é isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você está totalmente segura?

ALUNA 4– (Sinalizou que sim)

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Aluna 4, nessa terceira parte eu peço para você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolheu a leitura em voz alta, por quê?

ALUNA 4– Acho que eu me sinto mais segura com a leitura em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas você consegue dimensionar essa segurança. Como assim?

ALUNA 4– Não sei, é porque eu acho que eu consigo entender melhor quando eu estou lendo em voz alta. Eu não sei dizer, mas eu acho que eu escuto e lá na minha mente fica meio embolado.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. É assim, do seu jeitinho mesmo. Vou te fazer agora uma pergunta: Comparando as duas, a leitura silenciosa e a em voz alta, quando é que você recorre a uma, quando você recorre a outra? No seu dia a dia, ou na escola ou em casa?

ALUNA 4– Quando eu uso?

PROFESSORA PESQUISADORA – É, quando você usa?

ALUNA 4– Acho que na escola. Aqui na aula de português usa bastante a leitura em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você gosta disso?

ALUNA 4– Gosto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que te facilita, foi o que você falou. E a leitura silenciosa, qual a sua experiência com ela?

ALUNA 4– É boa também. Eu gosto de lê bastante livro em casa, aí eu prefiro a leitura silenciosa. Até porque, às vezes eu estou sozinha então é melhor, mas quando está muito barulho, pra mim eu prefiro a leitura em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah é o barulho te faz preferir... mas você consegue dimensionar?

ALUNA 4 – É porque eu não consigo me concentrar quando está muito barulho.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah então é como se a leitura em voz alta te desse mais concentração? Mas em casa você sempre lê em silêncio, você não alterna as duas?

ALUNA 4– Não, acho que sempre em silêncio.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Eu acho que ficou bem explicado o que você falou.

ALUNA 5 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 4'31)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 5, nessa primeira parte (corte) e eu te apresentei a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino?”. Você marcou a letra B, que é número 2, você quase discorda totalmente da sentença. Por quê?

ALUNA 5 – Porque ele não tinha amigos, ele não tinha nada, ele não brincava. Não fazia nada, aí eu discordo que fazia bem pra ele. Porque ele não tinha vida social, ele só cortava folhas.

PROFESSORA PESQUISADORA – E por que você não discorda totalmente?

ALUNA 5 – Porque também deixava ele fora de más companhias, de coisa errada que ele podia fazer na rua.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você não está totalmente segura da sua resposta?

ALUNA 5 – Não. (riso)

PROFESSORA PESQUISADORA – Não?

ALUNA 5 – Porque podia fazer muito bem pra ele, porque deixava ele sem nada, mas também fazia mal por causa da, que ele não tinha vida social. Mas nem sempre vida social é importante.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 5, nessa parte que você fez a leitura silenciosa tinha a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você disse que discorda totalmente da sentença, por quê?

ALUNA 5 – Porque se ele comprou um machado ele queria cortar árvore, não ia se importar com a natureza. Ia cortar totalmente as árvores.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você disse que não está totalmente segura disso? Onde você localizou isso no texto?

ALUNA 5 – Eu não entendi muito bem o texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não entendeu muito bem?

ALUNA 5 – Não. Porque eu me enrolei na parte que, o machado. Porque ele comprou o machado para podar as folhas e não era para o bem da natureza, porque ele ia cortar.

PROFESSORA PESQUISADORA – Nessa terceira parte, eu pedi para que você escolhesse entre a leitura silenciosa ou a leitura em voz alta para fazer a última parte do teste. Você escolheu a leitura silenciosa, por quê?

ALUNA 5 – Eu prefiro ler pra mim mesma do que ler pra outras pessoas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você prefere ler pra você mesma. E como é a sua experiência com as duas leituras? Você nunca usa a leitura em voz alta, sempre usa a leitura silenciosa?

ALUNA 5 – Eu sempre quero ler pra mim mesma, porque eu quando leio em voz alta esbravejando eu não sei ler as palavras bem, me deixa nervosa aí eu gosto de ler pra mim mesma.

PROFESSORA PESQUISADORA – E em casa, quando você usa a leitura silenciosa, quando você usa a leitura em voz alta? Você sempre usa só a silenciosa ou alterna?

ALUNA 5 – Só a silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você nunca usa a leitura em voz alta pra nada? Pra você não faz a menor diferença? Não? Na escola, agora, por exemplo, esse teste, você fez a primeira parte foi em voz alta e a segunda parte foi em silêncio. Você percebe que alguma das duas te facilitou mais o entendimento, ou as duas foram iguais.

ALUNA 5 – Acho que foram iguais.

PROFESSORA PESQUISADORA – As duas foram iguais pra você? Então não te prejudica, mas não é o que você...

ALUNA 5 – Nenhuma das duas faz diferença, só gosto de ler pra mim. A leitura em voz alta não acrescenta em nada.

PROFESSORA PESQUISADORA – Nada pra você. Vê se eu entendi. Se você ler em silêncio ou ler em voz alta, pra você é como se fosse a mesma coisa? Mas você prefere ler em silêncio. É isso? Então, estão as duas, pra você, no mesmo nível. É isso ou você prefere uma a outra, tanto faz? Você tem mais facilidade com a silenciosa?

ALUNA 5 – Eu tenho mais facilidade com a silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, se você ler em silêncio vai achar mais fácil a compreensão?

ALUNA 5 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você quer falar alguma coisa sobre a sua experiência de leitura?

ALUNA 6 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 7'15)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 6, nessa primeira parte você fez a leitura em silêncio. Na questão 1, a sentença dizia: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Aí eu perguntei se você concordava com a sentença e você deveria marcar um, de um a quatro para pontuar o que você concorda ou não com a sentença, sendo a nota 1 aquela que você não concorda totalmente com a sentença e a nota 4 aquela que você afirma concordar totalmente com a sentença. Você marcou a 3. Você quase concorda totalmente que “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Por que você concorda quase totalmente com isso?

ALUNA 6 – Porque num certo momento da infância dele livrava ele das más companhias, que poderiam levar ele para o mau caminho, mas quando ele cresceu ele não tinha amigos, ele

não tinha vontade de trabalhar, ele não arrumava uma namorada, porque na infância ele não tinha vontade de fazer isso, só tinha vontade de cortar as folhas e isso foi crescendo o costume nele. Então, ele perdeu o interesse de ter as outras coisas que o mundo oferece.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Sobre o que você respondeu na questão anterior, qual o seu nível de segurança em relação a sua resposta? Você está totalmente segura, é isso? Tudo bem.

ALUNA 6 – (sinalizou com a cabeça que sim)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 6, na parte dois você fez a leitura em voz alta. Novamente eu te apresentei uma sentença. A sentença foi: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Aí você diz que quase discorda totalmente disso. Por que você não discorda totalmente?

ALUNA 6 – Porque já era um costume dele cortar as folhas, mas como foi o tempo passando ele foi crescendo, as folhas das árvores dele já tinham acabado, não tinha mais nada. Então, ele comprou um machado e foi destruindo todas as árvores. Mas depois ele viu que não tinha mais nada pra ele cortar, nem uma árvore, então, ele foi pelo bairro dele fora pra cortar as coisas, pra cortar as folhas. E os donos dos terrenos não se importavam, achavam bom porque eles iriam vender pra algum lugar, então seria bom que estivesse tudo limpo mesmo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, você acha que ele comprou um machado porque... Na verdade a sentença diz assim: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Você acha, quase totalmente, que não foi por isso.

ALUNA 6 – Não. Foi porque ele já estava acostumado e aí já que não tinha mais nada pra ele fazer, ele comprou outro e foi procurar em outros lugares pra conseguir passar o tempo dele.

