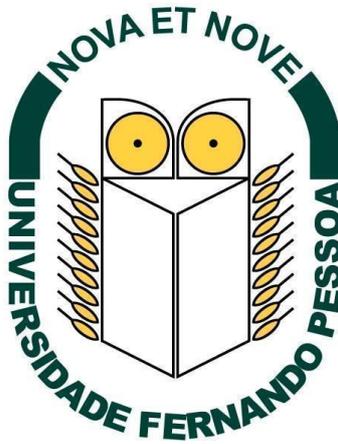


Lúcia Regina Silva dos Santos

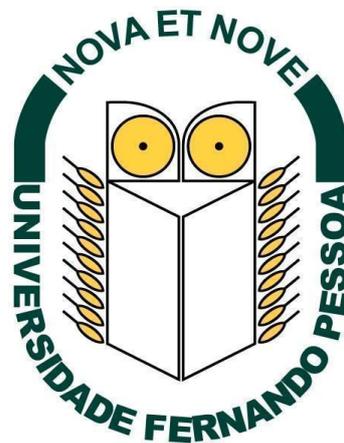
Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com
Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas.



Porto, 2023

Lúcia Regina Silva dos Santos

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com
Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas.



Porto, 2023

Lúcia Regina Silva dos Santos

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com
Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para
obtenção do grau de doutor em
Desenvolvimento e Perturbação da
Linguagem, sob a orientação do Profa.
Doutora Ana Maria Anjos Romba
Rodrigues da Costa

RESUMO

LÚCIA REGINA DOS SANTOS PAZ DE ARAÚJO: Compreensão Leitora; um estudo de caso com os alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do Estado do Amazonas. Um estudo diagnóstico em relação ao nível da compreensão leitora dos estudantes e possíveis mediações para superar as fragilidades detectadas (Sob orientação da Prof. Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa)

A presente tese tem como objetivo geral, avaliar através do Método Cloze o nível da compreensão leitora dos estudantes que participam da metodologia Ensino Presencial com Mediação Tecnológica–EPMT, no Estado do Amazonas, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, através do Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM, item pontuado como fragilidade pelos docentes e pedagogos (as) que atuam no CEMEAM. Em todo percurso da pesquisa e coleta de dados, a realidade geográfica e logística de acesso ao ambiente escolar foi levada em consideração, pois consequentemente interferem diretamente no ensino aprendizagem desse público. Foram avaliados na primeira etapa de coleta 53 estudantes com idade entre 17 e 47 anos, na segunda etapa por diversos fatores (enchentes dos rios, trabalho fora do município e transporte), somente 29 estudantes participaram com idade entre 18 e 47 anos. Os materiais utilizados: levantamento bibliográfico, aplicação de questionários com questões abertas e múltipla escolha, entrevistas, questionários comportamentais referente à antes - durante e pós leitura, Teste Cloze, tabulação dos resultados, Oficina de Leitura e tabulação dos resultados pós oficina de leitura. Na primeira etapa de aplicação do teste Cloze, 22% dos participantes segundo a classificação de Bormuth (1968), encontravam-se no nível FRUSTRAÇÃO, indicando que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, consequentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Após primeiro diagnóstico, ações pedagógicas foram elaboradas objetivando elaborar ações pautadas nos resultados da aplicação do teste Cloze. A elaboração de uma Oficina de Leitura, nos foi mais viável respeitando a realidade geográfica que envolvia o estudo, os resultados após execução da Oficina nos indicaram que, nenhum participante se encontrava no nível FRUSTRAÇÃO. Percebemos que os resultados a partir da aplicação do teste Cloze e tabulação dos dados, possibilitava ao mediador da ação, desenvolver atividades pontuais na(s) fragilidade(s) detectadas que afetam diretamente a compreensão leitora dos participantes, os resultados foram promissores para a continuidade de futuras ações.

Palavras-Chave: Método Cloze, Compreensão Leitora, Ensino Mediado.

ABSTRACT

LÚCIA REGINA DOS SANTOS PAZ DE ARAÚJO: Reading Comprehension; a case study with students of On-Site Teaching with Technological Mediation in the State of Amazonas. A diagnostic study regarding the level of reading comprehension of students and possible mediations to overcome the weaknesses detected (Under the guidance of Prof. Dr. Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa)