PROFESSORA PESQUISADORA – E por que você não discordou totalmente?

ALUNA 6 – Ai...

PROFESSORA PESQUISADORA – Pode voltar no texto.

ALUNA 6 – É porque eu acho que ele chega a gostar da natureza, porque ele foi criado nesse ambiente com as árvores, então ele tem uma certa importância com a natureza sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por isso que você não discorda totalmente. E você está totalmente segura.

ALUNA 6 – (Sinalizou que sim.)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 6, nessa terceira parte eu pedi pra você escolher, pra fazer a última parte do texto, entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolheu a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNA 6– Porque eu acho que a gente fica mais tranquilo quando a gente lê só pra gente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Você acha, por exemplo, vou te fazer uma pergunta pra você falar entre as duas leituras: Quando que você usa as duas leituras, se você usa as duas, se você só usa uma? O que você percebe ao usar uma leitura, ao usar outra? Quando, por exemplo, você recorre, à leitura silenciosa, quando você recorre à leitura em voz alta? Fala um pouquinho pra mim, do seu jeito.

ALUNA 6 – Assim, eu uso mais a leitura em voz alta, porque na escola, na igreja onde eu frequento, então acaba que eles colocam a gente pra ler. Eu fico meio insegura, porque às vezes a gente gagueja, eu sei que é normal, mas a gente fica bem mais inseguro. Mas quando eu estou sozinha eu leio em voz baixa mesmo, leio só pra mim e sai tudo bem! (riso)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí eu vou te fazer uma pergunta agora. Entendi que você acaba ficando um pouco mais tímida, por isso... porque você é tímida. E assim, em relação a compreensão de texto. As duas leituras pra você, pra compreender um texto, são iguais? Às vezes se você ler só em silêncio te faz entender melhor? Às vezes você precisa recorrer, ou em voz alta te faz entender melhor? Ou é indiferente? Você usa essas duas leituras em algum momento, você recorre, por exemplo, à leitura em voz alta? Porque você falou que prefere a silenciosa, mas você chega algum momento a recorrer, e se recorre, por quê?

ALUNA 6 – É eu acho que quando eu leio em voz alta eu entendo melhor, porque eu imagino o texto na minha cabeça e acabo que o que eu falo eu ouço, então acabo entendendo melhor. A leitura silenciosa nem tanto, é bem mais difícil de eu entender o texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Vou te fazer uma pergunta, por exemplo, aquele texto que a gente viu em aula, que vocês fizeram a prova: “O Chapéu”. Você acha que se você estivesse sem a minha presença, sozinha, você teria tentado fazer a leitura em voz alta também?

ALUNA 6 – Sim, teria, porque foi um texto que eu tive bastante dificuldade por ler em voz baixa. Então, se eu fosse ler em voz alta eu acho que eu teria entendido melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você consegue perceber por que isso? Não né?

ALUNA 6 – Não. Não consigo, mas acho que é porque quando eu estou lendo em voz alta eu imagino o texto pra tentar ler tudo direitinho. Então, acaba que eu presto mais atenção no texto e vou imaginando.

PROFESSORA PESQUISADORA – Isso é pra todo texto ou você percebe que são textos mais difíceis, qualquer tipo de texto? Você nota alguma coisa assim? Quando você recorre?

ALUNA 6 – Ah sim, quando são textos grandes. Aí sim eu leio em voz alta, porque é mais fácil pra entender.

ALUNA 7 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 6’33)

PROFESSORA PESQUISADORA – Querida a primeira parte do texto você leu em silêncio, logo foi te apresentado uma sentença. E essa sentença dizia que “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” E você marcou a número 2, que você quase discorda totalmente disso. Por que você quase discorda totalmente que o hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino?

ALUNA 7 – Porque, eu penso assim, a mãe do menino achava que, ela gostava que o menino cortasse as folhas justamente pra ele não ficar na rua com más companhias, mas eu penso, assim, que ele ficou tanto tempo cortando e tão concentrado durante a vida dele que ele deixou a vida lá fora. Ele deixou de sair com os amigos dele. E eu acho assim, o mundo tem essas más companhias, mas o menino ficou tão obcecado ali que ele deixou de viver a vida dele praticamente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim, entendi. E por que você não discordou totalmente então? Você viu coisa boa?

ALUNA 7 – Eu vi que ele não é... como posso dizer? Ficou em casa, por mais que o mundo tenha más companhias, mas também tem o lado bom, o mundo realmente tem as más companhias, então, eu fiquei nessa de...

PROFESSORA PESQUISADORA – E você não está totalmente certa...

ALUNA 7 – Sim, porque eu penso assim: toda vez que eu vou fazer uma prova... essa aí não tinha errado e certo, mas fica aquela insegurança.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim, entendi, entendi. Tudo bem (riso). Aluna 7, na segunda parte você fez a leitura em voz alta. Eu te apresentei uma sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.” Você diz que discorda totalmente disso, por quê?

ALUNA 7 – Porque pra mim ele fala que ele se importa com a natureza. Na minha opinião, ele não se importa com a natureza. Por mais que a natureza realmente ela morre e renasce, eu

acho que ele tem que deixar a natureza, não tem que ficar cortando. E a compra do machado, eu acho, assim, que não está certo. Não está certo ele comprar.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, ele não comprou o machado porque queria ser prestativo com a comunidade?

ALUNA 7 – A comunidade, por mais que não ligava muito pra isso, na minha opinião, está errado isso, cortar árvores. Por mais que ajude a comunidade, eu acho que está errado.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí eu pergunto o nível de segurança de ter acertado. Você quase tem certeza que errou. Por quê?

ALUNA 7 – Porque eu tenho a minha visão, e é que está errado, mas muita gente vai ler esse texto e vai achar que está certo. Porque o menino queria ajudar, mas na minha opinião está errado. (riso) Eu só acho que está errado!

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Aluna 7, nessa última parte eu peço para você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolhe a leitura em voz alta. Por quê?

ALUNA 7 – Ah, professora, porque eu acho que escuto melhor (*inaudível*) lendo em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por exemplo, quando você está lendo, em relação ao entendimento de um texto, como é que você percebe a leitura silenciosa e a leitura em voz alta? Estou falando da compreensão.

ALUNA 7 – Quando você lê na sala um texto eu consigo entender melhor. Você lendo mais calmamente, lê as palavras direitinho, aí eu consigo entender melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você gosta de me escutar lendo? Você acha que quando a professora lê pra você, é bom? Você entende melhor?

ALUNA 7 – É bom.

PROFESSORA PESQUISADORA – Vamos esquecer desta leitura: eu lendo pra vocês, imagina que você está em um contexto em que não tem duas pessoas, só você. Aí você tem um texto pra ler. Você acha que se você ler em voz alta você se concentra mais? Foi isso que você disse?

ALUNA 7 – Eu lendo em voz alta, professora, eu gosto de ler em voz alta, mas se for pra ler pra eu conseguir entender seria a professora lendo ou fazendo a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, você acha que com a leitura silenciosa você entende melhor?

ALUNA 7 – Sim. Quando eu era pequena, eu gostava mais da leitura em voz alta porque eu não conseguia ler em pensamento. De jeito nenhum! Eu ficava meio que sussurrando porque

eu não conseguia mesmo entender. Mas agora que eu cresci eu acho que mais é a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que hoje você consegue entender melhor pela leitura silenciosa? Sempre isso? Vou usar um exemplo que a gente teve na sala. Aquele texto que a gente fez a prova: “O Chapéu”. Você acha que se você tivesse lido aquele texto, a leitura foi silenciosa, tivesse tido a oportunidade de fazer aquela leitura em voz alta, não é pra ninguém escutar não, pra você mesma, em algum lugar que você pudesse fazer pra você. Você acha que se sairia melhor ali ou é indiferente?

ALUNA 7 – Ah, eu acho que é indiferente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que é indiferente? Então, você lê em voz alta porque você prefere, não é porque você compreende melhor?

ALUNA 7 – É porque eu prefiro.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você prefere. Entendi.

ALUNA 8 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 5’01)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 8, na primeira sentença você fez a leitura em silêncio e a sentença dizia: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Aí você disse pra mim que quase discorda totalmente com essa sentença. Por quê?

ALUNA 8 – Porque ele não socializava com as pessoas e também porque as tesouras eram perigosas. Ele tinha esse hábito de ficar cortando as coisas.

PROFESSORA PESQUISADORA – E quanto ao nível de segurança, você está totalmente segura disso.

ALUNA 8 – (Sinalizou com a cabeça que sim.)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 8, nessa segunda parte que você fez a leitura em voz alta, na sentença que te foi apresentada: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”, você disse que discorda totalmente dessa sentença. Por quê?

ALUNA 8 – Porque ele não fez isso pra ser prestativo com as outras pessoas, ele só estava querendo cortar árvore. Como ele percebeu que só a tesoura não iria dar conta do que ele queria fazer, aí ele comprou o machado e, mesmo assim, ele não se preocupou com a natureza, porque as árvores são importantes para a natureza.

PROFESSORA PESQUISADORA – E por que você diz que não está totalmente certa da sua resposta? Segura.

ALUNA 8 – Ah não sei (riso)

PROFESSORA PESQUISADORA – Teve alguma dúvida na hora que você fez? De discordar?

ALUNA 8 – Não.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por que você marcou 3 e não marcou 4?

ALUNA 8 – Não sei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Quer pensar pra falar?

ALUNA 8 – Eu não sabia que era só isso, mas eu estou mais segura do que insegura.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah entendi, você está quase segura do que você está falando? É isso? Entendi.

ALUNA 8 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 8, nessa terceira parte do texto, eu peço para você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você escolheu, pra fazer essa última parte, a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNA 8 – Porque quando eu leio pra outra pessoa eu começo a ficar nervosa e começo a engolir palavra, errar as pontuações e coisas assim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendo. Então, é uma coisa mais de timidez, porque eu estou aqui escutando, não é? Mas eu queria que você tentasse pensar com relação a sua compreensão de texto. Por exemplo, esquecer a leitura em voz alta e silenciosa com relação à timidez. Imagine que você está sozinha em um ambiente sem ninguém com você, só Aluna 8. Quer saber se você utiliza em algum momento, qual leitura você prefere se é silenciosa ou em voz alta, quando está sozinha.

ALUNA 8 – A silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você utiliza, em algum momento, a leitura em voz alta, pra te ajudar na compreensão?

ALUNA 8 – Às vezes.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por exemplo?

ALUNA 8 – Quando eu não entendo o texto eu procuro ler em voz alta, pra ver se eu consigo entender.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que, então é assim: você leu em silêncio, que é a sua preferida. Aí de repente, naquele texto você teve dificuldade, aí você usa a leitura

em voz alta como se ela te facilitasse a compreender. É isso mesmo? Eu estou entendendo certo?

ALUNA 8 – Aham, sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – E em casa geralmente você usa a leitura? (...) Você consegue me dar uma opinião, perceber por que você procura, às vezes, a leitura em voz alta pra te ajudar a compreender? Por que ela te ajuda a compreender? Você consegue perceber?

ALUNA 8 – Não. Eu acho que é porque eu falo aí eu presto mais atenção na leitura.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ótimo. É uma ótima resposta. Você acha que nas aulas é legal quando a gente faz a leitura em voz alta?

ALUNA 8 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ajuda mais na compreensão, não é?

ALUNA 8 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por exemplo aquele texto “O Chapéu” que a gente fez a prova. Lembra?

ALUNA 8 – Sim

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que se tivesse feito a leitura em voz alta dele, assim você sozinha, sem levar em consideração alguém te escutando, teria te ajudado, então?

ALUNA 8 – Acho que sim.

ALUNO 9 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 6’12)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 9, essa primeira parte você fez a leitura silenciosa. Aí tinha a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.”, você disse que discorda totalmente dessa sentença. Por quê?

ALUNO 9 – Porque traz perigo para a criança. Está falando que a mãe, pro garoto não ficar brincando na rua, dava tesoura pra criança cortar as folhas de árvores.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você acha que essa tesoura...

ALUNO 9 – Poderia trazer, machucar ele. E também era como se fosse um desmatamento. As árvores.

PROFESSORA PESQUISADORA – Quando chega na questão abaixo, você marca que está quase totalmente seguro da resposta. Por quê? Por que você não está totalmente seguro?

ALUNO 9 – Porque era também um meio de segurança, mas também era meio... como posso dizer...

PROFESSORA PESQUISADORA – Meio de segurança como assim?

ALUNO 9 – Tipo, a criança não ir pra rua e tivesse problemas mais sérios, tipo atropelamento, podia levar a briga.

PROFESSORA PESQUISADORA – Estou entendendo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 9, você fez a leitura em voz alta da segunda parte do texto e, nessa segunda parte, tinha a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”, você disse que discorda totalmente da sentença. Por quê?

ALUNO 9 – Eu discordo porque na frase está dizendo que “o menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Se ele se importasse com a natureza, ele não estaria cortando. E aqui no texto está falando: “seu único prazer eram as tesouras e o corte das folhas”. Se ele estivesse interessado em ser prestativo com a comunidade estaria falando, mas ele não falou em momento nenhum que era pra ser prestativo.

PROFESSORA PESQUISADORA – E na próxima questão dessa parte dois você diz que está totalmente seguro disso. É isso?

ALUNO 9 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 9, nessa terceira parte foi perguntado a você se queria fazer usando a leitura silenciosa ou a leitura em voz alta. Você escolheu usar a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNO 9 – Porque eu prefiro silenciosa, porque assim eu consigo me concentrar mais na leitura.

PROFESSORA PESQUISADORA – E agora eu vou pedir pra você tentar pensar, não só agora que estamos nós dois aqui, no momento que está você e o professor, mas você geralmente, sozinho, na sua vida. Você só usa a silenciosa ou você às vezes também usa a leitura em voz alta?

ALUNO 9 – Às vezes eu uso a leitura em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você sabe por que você usa a leitura em voz alta? Tem algum motivo pra você usar?

ALUNO 9 – Não.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não tem motivo? É porque está com vontade?

ALUNO 9 – É porque, às vezes eu tenho vergonha de ler em voz alta. Aí quando eu me sinto mais seguro eu leio.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Agora eu vou tentar. Veja se você consegue entender o que eu estou te perguntando. Pra entender um texto, para compreender, a gente pode usar tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta. Imagina que você está em uma sala sozinho, só o Aluno 9, não tem ninguém te vendo, só está você com você, não tem professor, não tem outro aluno. Quer dizer a gente vai tirar a vergonha do ambiente. Você pode usar, pra entender um texto, por exemplo, pra fazer uma interpretação de um texto, tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta. Em que momento você usaria uma, em que momento você usaria a outra? Ou você usaria as duas ou não? O que você faria?

ALUNO 9 – Usaria as duas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim. Comenta. As duas te fazem entender igual, você acha isso? Pra compreender um texto?

ALUNO 9 – Sim. Aham.

PROFESSORA PESQUISADORA – Pra você é indiferente, se você lê em silêncio você entende, se você lê em voz alta igual?

ALUNO 9 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas você só prefere a...