The general objective of this thesis is to evaluate, through the Cloze Method, the level of reading comprehension of students who participate in the On-Site Teaching with Technological Mediation methodology – EPMT, in the State of Amazonas, offered by the State Department of Education of Amazonas, through the Centro de Mídias do Estado do Amazonas (Amazonas State Media Center) – CEMEAM, item defined as a psychologist by the teachers and pedagogues who work at CEMEAM. Throughout the course of the research and data collection, the geographical reality and logistics of access to the school environment were taken into account, as they consequently directly interfere with the teaching and learning of this public. In the first stage of collection, 53 students aged between 17 and 47 years old, in the second stage due to several factors (river flooding, work outside the municipality and transportation), only 29 students aged between 18 and 47 years old participated. The materials used were: bibliographic survey, application of sessions with open questions and multiple questions, interviews, behavioral adolescents referring to before - during and after reading, Cloze Test, tabulation of results, Reading Workshop and tabulation of results after reading workshop. In the first stage of applying the Cloze test, 22% of the participants, according to Bormuth's classification (1968), were at the FRUSTRATION level, indicating that the reader was able to extract some information from the reading and, consequently, had little success in understanding. After the first diagnosis, pedagogical actions were designed with the aim of developing actions based on the results of applying the Cloze test. The elaboration of a Reading Workshop was more viable for us respecting the geographic reality that involved the study, the results after the execution of the Workshop indicated that no participant was at the FRUSTRATION level. We noticed that the results from the application of the Cloze test and tabulation of data, enables the mediator of the action, develops specific activities in the identified investigator(s) that directly resulted in the reading comprehension of the participants, the results were promising for continuity of future actions.

Keywords: Cloze Method, Reading Comprehension, Intermediate Teaching.

RÉSUMÉ

Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo: Compréhension écrite; une étude de cas avec des étudiants de l'enseignement sur site avec médiation technologique en relation avec le niveau de compréhension en lecture des élèves et les médiations possibles pour surmonter les faiblesses détectées (Sous la Direction du Prof.Dr. Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa)

En tout au long de la recherche et de la collecte des données, la réalité géographique et toute la logistique d'accès au milieu scolaire a été prise en considération, en conséquence, tout interfère directement dans l'enseignement éducatif de ce public.

Ont été évalués dans la première étape de la collecte 53 étudiants âgés entre 18 et 47 ans, dans la deuxième étape pour plusieurs facteurs (inondations de la rivière, travailler à l'extérieur de la commune et transport), seulement 29 étudiants âgés entre 18 et 47 ans ont participé. Les matériaux utilisés étaient: L'enquête bibliographique, application des questionnaires avec questions ouvertes et à choix multiples, entretiens, questionnaires comportementaux faisant référence à avant-pendant et après lecture, Test cloze, tabulation des résultats, Atelier de lecture et tabulation des résultats après atelier de lecture. Dans la première étape de l'application du Test Cloze, 22% des participants selon le classement de Bormuth (1968), il se trouve au niveau FRUSTATION, indiquant que le lecteur a pu extraire peu d'informations de la lecture et par conséquent, a eu peu de succès dans la compréhension. Après le premier diagnostic, des actions pédagogiques ont été développées visant à élaborer des actions basées sur les résultats de l'application du Test Cloze. La réalisation d'un Atelier de Lecture, était plus viable pour nous en respectant la réalité géographique qu'impliquait l'étude, les résultats après exécution de l'Atelier nous ont indiqué qu'aucun participant n'était au niveau FRUSTATION. Nous avons remarqué que les résultats, avec l'utilisation de l'application du Test Cloze et la Tabulation des données, permet au médiateur de l'action, développer des activités ponctuelles dans les fragilités détectées qui touchent directement la compréhension écrite des participants, les résultats se sont révélés prometteurs pour la continuité des futures actions.

Mots-clés: Méthode Cloze, Compréhension écrite, Enseignement médiatisé.

DEDICATÓRIA

Dedico toda minha trajetória e conquistas ao meu eterno Deus, Maria do Rosário Santos, uma mulher que fez parte da população do Estado do Amazonas-Brasil, mulher que não teve direito ao acesso à educação básica formal, mas detentora de uma sabedoria exemplar. Ensinou aos seus filhos valores morais que os tornaram pessoas de bem.

O nosso convívio físico foi curto, contudo, os seus ensinamentos são eternos em minha vida.

Obrigada por ter-me dado a oportunidade de vir ao mundo.

Dedico também à todas as pessoas que estão nas localidades mais longínquas e de difícil acesso, mas que superam todas as adversidades e buscam através da educação formal, transformar seu mundo e mundo em um espaço igualitário.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, agradecer e agradecer ao meu bondoso Deus que permitiu o alcance desta tese, apesar dos momentos tão difíceis pelos quais a humanidade tem passado. Gostaria também de expressar minha gratidão ao corpo de profissionais da Universidade Fernando Pessoa, que possibilitaram a realização das etapas da minha vida acadêmica, incluindo meu Mestrado e Doutorado. Essa realização foi possível graças ao olhar generoso do magnífico Reitor Doutor Salvador Trigo, que concedeu a prorrogação da data de entrega.

Agradecer, inúmeras vezes pela generosidade multiplicada pelo profissionalismo e competência da minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa. Além de uma excelente profissional, ela é um ser humano maravilhoso. Foi capaz de ser resiliente onde eu só conseguia ver fracasso, conseguia sorrir, acalentado meu desespero, enxergar realidade em um sonho. Ela me acolheu-me no momento de solidão, direcionou com profissionalismo o melhor caminho.