ALUNO 9 – A silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E agora vou te fazer uma pergunta de aula. Por exemplo, naquele texto que a gente fez aquela prova: “O Chapéu”. Você acha que se você estivesse sozinho, em uma sala e pudesse ler aquele texto, porque naquele texto você usou só a leitura silenciosa. Você acha que se estivesse em um lugar sozinho, que pudesse usar também a leitura em voz alta, teria te ajudado?

ALUNO 9 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você percebe por que teria te ajudado?

ALUNO 9 – Não. Quando a gente lê em voz alta a gente fica com ela na cabeça, a gente não esquece tão rápido quanto a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah, você acha que é isso? Então, se você estiver com mais dificuldade você procura essa leitura ou não procura? Quando você está com mais dificuldade de entender.

ALUNO 9 – Procuo. Aí quando eu vou ler silenciosamente, quando é uma prova, assim, eu tento ler várias vezes até ela ficar na mente e eu entender.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah entendi. E se você tivesse a chance de já ler em voz alta, você acha que ficaria na mente mais rápido, é isso? É isso que você está falando ou eu entendi errado?

ALUNO 9 – Não, é isso mesmo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas no dia a dia você prefere a leitura?

ALUNO 9 – Em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você prefere em voz alta só que você tem a timidez. É isso?

ALUNO 9 – Aham.

ALUNO 10 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 5'22)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 10, você fez essa primeira parte, leitura em voz alta. Primeiro, você leu só em voz alta, aí eu te apresentei a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.”. Você disse que discorda totalmente dessa sentença. Por quê?

ALUNO 10 – Eu acho que não foi bom pra ele totalmente, porque acabou que não desenvolveu o social dele. Ele sempre estava sozinho, cortando as folhas. Não permitiu ele ter amigos e crescer com a vida, com os erros. Por isso que eu discordo.

PROFESSORA PESQUISADORA – E por que você não está totalmente seguro?

ALUNO 10 – Porque do mesmo modo que não fez bem pra ele, acabou... não fez totalmente bem pra ele, acabou ajudando um pouco a mãe dele a observar ele, ter sempre certeza que ele está bem, não está se envolvendo com nada errado. Por isso que eu estou um pouco inseguro de ter discordado totalmente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendo. Aluno 10, nessa segunda parte, que você fez a leitura silenciosa, a sentença é: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.” E aí você disse, Aluno 10, que discorda totalmente da sentença. Por quê?

ALUNO 10 – Então, eu coloquei que eu discordo totalmente, pois no texto diz que ele estava insatisfeito, porque sempre que ele cortava as folhas ia nascer novamente. Então, meio que pra ele não fazer mais, fazer só uma vez e parar, ele logo derrubou a árvore com o machado. Isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você novamente (riso) diz que está quase totalmente seguro, mas marca o 3. Por quê?

ALUNO 10 – Eu não tenho muita segurança nas minhas respostas. Eu acho que pode ter sido também porque ele queria ser prestativa a comunidade, mas acho que era mais por um desejo seu mesmo, que estava deixando ele não confortável, as folhas nascendo novamente.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 10, eu te perguntei, nessa terceira parte, se você preferia fazer com a leitura silenciosa ou a leitura em voz alta, a última parte. Você escolheu a leitura em voz alta para sua compreensão. Por quê?

ALUNO 10 – Eu acho mais fácil. Quando eu estou lendo em voz alta, acho mais fácil entender o texto porque com eu falando dá pra eu imaginar certinho as coisas que eu falo. Sempre que eu vou ler um texto, na prova ou no teste, eu sempre leio em voz alta. Só que pra mim, em voz alta, pra me ajudar na compreensão no texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Você murmura um pouquinho?

ALUNO 10 – É sim, falo baixo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que se a gente tivesse na escola como, tipo assim, você estivesse sozinho e tivesse oportunidade de ler em voz alta, você acha que isso facilitaria?

ALUNO 10 – Facilitaria sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Agora, me ajuda na compreensão sobre as duas leituras, também usa leitura silenciosa e você também usa a leitura em voz alta. Por exemplo, você consegue perceber quando você tem que recorrer à leitura em voz alta?

ALUNO 10 – Olha nesse texto, no outro texto da leitura silenciosa eu tive que ler muitas vezes, porque eu estava me perdendo sempre. Porque eu lendo na leitura silenciosa eu acabo me perdendo, porque tem que imaginar o texto e ler ele tudo na mesma hora na mente e eu acabo me perdendo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 10, veja se você consegue entender o que vou te perguntar. Pra compreender um texto, vamos observar as duas leituras, tanto a silenciosa quanto a em voz alta. Você disse que acaba tendo que repetir menos vezes e tal. Se você pensar em compreensão, você compreende melhor também, ou é só porque você se concentra melhor? Quando você usa uma leitura, usa a outra?

ALUNO 10 – Eu acho que eu compreendo melhor mesmo quando eu estou lendo em voz alta. É muito mais fácil de eu entender tudo que está falando.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você falou que às vezes você está lendo em silêncio e você falou pra mim, sempre eu leio...

ALUNO 10 – É mais de uma vez quando estou silencioso, eu me perco.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você disse que se perde. Que lê mais de uma vez e você sempre lê em voz alta. Você acha que é porque você acredita que vai ter mais...

ALUNO 10 – Sucesso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mais sucesso se você fizer. Então, você já percebe isso e já faz.

ALUNO 11 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 7'57)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 11, nessa primeira sentença, você disse que quase não concorda com a sentença que seria: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.”. Por que você quase não concorda?

ALUNO 11 – Eu quase não concordo, porque, tirando coisas como aprender, esforço, trabalho, que são, assim, que ele estava fazendo ali, é o crescimento pessoal que ele estava fazendo ali, isso não gerava frutos para a vida dele. Ele não interagiu socialmente, não tinha amigos, não interagiu com a sociedade de modo geral. Ele ficou obcecado na vida dele de um jeito que só aquilo importava pra ele. Então, tirando o fato de que ele aprendeu alguns valores de trabalho...

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, é por isso que você não discorda totalmente? E por que você poderia dizer que discorda totalmente da sentença? Você não discordou totalmente por quê?

ALUNO 11 – É... ele aprendia alguns valores sobre trabalho, crescimento pessoal, esforço para o que você quer.

PROFESSORA PESQUISADORA – E o seu nível de segurança é?

ALUNO 11 – Total.

PROFESSORA PESQUISADORA – Totalmente certo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 11, essa segunda parte você usou leitura silenciosa e foi lhe apresentada a sentença perguntando, ou melhor, dizendo que “o menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você sinalizou que discorda totalmente dessa sentença. Por quê?

ALUNO 11 – Porque ao longo do texto é mostrado que era mais um sentimento mais egoísta, no sentido de que ele não aguentava mais trabalhar e as árvores voltarem a serem o que eram.

Por isso, ele queria tirar literalmente o mal pela raiz. Era mais uma coisa egoísta de satisfazer uma vontade dele. E se importar com a natureza, também não faz sentido, porque ele está cortando árvores aleatoriamente só porque sim. O que é categoricamente destruição da natureza!

PROFESSORA PESQUISADORA – E na segunda questão você disse que está totalmente certo disso. É isso?

ALUNO 11 – Sim. O texto deixa bem claro.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 11, o teste perguntava se você preferia resolver através da leitura silenciosa, essa terceira parte, ou através da leitura em voz alta. Você escolheu a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNO 11 – Quando a gente lê em voz alta parece que tem que se concentrar em duas coisas ao mesmo tempo. Tanto ler pra entender pra si mesmo, quanto ler claramente pra outra pessoa, grupo de pessoas. Quando você lê silenciosamente parece que você aproveita mais o texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Vê se você entende o que eu vou te falar. Sobre a sua experiência de leitura. Você em casa, em casa ou na escola, você, Aluno 11, sobre as duas leituras, tanto a silenciosa quanto a leitura em voz alta. Você usa as duas, só usa uma? Como é que é?

ALUNO 11 – Normalmente eu leio silenciosa na noite pra entender um texto e depois se eu quero discutir ou compartilhar, ele eu leio em voz alta para referenciar a ideia. Mostrar minha opinião sobre aquilo.

PROFESSORA PESQUISADORA – E agora fazendo uma reflexão a título de compreensão textual, pensa em vários textos, níveis de textos, textos com mais dificuldade, com menos. A título de compreensão, ler para compreender. Você vai tirar todas as variáveis possíveis, você está sozinho, porque a leitura em voz alta, às vezes, dependendo da leitura, não quero verificar uma leitura que você está lendo pra ver se você lê com entonação, não é uma leitura performática que eu quero te perguntar agora. Quero te perguntar uma leitura para compreensão, tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta. Você está em algum lugar sozinho, sem acesso de nenhuma pessoa, tira todas as variáveis de vergonha, de timidez. Só você. Você sempre usa silenciosa, você recorre à leitura em voz alta? Ou isso nunca acontece? Tenta pensar.

ALUNO 11 – Eu quase sempre uso a leitura silenciosa, mas quando eu não entendi muito bem o que eu li, eu leio em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Acontece isso?

ALUNO 11 – Bastante.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você busca pra tentar te fazer compreender. Você consegue pensar por quê? Te ajuda, Aluno 11?

ALUNO 11 – Ajuda. Parece mais claro. Dá mais sentido tácito ao que eu estou lendo. Parece mais real.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você percebe se é com textos com nível de dificuldade maior? Percebe isso?

ALUNO 11 – (...)

PROFESSORA PESQUISADORA – É você falou que é quando não está entendendo, não é?

ALUNO 11 – Quando você está lendo no silencioso você entende mais, mas é meio abstrato. Quando você lê em voz alta parece mais real. Parece mais claro na cabeça.

PROFESSORA PESQUISADORA – É como se fosse mais concreto? Então você usa, apesar de preferir... prefere a silenciosa ou?

ALUNO 11 – Prefiro a silenciosa. Mas também uso bastante a alta (riso). Quando preciso.

PROFESSORA PESQUISADORA – E em escola, em sala de aula, quando a gente utiliza a leitura silenciosa, você... A leitura em voz alta, você acha que ela é eficiente? Nas aulas, por exemplo, a gente vai fazer um exercício daqueles de artigo de opinião?

ALUNO 11 – Na minha opinião, no caso pra mim, eu acho que não, porque quando eu leio em voz alta, como eu já disse, eu quero entender a clareza, mas quando está em grupo, é justamente aquele negócio da dualidade, que você está lendo em voz alta não pra entender, mas pra mostrar aos outros.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah, nesse sentido sim.

ALUNO 11 – Então, nesse caso, prefiro não. Prefiro leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Vamos simular uma situação pra gente pensar. Eu vou entregar uma prova pra vocês, um texto grande, relativamente grande, e eu vou fazer a leitura pra vocês do texto. Você acha que isso facilita? Não facilita? Ou é indiferente? Pode pensar em você ou na turma, pode fazer uma fala...

ALUNO 11 – Nesse caso, ajuda bastante, porque é o outro que está lendo para você aí tem toda essa questão ainda mais amplificada, a questão de deixar tácita a situação. Porque não é só você lendo em voz alta, é um outro. Aí quando é o outro você coloca ainda mais em questão de vida real. Acho que só amplia o fator bom da leitura alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Numa escola, o aluno ler pra compreender teria que realmente pensar em como inibir esse fator, como inibir não, como controlar, amenizar esse

fator da inibição. Porque tem alguns alunos aqui, que participaram da entrevista, que me disseram que às vezes, eles sempre leem em voz alta. Mesmo quando estão fazendo prova que estão com dificuldade, como você falou: “Ah, eu tenho um texto em casa, por exemplo, eu recorro”. Eles falam que murmuram, leem às vezes baixinho, assim, meio como está lendo alto. Você não faz isso? Nunca?

ALUNO 11 – Não

PROFESSORA PESQUISADORA – Não. Nem mais novo?

ALUNO 11 – Não

ALUNO 12 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 5’33)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 12, a primeira parte do texto, você leu, fez a leitura silenciosa, aí veio a questão 1. Na questão 1, eu pedi pra você ler uma sentença que seria: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.”. Eu pedi que você desse uma nota, sendo aquela que você concordasse totalmente seria a número 4, que sempre fez bem, e a que você discordasse totalmente fosse a número 1. Mas você marcou dois, que significa que você quase discorda totalmente. Por quê?

ALUNO 12 – Porque fez bem pra ele não se envolver com más companhias, essas coisas, mas também não fez bem, porque ele perdeu a vida dele de ser criança, de brincar com os brinquedos dele, isso que eu acho que não fez bem pra ele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Aí você marcou essa parte no texto. Foi aí que você localizou no texto. E você está seguro disso?

ALUNO 12 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 12, nessa parte dois, você fez a leitura em voz alta. E aí eu te perguntei sobre a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você respondeu que discorda totalmente dessa sentença, por quê?

ALUNO 12 – Porque ele não queria ser prestativo com a comunidade, foi porque o único prazer que ele tinha era das tesouras e o corte das folhas. Ele só foi ajudar a comunidade, porque ele olhava para o jardim dele e não tinha mais nada pra ele fazer. Então, ele começou a cortar. E o negócio da natureza, foi porque ele cortava, quanto mais ele cortava, mais a árvore crescia, então, aí foi expulsando os passarinhos.

PROFESSORA PESQUISADORA – E por que você marcou o 3, você não está totalmente seguro disso?

ALUNO 12 – Porque eu acho que também ele pode querer um pouco da natureza, mas também não quer. Então...

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi sobre o que você pensa. Aluno 12, na parte três, eu peço pra você escolher entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Você escolheu a leitura em voz alta, por quê?

ALUNO 12 – Porque eu acho melhor. Eu acho que eu consigo pegar o texto lendo em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Em que momento você usa a leitura em voz alta, em que momento você usa a leitura silenciosa. Quando você recorre a uma ou a outra?

ALUNO 12 – Leitura em voz alta é mais quando eu estou sozinho e silenciosa é quando tem gente perto de mim, porque às vezes pode prejudicar elas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Mas se eu te fizer uma pergunta assim, para o seu entendimento, se você estiver sozinho, podendo escolher, igual você aqui, você estava sozinho, podia escolher, aí você escolheu a em voz alta. Existe algum momento em que você escolhe a silenciosa?

ALUNO 12 – Sim. Em alguns textos eu acho que é mais difícil, que precisa muita concentração, eu escolho a leitura silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas fala sobre isso, sobre a leitura em voz alta.

ALUNO 12 – Leitura em voz alta acho que é um texto que eu sei que vou pegar mais fácil, então eu leio em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então aqui no teste, por que você escolheu a leitura em voz alta?

ALUNO 12 – É porque eu gosto de ler em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você gosta de ler em voz alta. E nas aulas, como é que é o tipo de leitura. Lembra da gente em sala de aula, quando a gente está estudando determinados textos... se você, por exemplo, os textos que eu passo em sala, você acha que se você ler em silêncio você entende melhor do que se você tiver oportunidade de ler em voz alta? Sempre você acha isso?

ALUNO 12 – Às vezes.

PROFESSORA PESQUISADORA – Como assim, às vezes.

ALUNO 12 – Eu vario muito. Quando eu, se eu leio em voz alta, às vezes, eu me perco um pouco no texto, silenciosa eu acho que fico mais concentrado e consigo entender mais o texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah é, sempre isso? Mas aí ... Entendi. Vou te fazer uma indagação, pra ver se eu entendo. Então, você disse que gosta mais da leitura em voz alta, mas você consegue saber por que você gosta mais da voz alta?