A direção do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, representada pela professora Wilmara Messa, profissional dedicada e competente que contribuiu dentro de suas possibilidades, para realização da coleta de dados junto ao público.

Ao professor Doutor José Augusto de Melo Neto, com sua generosidade, sabedoria, competência e amor pela educação no Amazonas/Brasil, foi possível alcançar a defesa da minha tese. Além disso, ele também incentivou e possibilitou a busca pela formação acadêmica por parte de seus servidores.

Ao coordenador professor Emerson A. Vasconcelos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do município de Barreirinha, às professoras presenciais Margarete dos Santos, Vânia de Paula e Nazaré Muniz, que não mediram esforços para que o estudo fosse realizado e aos alunos que participaram da pesquisa, sendo protagonistas no processo de coleta de dados e contribuindo para o entendimento de que tudo é possível quando se tem força de vontade, nutriram meu coração de esperança fazendo entender que tudo é possível quando se tem força de vontade.

De modo especial, agradeço aos meus amigos-irmãos, Felipe, Lopes e Ludmila Dutra, que estiveram comigo nos momentos mais desesperadores, eles

sabem o que estou falando. Agradeço também ao Gernei Santos, Vera Teles, Alda que não mediram esforços quando solicitei ajuda a Cilá Maria (agradecer duas vezes, esqueci de agradecer no mestrado). Agradeço ao Francisco Renê, à Mia (de Portugal), Ítório sempre foram tão prestativos em realizar minhas traduções com urgência. E à Jeanne, que sempre acompanha minha jornada e auxilia paciência e competência minhas solicitações de socorro.

As amigas que ganhei no curso de doutoramento, parceiras e motivadoras; Nara Arvoredo (brilhosa), Rosinete Rodrigues, Lú, sempre encontramos alegrias em nossos desesperos.

Aos elos que sustentam minha vida, Lawrêncio, Ítório e Paula do jeito deles, fizeram que eu percebesse que sou capaz de realizar o que me propus.

As estrelas que ganhei durante esse percurso, que tornaram meu cansaço em alegria e amor: Lara Paz e Maité Paz, minhas bênçãos de Deus Nosso Senhor.

Muito Obrigada a todos e perdão por ter deixado de citar alguém, mas a cabeça já não funciona normalmente rrsrrsr, tenham certeza em minhas preces vocês estão presentes. Mais uma vez obrigada, sem vocês estas páginas não teriam sido concretizadas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I – Linguagem, leitura e compreensão leitora.....	28
Introdução	29
1.1 Historicidade da linguagem como forma de comunicação	29
1.2 Primórdios da escrita Alfabeta Latino	32
1.3 As três instâncias na evolução da escrita	35
1.4 A escrita cuneiforme	36
1.5 Escrever e ler ou ler e escrever?	37
1.6 Como e quando se lê: Tópicos sobre a compreensão leitora	41
1.7 Políticas educacionais e a formação dos cidadãos críticos	43
1.8 Leitura uma prática sociocultural	46
1.9 Organizações e avaliação do sistema educacional.....	49
1.10 A compreensão leitora e conceitos	51
1.10.1 A metacognição e metacompreensão	53
1.11 Método Cloze.....	55
1.11.1 O Método Cloze	56
1.11.2 Método Cloze, só extração de palavras?	59
1.11.3 Possibilidades de aplicabilidade do teste Cloze	62
1.11.4 Valores e atribuições do Método Cloze	63
Síntese.....	66
CAPÍTULO II – A Psicologia e a Experiência de Aprendizagem Mediada.....	67
Introdução	68
2.1 A psicologia cognitiva e a mediação na aprendizagem	68
2.2 Contribuições da psicopedagogia para aprendizagem	74
2.2.1 Contribuição da Psicologia da Educação	77
2.3 O Professor como mediador	80
2.4 A importância das avaliações.	83
Síntese.....	86
CAPÍTULO 3 – O estudo empírico	88
Introdução	89

3.1 Caracterização do Contexto	90
3.2 Estado do Amazonas.....	90
3.3 Barreirinha	94
3.3.1 Os desafios para se chegar ao público.	94
3.3.2 Por que o público escolhido é considerado de fácil acesso?.....	95
3.3.3 Contexto: Barreirinha - Freguesia Brasília do Estácio	95
3.4 Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas.....	97
3.4.1 O professor ministrante.....	101
3.4.2 Professor Presencial.....	102
3.5 Estudo 1: Percepção dos professores	105
Introdução	105
3.5.1 Objetivos do estudo 1	105
3.5.2 Método	106
3.5.2.1 Participantes.....	106
3.5.2.2 Materiais.....	107
3.5.3 Procedimentos.....	107
3.5.4 Resultados	109
3.5.5 Discussão dos resultados.	113
3.5.6 Conclusão.....	117
3.6 Estudo 2: Os alunos e a Compreensão Leitora	121
Introdução	121
3.6.1 Objetivo Geral.....	122
3.6.2 Objetivos específicos	122
3.6.3 Método	122
3.6.3.1 Participantes.....	123
3.6.3.2 Materiais.....	125
3.6.3.3 Procedimento	129
3.7 Processo de preenchimento do Questionário 1, Teste Cloze e Questionário 2..	135
3.8 Resultados.....	136
3.8.1 Análise dos dados do questionário 2 que envolve as atitudes dos estudantes no momento antes da leitura, durante a Leitura e Pós Leitura.....	154
3.8.2 Antes da leitura	154
3.8.3 Durante a leitura.....	158
3.8.4 Relação atitude Pós-Leitura	159

3.9 Discussão dos resultados	161
3.10 Conclusão.....	170
3.10 ESTUDO 3: Trabalhar e avaliar a compreensão leitora.	174
Introdução	174
3.10.1 Objetivo Geral.....	175
3.10.2 Objetivos específicos	175
3.10.3 Método	176
3.10.4 Participantes.....	176
3.10.5 Procedimentos.....	178
3.10.6 Resultados	185
3.10.7 Discussão dos Resultados.	185
3.10.8 Conclusão.....	188
Síntese.....	191
4 CONCLUSÃO FINAL	192
BIBLIOGRÁFICO	210
I ANEXOS	
Anexo 1 – Mapa da Amazônia Legal.	
Anexo 2 – Barco de linha de passageiro.	
Anexo 3 – Lancha de passageiros 1ª classe.	
Anexo 4 – Projeto Pedagógico.	
Anexo 5 – Kit tecnológico.	
Anexo 6 – (documento) – Resolução nº 27/06-CEE/AM.	
Anexo 7 – (documento) – Normativas - Fluxo de envio do pacote didático.	
Anexo 8 – Transmissão das aulas.	
Anexo 9 – Questionários para professores e pedagogos – Transcrito.	
Anexo 10 – Melhoria dos resultados do EPMT.	
Anexo 11 – Termos	
Anexo 12 – (documento) – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	
Anexo 13 –Inquérito por Questionário/Alunos	
Anexo 14- Opinião dos participantes do EPMT/antes e pós advento/ Melhorias- Transcrito.	
Anexo 15 – Texto da Lenda do Boto – Teste Cloze.	

Anexo 16 – Questionário; antes, durante e depois da leitura.

Anexo 17 – Grupo de alunos.

Anexo 18 – Alunos participando do estudo questionário, o Teste Cloze e questionário pós leitura.

Anexo 19 – Roteiro da Oficina Quebrando Barreiras.

Anexo 20 – Texto: casa – Carine Vargas.

Anexo 21 – Lenda do guaraná.

Anexo 22 – (figura) – Chegada da aluna que apenas conseguimos ver um ponto brilhoso na escuridão que tomou conta do lago.

Anexo 23 – (figura) – Chegada dos alunos que utilizam o barco de transporte escolar.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Evolução da letra A</i>	37
Figura 2 <i>Fases da construção do estudo</i>	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Participantes do estudo 1</i>	107
Gráfico 2 <i>Percepção dos professores/pedagogos no processo de aprendizagem dos alunos EPMT</i>	109
Gráfico 3 <i>Conhecimento dos resultados percentuais obtidos pelos estudantes do EPMT nos processos seletivos de aprovação das universidades</i>	110
Gráfico 4 <i>Percentuais dos interessados em saber os resultados das avaliações</i> ...	111
Gráfico 5 <i>Localização morada dos estudantes</i>	124
Gráfico 6 <i>Acesso à internet fora do horário das aulas</i>	136
Gráfico 7 <i>Nível de dificuldade para ter acesso aos materiais no AVA</i>	136
Gráfico 8 <i>Nível de acesso ao material impresso</i>	137
Gráfico 9 <i>Nível de falha na transmissão devido à instabilidade da internet</i>	138
Gráfico 10 <i>Nível de interferência em relação a falta de energia elétrica</i>	138
Gráfico 11 <i>Dificuldade em atividades com interpretação de texto</i>	139
Gráfico 12 <i>Nível de dificuldade em atividades que envolvam interpretação de cálculos matemáticos</i>	140
Gráfico 13 <i>Nível de dificuldade em realizar avaliações por não entender os comandos</i>	140
Gráfico 14 <i>Dificuldade em esclarecer dúvidas durante Interatividade Local</i>	142
Gráfico 15 <i>Classificação pelos estudantes do EPMT</i>	142
Gráfico 16 <i>Distribuição normal – densidade</i>	153
Gráfico 17 <i>Atitude antes da leitura</i>	154
Gráfico 18 <i>Examina a estrutura do texto</i>	156
Gráfico 19 <i>O que pensa a respeito do porquê de realizar a leitura</i>	157
Gráfico 20 <i>Atitude durante a leitura</i>	158
Gráfico 21 <i>Atitude durante a leitura, compreende o que ler</i>	159
Gráfico 22 <i>Relação a atitude: Pós Leitura</i>	160