ALUNO 12 – Não. Eu não sei porque eu gosto de ler em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. Aqui foi por questão de gosto, não de facilidade, não é? E a silenciosa te dá mais segurança pra você achar que está certo quando você faz.

ALUNO 13 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 4'25)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 13, você fez essa primeira leitura em silêncio. Aí sobre a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.” Você diz que discorda totalmente da sentença. Por quê?

ALUNO 13 – Porque ele não tinha amigos, não saia de casa direito.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí eu perguntei o nível de segurança, você disse que está quase totalmente inseguro. Por quê?

ALUNO 13 – É nervosismo.

PROFESSORA PESQUISADORA – É nervosismo? Então, tá. Aluno 13, você está dizendo que não entendeu essa questão. Então eu vou precisar que você releia essa questão em voz alta.

ALUNO 13 – “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza. Você concorda com a afirmação da sentença?”

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, Aluno 13, é a mesma coisa da anterior. Você vai tentar dizer se você concorda com isso, se você quase concorda totalmente, se você discorda, se você não discorda. Pode ficar tranquilo, pode pensar algumas vezes. Pode ler de novo se precisar.

(...)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 13, você estava com dificuldade, falou pra mim (fala indecifrável do aluno ao fundo). Então, demonstrou um pouco de dificuldade pra fazer e agora você diz que quase discorda totalmente com a sentença dele “ter comprado o machado

porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Por que você discorda quase totalmente?

ALUNO 13 – Porque é a mesma resposta de antes. Ele passa o seu tempo trabalhando, não brinca, não passa direito com a família e só isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, você acha que ele não comprou o machado por isso, não é? E por que você não discorda totalmente? Você sabe por que você não discorda totalmente? O que você pensou para não discordar totalmente? Pra marcar o 2 em vez de marcar o 1?

ALUNO 13 – E professora agora você me pegou, professora.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não... tem todo o tempo do mundo.

ALUNO 13 – Porque ele achava bom. Cada um tem seus problemas, é isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. E você está quase certo disso, não é?

ALUNO 13 – Isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Agora, essa última parte é diferente. Aluno 13, para fazer essa terceira parte você escolheu a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNO 13 – Porque eu presto mais atenção, fico mais calmo e não fico muito nervoso. Porque quando eu leio para as pessoas eu fico nervoso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah sim. Eu estou percebendo (risos). Mas deixa eu te fazer agora uma outra pergunta. Eu preciso que você pense essas duas leituras. Tanto a silenciosa quanto a em voz alta. Esqueça nessa leitura em voz alta que você está lendo pra alguém. Você está sozinho, só Aluno 13. Ninguém está te vendo, ninguém está te olhando. Você pode ler em silêncio, você pode ler em voz alta e a leitura, Aluno 13, é pra você entender o texto. Não é uma leitura pra você falar bonito, pra você apresentar uma peça. É pra você entender, compreender. Você sempre usa a leitura em silêncio ou você também usa a leitura em voz alta?

ALUNO 13 – Eu uso as duas, mas eu prefiro a silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você usa as duas, mas você prefere a silenciosa. Mas quando você usa, vamos lá a gente tirou a vergonha, tirou a professora, tirou a sala. Você está em casa sozinho, não tem ninguém em casa, só o Aluno 13, está lendo um texto e ele vai precisar usar a leitura em voz alta, porque ele prefere usar a silenciosa, mas ele, naquele momento ele vai usar a leitura em voz alta. Por quê?

ALUNO 13 – Porque não tem ninguém aí eu me sinto mais, sei lá. Livre.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você percebe quando você usa a leitura em voz alta, qual é o motivo?

ALUNO 13 – Não, não percebo.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não sabe por que você usa?

ALUNO 13 – Mais por impulso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Por impulso? Você está lendo em silêncio assim...

ALUNO 13 – Aí daqui a pouco aumento.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aí você aumenta e está lendo em voz alta?

ALUNO 13 – É

PROFESSORA PESQUISADORA – Tá ótimo! (riso)

ALUNA 14 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 7'27)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 14, você faz a primeira leitura dessa primeira parte em voz alta e foi te apresentada a sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para vida do menino.”. Você marcou que quase concorda totalmente com isso, por quê?

ALUNA 14 – É porque é uma coisa que a mãe dele gostava, que ele fazia isso pra... ele, tipo, ele não sair na rua e tal e eu acho que é uma coisa bem... sei lá, porque... sair na rua, conhecer pessoas é... te faz ser quem você vai ser futuramente, te amadurece mais, então poderia ser uma coisa que ele gostava de fazer, mas não seria uma coisa totalmente boa para ele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. É como se você achasse que ele deveria ir pra rua. E porque você... é então você achou que o fato... que isso foi bom, mas foi ruim, por isso que você marcou 3, é isso? Como que você vê isso, por que você não marcou, por exemplo... Você quase concorda totalmente. Então, você acha que o hábito dele de cortar folhas não fez totalmente bem pra vida dele porque ele poderia ter socializado também. Se não fosse isso você acha que a atitude da mãe dele de deixar em casa seria completamente... foi boa pra ele?

ALUNA 14 – Sim

PROFESSORA PESQUISADORA – Tá. Por que você não está totalmente segura disso? Está quase totalmente segura? Marcou o 3?

ALUNA 14 – Não sei (risos). Eu acho que eu poderia ter colocado segura, mas, porque eu acho que é uma visão de cada um. Cada um tem a visão sobre o que acha.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim, mas era sua segurança. Você está segura do que você pensou?

ALUNA 14 – Mais ou menos. (riso)

PROFESSORA PESQUISADORA – Não? Não é 100%?

ALUNA 14 – Então... é!

PROFESSORA PESQUISADORA – Vai deixar o 3 mesmo? Então, tá. Poderia colocar porque a intenção, foi o que eu falei, é sobre você, é pessoal. Essa é pessoal. Você acredita nisso, está segura disso ou não.

ALUNA 14 – Huhum

PROFESSORA PESQUISADORA – Você ainda acha que está quase segura, não é?

ALUNA 14 – (Sinalizou que sim.)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 14, nessa parte dois, você fez a leitura silenciosa e foi te apresentada a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você marcou a 1 ou a 2?

ALUNA 14 – Marquei a 2.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você quase discorda totalmente dessa sentença, por quê?

ALUNA 14 – É porque ele sempre cortava com as tesouras, porque era uma coisa que ele gostava. Só que as folhas sempre cresciam mais rápido. Aí quando ele comprou o machado e cortou as árvores, demorava mais tempo para elas crescerem de novo. Aí teve uma hora que mostrava, no texto, que ele ficou em silêncio e via aquele abismo que não tinha mais nada, nenhuma árvore pra ele cortar e aí ele foi pra rua. Ai ele viu grama e árvores, várias coisas. Aí ele saiu cortando, porque era uma coisa que ele já fazia todo dia. Ele era acostumado a fazer. Aí ele achou essas árvores e começou a cortar. Então, não foi uma coisa que ele estava prestando pra comunidade, foi uma coisa que ele gostava de fazer, por isso que eu coloquei que eu quase discordo. Porque ele se importava com a natureza, porém ele não estava fazendo isso pra comunidade.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas por que você acha mesmo que ele se importava com a natureza?

ALUNA 14 – Porque era uma coisa que ele gostava de fazer. Eu não sei (riso).

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah entendi. E o seu nível de segurança é...

ALUNA 14 – Total.

PROFESSORA PESQUISADORA – Tá bom.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 14, nessa terceira parte, eu te dei a opção de você escolher pra fazer entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você usou as duas anteriormente. Você escolheu a leitura em silêncio. Por quê?