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	<i>Componentes curriculares</i>	100
Quadro 2	<i>Respostas dos professores/pedagogos</i>	111
Quadro 3	<i>Análise morfosintática dos itens extraídos dos textos em Cloze</i>	126
Quadro 4	<i>Relação à pontuação obtida</i>	143
Quadro 5	<i>Tabela de lacunas com maior índice de erros - G1</i>	146
Quadro 6	<i>Lacunas com maior índice de erros - G2</i>	148
Quadro 7	<i>Tabela de lacunas com maior índice de erros - G3</i>	149
Quadro 8	<i>Comparação dos três grupos, maior índice de erros</i>	151
Quadro 9	<i>Níveis alcançados com base no processo de correção Verbatim Literal</i>	151
Quadro 10	<i>Coefficiente de variação</i>	152
Quadro 11	<i>Porcentagem de atitudes antes da leitura</i>	155
Quadro 12	<i>Porcentagem dos três grupos de atitudes durante a leitura</i>	156
Quadro 13	<i>Porcentagem dos três grupos se pensam o porquê de estar lendo o texto</i>	157
Quadro 14	<i>Porcentagem dos três grupos durante leitura, marcam as ideias principais</i>	158
Quadro 15	<i>Comparação dos resultados dos três grupos: Compreende o que está lendo</i>	159
Quadro 16	<i>Porcentagem dos três grupos durante leitura, marcam as ideias principais</i>	160
Quadro 17	<i>Análise morfosintática dos itens dos textos em Cloze</i>	177
Quadro 18	<i>Tabulação da quantidade por itens</i>	178
Quadro 19	<i>Resultado após aplicação da Oficina</i>	185

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	<i>Caraterização dos participantes por grupo, sexo e idade</i>	123
Tabela 2	<i>Distribuição dos participantes considerando o grupo, sexo e a idade</i>	123
Tabela 3	<i>Grupo de participantes, sexo e média de idade</i>	124
Tabela 4	<i>Classificação por número de itens gramaticais</i>	128
Tabela 5	<i>Classificação segundo Bormuth (1968) em relação à pontuação dos alunos</i>	147
Tabela 6	<i>Desempenho do Grupo 2 no teste Cloze</i>	149
Tabela 7	<i>Desempenho do Grupo 03 segundo Bormuth (1968)</i>	150
Tabela 8	<i>Grupo de participantes, sexo e idade</i>	176

ÍNDICE DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

- ABPP - Associação Brasileira de Psicopedagogia
- IEA - Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional.
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas
- CEMEAM - Centro de Mídias de Educação do Amazonas
- CEP - Comitê de Ética da Pesquisa
- EAM - Experiência da Aprendizagem Mediada.
- EPENN - Pesquisas Educacional do Norte e Nordeste.
- EPMT - Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.
- EPENN - Pesquisas Educacional do Norte e Nordeste.
- ESSE - Secretaria de Estado de Saúde.
- GEOS - Gerência de Operações e Suporte.
- GEMCD - Gerência de Mídias e Conteúdos Digitais
- IBGE - Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística.
- INPA - Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MCE - Modificabilidade Cognitiva Estrutural.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura.
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental.
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
- RECN - Rede de Especialista em Conservação da Natureza
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UNESCO - organização das Nações Unidas para Educação e a Cultura.

UEA - Universidade Estado do Amazonas

INTRODUÇÃO

Todo processo que envolve nosso estudo buscou encontrar ou responder inquietudes relacionadas ao processo de ensino e aprendizado no âmbito da compreensão leitora dos alunos que participam da metodologia do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, tentando dimensionar o quanto a realidade sazonal que envolve o Estado do Amazonas influencia no acesso destes estudantes ao ambiente escolar, como eles podem ser afetados, levando em consideração toda realidade geográfica e logística de acesso que envolve esse público, com o objetivo de fortalecer a positividade e minimizar as vulnerabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Os participantes deste estudo usufruem da modalidade do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT) no Estado do Amazonas/Brasil, onde a inovação tecnológica e o crescimento da acessibilidade à internet são os principais motivos para o desenvolvimento de inúmeras aplicações no campo da educação mediada pela tecnologia. A partir da presença da internet em nossas vidas, as formas de como recebemos, criamos e conectamos todas as informações fomentaram novas ferramentas de gestão e divulgação de conteúdo. Mas até onde essa acessibilidade é compatível a esse público?

Toda presença de tecnologia traz avanços em um mundo contemporâneo, porém sua falha pode acarretar prejuízos para os usuários que necessitam dela para sua aprendizagem. A modificação vertiginosa da tecnologia de tudo o que era muito visível no passado, cada dia se torna obsoleto. Hoje estamos passando pelo momento de transição da passagem de uma tecnologia que era nova (e, portanto, muito visível). Com o passar do tempo, a mesma tecnologia se torna mais invisível. Estamos atendendo a rápida morte do adjetivo digital como referem Boruchovitch e Gomes (2019).

Na era pós-digital, o conhecimento atual tem características diferentes, formas e espaços de divulgação e organização que nos permitem identificar o trabalho educativo em rede, bem como a necessidade de adotar novas formas de receber, criar e conectar os conhecimentos para os quais devemos estar preparados. Será que esse público está preparado? A propósito de uma participação, interação e conexões existentes no processo de aprendizagem mediado através da tecnologia. No entanto, a introdução da

tecnologia em ambientes educacionais reais ainda é um obstáculo a se ultrapassar. O problema da tecnologia é geralmente entendido como uma questão relacionada ao conhecimento instrumental, ou seja, com algo que precisa ser conhecido para fazer o uso.

Ainda hoje, é difícil adaptar e entender as mudanças introduzidas pelas novas tecnologias educacionais e continua a ser um desafio no sentido educacional do ambiente virtual no tocante ao problema de uma pedagogia em formação. Pedagogia concebida dentro de um sistema educacional que reflete a complexidade desse ambiente como um espaço não só de informação e conhecimento, mas como realidade social e meio de comunicação (Chartier, 2003).

Mediante o exposto, buscamos uma reflexão a partir de três conceitos principais: conhecimento entendido como fluxo, aprendizagem entendida como processo de rede e inteligência conectiva. Considerando essas informações, há a busca por um modelo pedagógico que inclua esses três aspectos, o que integra o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular e o conhecimento tecnológico como base teórica para o uso de ambientes virtuais e no caso particular de pesquisa no ensino. Contudo, todos aspectos devem levar em conta onde e como esses participantes estão inseridos na forma como estão recebendo essas informações, certo?

Os processos de ensino-aprendizagem foram apoiados por teorias prescritivas como referência para professores. O desenvolvimento de teorias da linguagem atingiu seu nível máximo com a aplicação do método comunicativo, por posteriormente adotar a abordagem orientada para a ação que representou uma variação notável no paradigma, deslocando a atenção dos conteúdos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem voltadas para a resolução de comandos.

A importância do contexto na comunicação e na autorregulação do próprio processo de aprendizagem são os fundamentos da abordagem onde as tarefas comunicativas estão relacionadas com a resolução de comandos. Por esta razão, a concepção de ensino não é claramente baseada em qualquer princípio desconhecido dos modelos pedagógicos e não se encontra em contraste com o sistema educacional, conformando o que chamaremos de tecnologia, cujo objetivo principal é proporcionar ao indivíduo e à sociedade uma ferramenta de aprendizagem simbólica baseada no

trabalho colaborativo com os pares. Mas até onde a aprendizagem cumpre seu papel no trabalho colaborativo?

Por fim, viver no pós-digitalismo significa viver em uma realidade híbrida entre o virtual e o físico, em que há diferentes modalidades, espaços da comunicação em ambientes e redes digitais. Portanto, pretendeu-se argumentar melhor a elaboração de um ambiente de aprendizagem virtual (AVA) na modalidade do EPMT como suporte para a aprendizagem na modalidade bimodal, podendo assim ser considerado como uma inovação para um sistema de ensino, oferecendo qualidade e alcance dos objetivos educacionais propostos em todas as áreas do conhecimento.

Para efetuarmos o nosso estudo que tem como principal objetivo avaliar o nível da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas (EPMT), todos os documentos foram submetidos ao processo burocrático e liberação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP– Plataforma Brasil. Nesse sentido, o Projeto só teve autorização mediante apresentação do Termo de Cooperação entre a Universidades Fernando Pessoa-UFP/PT e a Universidade do Estado do Amazonas-UEA-AM/BR, conforme Resolução nº. 292/99, de 1999, com o Número do Parecer: 5.660.883.

Para avaliarmos o nível da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas (EPMT), utilizámos o Teste Cloze, onde ressaltamos que o método Cloze é uma técnica utilizada em pesquisas para avaliar a compreensão de leitura e a habilidade de preenchimento de lacunas em um texto. Esse método consiste em remover palavras ou trechos de um texto original e solicitar aos participantes que preencham essas lacunas com palavras ou trechos corretos. Existem diversas pesquisas desenvolvidas utilizando o método Cloze em diferentes áreas do conhecimento, como: Pesquisa em linguística e psicolinguística; em educação; psicologia e ciência social; psicolinguística e aquisição da linguagem.

É importante destacar que o método Cloze possui variações e adaptações, dependendo dos objetivos da pesquisa e do público-alvo. Além disso, a análise dos resultados obtidos pode ser feita de forma quantitativa, por meio da contagem de acertos, ou qualitativa, considerando-se os padrões de respostas e estratégias utilizada pelos participantes. Sua aplicação oferece insights valiosos sobre a forma como os

indivíduos processam e compreendem textos, auxiliando no desenvolvimento de estratégias de ensino, intervenções e no avanço do conhecimento em diversas áreas.