ALUNA 14 – Porque a leitura em silêncio eu consigo me concentrar mais. Uma coisa que, tipo, se eu não entender eu volto atrás. A leitura em voz alta, na verdade eu, sei lá, não consigo raciocinar muito direito, fico meio perdida.

PROFESSORA PESQUISADORA – Vamos pensar agora nas duas leituras pra compreensão. Imagina que você está num lugar, você não está lendo para outra pessoa escutar, você está sozinha. Você vai ter que, por exemplo, interpretar um texto, de um nível de dificuldade, vamos dizer que não seja um texto muito fácil. Você pode usar tanto a leitura em silêncio quanto em voz alta. Ninguém vai te ouvir, você está sozinha no cômodo. Você só usaria a silenciosa ou, nesse caso, você usaria também em voz alta? Pensa, tenta pensar. Pra compreender um texto no dia a dia, não precisa nem ser nesse caso, mas pra compreender um texto no dia a dia.

ALUNA 14 – Silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você nunca recorre à leitura em voz alta? Em nenhum momento você a usa?

ALUNA 14 – Ah, eu uso, mas quando eu quero contar alguma coisa pra alguém, um texto pra outra pessoa, eu posso ler em voz alta, mas eu prefiro a leitura silenciosa porque eu posso compreender mais.

PROFESSORA PESQUISADORA – E, pra você mesma, como um recurso pra você. Você nunca usa a leitura em voz alta? É sempre em silêncio?

ALUNA 14 – É em silêncio. De vez em quando em voz alta, quando eu fico muito parada, muito tempo, aí eu fico lendo em voz alta pra tentar compreender melhor, mas eu prefiro silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas como assim? Me fala desse, como parada muito tempo pra tentar compreender melhor?

ALUNA 14 – É porque eu leio silenciosa, eu vou lendo, se eu não entendo eu volto pra tentar compreender. Se eu fico muito tempo parada eu tento ler em voz alta, parando as palavras, pra tentar encaixar.

PROFESSORA PESQUISADORA – É vamos dizer que isso, nessa leitura em voz alta que eu estou te perguntando você pode voltar, pode reler de novo, pra tentar entender. Então, você acha que te facilita em algum momento?

ALUNA 14 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Como é esse tentar entender? Por exemplo, é aquele pedaço que você não entendeu no silêncio, é isso? Queria entender.

ALUNA 14 – É, tipo, eu só leio na minha mente e se eu não entendo, eu volto de novo. Eu prefiro assim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas aí, tá, isso eu entendi, de silêncio. Mas de voz alta o que você quis dizer? Quando você não entende um pedaço, então, você pra compreensão também? Você acha que em alguns momentos ela já te auxiliou na sua vida? Ela te auxilia? Você quis dizer isso, que às vezes você está com mais dificuldade?... E você (...) Mesmo assim, você vê função na leitura em voz alta, às vezes ela te faz compreender melhor, que em determinado momento ela vai te dar um auxílio?

ALUNA 14 – Não é uma coisa que eu totalmente descarto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah, entendi, não é algo que você descarta. Mas você consegue perceber por que ela te auxilia?

ALUNA 14 – Não sei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Seria em um texto de nível de dificuldade bem complexo, tá complexo ali, aí você recorre, é isso? Aí você recorre?

ALUNA 14 – Exato.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você não consegue pensar por que ela te ajuda? Um chute assim, o motivo?

ALUNA 14 – Sei lá, não sei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não precisa saber. Só se você pensa algo.

ALUNA 14 – Eu não sei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas te ajuda?

ALUNA 14 – Sim ajuda.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não descarta, apesar de preferir...

ALUNA 14 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Tá.

ALUNA 15 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 5'38)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 15, essa primeira parte você fez a leitura em voz alta do texto, depois você respondeu essa sentença: “O hábito de cortar folhas sempre fez

bem para a vida do menino.”. Você marcou a número 3, você quase concorda totalmente com isso. Com essa questão. Por quê?

ALUNA 15 – Porque quando ele era mais novo a mãe dele ainda segurava ele dentro de casa, pra ele cortar, pra ele não ir à rua. Não se misturar na rua com pessoas de mal elemento, de má índole. Mas quando ele ficou mais velho isso já fez mal, porque ele não se socializou, não conseguiu amigos, não conheceu pessoas novas, não saiu de casa. É isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você está totalmente segura disso?

ALUNA 15 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluna 15, então, nessa segunda parte você fez a leitura silenciosa e foi apresentada a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você novamente marcou o 3 e disse que quase concorda totalmente com isso. Por quê?

ALUNA 15 – Porque, pelo que eu li, deu pra entender que ele quando trabalhava só com as tesouras demorava mais tempo pra ele podar, pra ele cortar as árvores e quando ele terminava uma depois as outras já tinham brotado folhas tudo de novo. E ele com o machado era bem mais rápido, bem mais prático pra ele cortar as árvores, cortar as folhas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim. E por que você não concordou totalmente com a sentença?

ALUNA 15 – Por causa da interpretação de texto. Porque eu posso ter entendido dessa forma, mas às vezes o texto não é isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sei. E você não está totalmente segura?

ALUNA 15 – Estou e não estou.

PROFESSORA PESQUISADORA – Está quase totalmente segura?

ALUNA 15 – Isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, tá. Aluna 15, nessa terceira parte foi te pedido que você escolhesse, pra continuar a fazer as questões, ou leitura silenciosa ou a leitura em voz alta. Você preferiu a leitura em voz alta. Por quê?

ALUNA 15 – Porque seria melhor pra eu entender. Porque lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras.

PROFESSORA PESQUISADORA – Então, pra você, a leitura em voz alta te faz compreender melhor?

ALUNA 15 – Sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Quando você está, por exemplo, fazendo uma prova, que você tem a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Na hora da prova, você tem que usar a leitura em...

ALUNA 15 – Silêncio.

PROFESSORA PESQUISADORA – Silenciosa. Tem não... você pode murmurar, tô falando tem que usar... Você encontra mais dificuldade?

ALUNA 15 – Sim. Eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes porque senão, ou às vezes eu não entendo ou eu quando eu chego no final do texto já não lembro mais nada do que eu li no começo.

PROFESSORA PESQUISADORA – É como se você se distraísse?

ALUNA 15 – É.

PROFESSORA PESQUISADORA – E para fazer esse teste agora, você usou uma parte a leitura em voz alta e outra parte em silêncio. Pra você, você viu diferença? Na parte que você usou a leitura em voz alta e na que você usou em silêncio? Você achou mais fácil fazer em voz alta?

ALUNA 15 – Eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim porque eu me concentrei mais e eu entendi mais.

PROFESSORA PESQUISADORA – E o tempo que você demorou resolvendo realmente, você resolveu mais rápido até o de em voz alta. Esse aqui você demorou mais um pouco. Como é que foi fazer em silêncio esse aqui?

ALUNA 15 – Eu reli e li umas três vezes e toda vez quando eu chegava no segundo parágrafo ou já chegava no fim, eu já não lembrava nada e voltava de novo. Foi bem difícil.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você acha que se eu tivesse pedido pra você ler em voz alta você teria tido mais facilidade pra compreender?

ALUNA 15 – Às vezes sim.

PROFESSORA PESQUISADORA – Na hora mesmo você tentou tirar uma dúvida que você estava fazendo em silêncio, aí eu te avisei que não podia. Você sentiu dificuldade. Você lembra qual foi a sua dúvida?

ALUNA 15 – Eu não estava entendendo, não estava conseguindo interpretar o texto.

PROFESSORA PESQUISADORA – Qual era a parte? Você lembra se era uma parte específica ou se era tudo?