O EPMT, em seu formato proposto, atende os habitantes das localidades mais remotas do Estado do Amazonas e, na maioria das vezes, de difícil acesso tendo em conta a realidade geográfica e a acessibilidade à *internet*. Nossa inquietude, nos remeteu como estaria o nível da compreensão leitora desses estudantes, visto que o contingente de matriculados anualmente ultrapassa o número de 3 mil. Assim, nossa pergunta de partida, é a seguinte: qual o nível da compreensão leitora desses estudantes?

Estudantes que fazem parte do município de Barreirinha, localizada a uma distância de 484 km de condução marítima, porém, os participantes do estudo frequentam a escola localizada na Freguesia Brasília do Estácio, a maioria dos estudantes não residem na freguesia e sim em comunidades próximas e necessitam de transportes marítimo para ter acesso à escola. Os estudantes frequentam as aulas no horário noturno e estão no 3º ano do Ensino Médio, como idade entre 17 e 47 anos.

Como objetivos específicos temos:

- Identificar o nível da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas;
- Potencializar os pontos fortes e detectar os pontos frágeis na compreensão leitora;
- Elaborar ações com base nos resultados obtidos sobre a compreensão leitora para que seja possível alcançar resultados positivos nas matrizes de referências educacionais.

A consecução deste último objetivo pretende contribuir para que os estudantes possam ter acesso ao ensino, de forma a que este atenda às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, para que possam alcançar seus objetivos, no âmbito profissional e pessoal.

Pontuar as potencialidades e detectar as suas fragilidades, seriam um dos nossos objetivos, contudo devido o contingente que o EPMT atende no Estado do Amazonas, seria quase impossível atender todos os estudantes do EPMT, neste momento. Com isso

foi necessário restringir nosso público, superar os percalços que envolvem a logística de mobilidade e acesso aos municípios do Estado do Amazonas onde, segundo a Associação Internacional de Transportes Aéreos-ITA, somente 34 municípios possuem aeroporto para aviões de pequeno porte, sendo que aos restantes municípios o acesso somente se dá através das hidrovias, as mais utilizadas pelos habitantes de todos os municípios. Para atingirmos todo o público que usufrui do EPMT, precisaríamos de um custo elevado em termos monetários e de tempo.

Mesmo após a flexibilidade dos decretos governamentais referente ao isolamento social e o retorno das aulas presenciais, outros entraves que não estão ao alcance do pedagógico interferiam no retorno desses estudantes as salas de aulas, como por exemplo, a logística relacionada ao transporte dos estudantes até a escola. Outro agravante é o impacto que os períodos das cheias dos rios e a vazante (seca) dos rios, lagos, que podem facilitar ou dificultar esse acesso, pois nosso público frequenta o Ensino Médio no horário noturno, onde dependem das hidrovias para chegarem até a escola. As mudanças de tempo devido ao clima ser equatorial, assim como as tempestades são constantes nesta região, tornam-se mais um obstáculo a ser superado, muitas vezes ditando o acesso ou permanência na escola.

Elaborar nossos objetivos e alcançá-los, requer previamente parâmetros que possam auxiliar a busca de respostas para compreender o processo que devemos trilhar para o alcance das nossas metas, onde nosso estudo, seguiu as seguintes etapas.

No primeiro capítulo da presente tese, exploramos a parte teórica que nos direciona para a Historicidade da linguagem, percursos que levaram o homem ao aprimoramento da comunicação, sua escrita, o ato de ler, escrever e o processo de como se ler.

No segundo capítulo referimos a importância da psicologia cognitiva na educação básica, cujos estudiosos já comentavam e analisavam o ensino mediado e o papel do mediador, buscamos a contribuição da psicopedagogia na aprendizagem, o papel do educador e mediador, a importância das avaliações no processo de ensino aprendizagem, toda essa trajetória envolvia os meios para alcance dos nossos objetivos;

No terceiro capítulo expomos o ambiente que envolve nosso estudo, pois para entendermos o contexto onde se inserem os nossos participantes precisamos

dimensionar toda realidade na esfera educacional no Brasil e Amazonas, apresentamos as hidrovias que, como já referimos, constituem a única forma de locomoção entre municípios. Apresentamos a metodologia utilizada no Centro de Mídias e Educação do Estado do Amazonas. Seguimos para a metodologia com base no referencial teórico trilhamos caminhos cada vez mais seguros de como, onde e como poderíamos responder nossos questionamentos em relação à proficiência leitora desses estudantes. Como materiais para subsidiar nosso estudo, utilizamos o levantamento bibliográfico, aplicação de questionários com questões abertas e múltipla escolha, entrevistas, questionários comportamentais, referente à antes - durante e pós leitura, aplicação do Teste Cloze, tabulação dos resultados, Oficina de Leitura e tabulação dos resultados pós oficina de leitura, análise dos resultados, para subsidiar nossa conclusão final.