ALUNA 15 – Eu não sabia, porque aqui fala: “Seu único prazer eram as tesouras e o corte de folhas.”. Aí eu não sabia se ele só cortava as folhas ou se, e aqui no último já diz que ele

comprou um machado e derrubou árvores. Aí eu não sabia se no começo ele só cortava folhas ou ele derrubava árvores também.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. E no dia a dia, quando você está em casa, como é que você usa as duas leituras pra ler livros, essas coisas?

ALUNA 15 – Muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender.

ALUNO 16 – Avaliação Modelo 1

(Áudio 01 – 3'03)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 16, essa primeira parte aqui você leu em silêncio e eu te apresentei o tema: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem para a vida do menino.”. Você diz que concorda totalmente com isso. Por quê?

ALUNO 16 – Porque eu acho que como isso sempre fez bem pra vida dele, eu acho que ele tem que continuar fazendo o que faz pra vida dele.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas no texto você localizou alguma coisa sobre isso? Por que você diz que fazia bem pra vida dele? O que você leu no texto que você acha isso?

ALUNO 16 – Ah, que ele estava sempre junto com as tesouras, que ele podia sempre fazer a mesma coisa.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você está totalmente seguro disso?

ALUNO 16 (Sinalizou que sim)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 16, essa segunda parte você leu em voz alta e teve essa sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você disse que concorda totalmente com isso.

ALUNO 16 – Concordo, porque como ele comprou o machado ele disse também que se importaria com a natureza e o prazer dele era o corte das folhas.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você está totalmente seguro disso?

ALUNO 16 – (Sinalizou que sim)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 16, nessa última parte eu peço pra você escolher entre a leitura silenciosa ou a leitura em voz alta pra fazer a terceira parte do texto. Você escolhe a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNO 16 – Porque eu tenho um pouco de vergonha de ler em voz alta na frente dos outros.

PROFESSORA PESQUISADORA – (riso) Agora, vamos imaginar o seguinte, Aluno 16. Vamos ver se você consegue entender o que eu vou te perguntar. Imagine que a gente vai tirar a vergonha da leitura em voz alta. Imagina que você está em casa, pra fazer a leitura de um texto, para a compreensão de um texto, como se fosse esse teste. Você está em casa sozinho, você pode usar a leitura silenciosa e pode usar a leitura em voz alta pra entender o texto. Você só usa a silenciosa?

ALUNO 16 – Assim, depende, se eu estou sozinho, sozinho...

PROFESSORA PESQUISADORA – Sozinho, sozinho. Sem ninguém. Ninguém da sua família. Ninguém, ninguém, só você Aluno 16.

ALUNO 16 – Eu leio em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – E você percebe por que você lê em voz alta?

ALUNO 16 – Eu acho que estou mais seguro quando estou sozinho.

PROFESSORA PESQUISADORA – Pra ler em voz alta, você está mais seguro, sim. Agora pra entender o texto, você acha que tanto a silenciosa quanto a em voz alta é igual ou uma te faz entender melhor que a outra? Você sozinho.

ALUNO 16 – Eu acho que a silenciosa me faz entender melhor.

PROFESSORA PESQUISADORA – Mas você consegue perceber por quê?

ALUNO 16 – Porque eu fico mais concentrado.

ALUNO 17 – Avaliação Modelo 2

(Áudio 01 – 1’13)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 17, essa primeira parte do texto, você fez a leitura em voz alta. Saí de sala pra você ler em voz alta, aí eu te apresentei a sentença que dizia assim: “O hábito de cortar folhas sempre fez bem pra vida do menino.”. Você disse que concorda totalmente com isso, por quê?

ALUNO 17 – É, fazia bem porque ele cortava folha e não se metia em caminho errado e em má companhia.

PROFESSORA PESQUISADORA – E aí na questão abaixo... A todo momento se você quiser falar mais alguma coisa pode tá! É só você me falar. Você diz que está quase totalmente seguro disso. Por quê? Por que você marcou 3 e não marcou 4?

ALUNO 17 – Porque ele não fazia o certo de cortar folha e, “caraca” eu esqueci!

PROFESSORA PESQUISADORA – Não, não tem problema não!

ALUNO 17 – Por ele ter cortado as folhas.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah... entendi!

(Áudio 02 – 4'23)

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 17, essa segunda parte em que você fez a leitura silenciosa tinha a sentença: “O menino comprou um machado porque queria ser prestativo com a sua comunidade e também por se importar com a natureza.”. Você disse que discorda totalmente disso. Por quê?

ALUNO 17 – Porque ele destruía as árvores, desmatava e, também, os passarinhos, tirava o ninho deles aí acabava com os animais.

PROFESSORA PESQUISADORA – Sim, e por que você não está totalmente seguro da sua resposta? Se não souber não tem problema não, mas se você puder comentar alguma coisa. Você lembra, se não lembra não tem problema, o que te faz marcar o 3 e não o 4?

ALUNO 17 – Porque eu não sei se é realmente isso que eu falei, se é exatamente isso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Ah entendi. Você teve dúvidas se isso que você falou (...) uma coisa contigo mesmo, não é? É isso mesmo?

PROFESSORA PESQUISADORA – Aluno 17, nessa terceira parte eu pedi pra você escolher entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Você usou anteriormente as duas leituras. Você escolheu a leitura silenciosa. Por quê?

ALUNO 17 – É porque eu tenho vergonha de ler em voz alta e não gosto muito.

PROFESSORA PESQUISADORA – Agora, me ajuda a pensar. A leitura em voz alta, geralmente quando tem alguém, por exemplo, eu estou em sala, eu saí pra você ler em voz alta na primeira vez. Aí teria que sair de novo, então você acha que é mais prático agora você ler em silêncio. Mas vamos pensar nas duas leituras, a silenciosa e a leitura em voz alta. Vamos tirar todas as pessoas, você está sozinho na sua casa, não tem ninguém em casa, só você, pra ler algum texto. Você tem que ler um texto, interpretar um texto. Fazer uma leitura! Você só usa a leitura silenciosa ou você também usa a leitura em voz alta.

ALUNO 17 – Quando eu estou sozinho eu leio em voz alta.

PROFESSORA PESQUISADORA – Você lê em voz alta também. E você percebe por que você lê em voz alta?

ALUNO 17 – É porque eu fico com menos vergonha, fico menos nervoso.

PROFESSORA PESQUISADORA – Entendi. E para compreender um texto? Você percebe, pra você entender, você está lendo, pra você entender, se alguma das duas leituras faz você entender melhor ou não?

ALUNO 17 – Faz.

PROFESSORA PESQUISADORA – Qual?

ALUNO 17 – A silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – A silenciosa faz você entender melhor o texto? Então, você acha que você entende mais o texto com a leitura...

ALUNO 17 – Silenciosa.

PROFESSORA PESQUISADORA – Silenciosa. Você sabe por quê?

ALUNO 17 – Não.

PROFESSORA PESQUISADORA – Tenta pensar no seu dia a dia, o que te leva de repente, você está lendo um livro, um livro que você gosta o que te leva fazer, de repente, a leitura em voz alta. Não pensa em livro, pensa em um texto. Um trabalho que o professor mandou, mandou ler um texto pra você fazer uma interpretação e mandar. O que te leva a ler em voz alta esse texto? Por que motivo você leria se você fosse usar? Você pensa por quê?

ALUNO 17 – Não sei.

PROFESSORA PESQUISADORA – Não sabe? Você leria tanto em silêncio quanto em voz alta? Mas entende melhor em silêncio?

ALUNO 17 – É porque também por causa do barulho, dá pra entender mais se for em silêncio. Se não tiver ninguém fazendo barulho.