A parte empírica foi dividida 3 Estudos, onde:

No Estudo 1 o objetivo geral objetivava coletar opiniões dos professores e pedagogos que atuam no CEMEAM, em relação as fragilidades que impactam o ensino aprendizagem desses estudantes.

Com base nos resultados deste estudo iniciamos o Estudo 2. que tinha como objetivo geral: avaliar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT do Estado do Amazonas

Ciente da realidade geográfica, logística de mobilidade, contingente de estudantes apoiados na pesquisa de opinião realizada junto ao corpo docente e pedagogos do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, encontramos no Método Cloze possibilidades de aplicabilidade, confiabilidade nos resultados, para nos direcionar na busca e alcance dos nossos objetivos.

A etapa seguinte seria a elaboração do Estudo 3, onde precisaríamos elaborar ações pedagógica e mediações, com base nas fragilidades detectadas. Assim, o estudo 3 tinha como objetivo geral desenvolver procedimentos pedagógicos, através da mediação, para aumentar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT.

Para isso foi elaborada uma Oficina Quebrando barreiras, que seguiu as etapas onde os participantes colocou em prática atitudes que colaboram para desenvolver antes,

durante e após leitura de um texto, através da mediação da investigadora.. A partir das etapas concluídas, novamente foi aplicado o teste Cloze.

O teste Cloze mostrou-se prático e eficaz na condução de ações futuras para o desenvolvimento da compreensão leitora.

No último ponto do nosso trabalho apresentamos os principais resultados de cada estudo, as implicações práticas, as limitações e ainda algumas medidas que poderão ser aplicadas no sentido de minorar as dificuldades encontradas.

CAPÍTULO I – Linguagem, leitura e compreensão leitora

Introdução

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica que ntribui para nossa pesquisa, buscando alcançar degraus que possam direcionar para uma aprendizagem mais eficaz dos nossos estudantes a partir do desenvolvimento da compreensão leitora.

Compreender um discurso ou um texto é construir uma representação analógica integrada e quase perceptiva das entidades evocadas, uma espécie de filme interior (Bower & Morrow, 1990).

Com esse objetivo, buscamos neste primeiro capítulo, expor o trajeto percorrido para que o homem consiga, a partir de texto, construir suas interpretações interligadas com seu conhecimento, assim o aproximando o máximo possível da intenção autoral, seguimos no intuito de pontuar como podemos elaborar uma base de partida (“fundamentações”) que permitam estabelecer do que se trata, assim conhecer com prioridade, como, onde se deva situar a ação (Gomes & Boruchovitch, 2011). Mas, para que isso seja possível, precisamos percorrer como parte do nosso estudo, a historicidade da linguagem desde os seus primórdios até a elaboração do alfabeto pelos povos antigos. A partir da construção do alfabeto destacar como aconteceu o processo da escrita, como a escrita influencia o ler? ou seria o contrário? São muitos os questionamentos que elucidam e nos levam a seguir as trilhas até aos tópicos que envolvem a compreensão da leitura, intrinsecamente se desdobra como o, quando e como se lê. Contudo, a busca para alcançar nossos objetivos necessitava percorrer os estudos que validam a eficácia do teste Cloze. Assim, pontuar, dimensionar através do olhar de estudiosos confirmam que nenhuma construção ou atividade não pode se satisfazer com a representação fragmentária (Zwaan, 1999).

1.1 Historicidade da linguagem como forma de comunicação

De acordo com Koch (2014), o homem ao longo da historicidade e da sua existência buscou novas formas de se fazer entender e compreender por meio das linguagens, tendo esses recursos sido criados ao longo de sua trajetória. Entretanto, isto representou um grande desafio, visto que além de criar as formas de comunicação, o mesmo deveria ser compreendido por outros. Houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou

uma atividade era destinada a alguns poucos privilegiados. Na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, somos constantemente solicitados a construir textos Koch (2014)

O Homem poderia escrever sua trajetória de comunicação em dois períodos: antes e pós-escrita, será que estaríamos prestes a viver ou vivendo um terceiro período da escrita ou formas de comunicação? Mas o que seria escrever, ler e ter compreensão leitora? É o que buscamos nos referenciais bibliográficos para responder neste primeiro momento do nosso estudo.

O que podemos citar dentro do contexto histórico em relação é que ela envolve infinitas formas como podemos destacar as formas infinitas que envolvem os códigos, símbolos, letras, desenhos, abreviações, cores, sinais. Porém, no mundo contemporâneo, vivemos o mundo tecnológico. Será que o homem deixou de utilizar os recursos gráficos criados nos primórdios da existência humana?

Realizar uma retrospectiva através da escrita ou forma de comunicação do Homem é perpassar nos primórdios e, ao mesmo tempo, navegar em tempo tão atual. A oralidade, escrita e leitura de vida apresentam características que nos remetem ao passado, as quais pretendemos expor ao longo da nossa explanação e apresentação da tese, pois para ter acesso à educação formal com êxito no estado do Amazonas, em especial os alunos que fazem parte deste estudo e que frequentam a modalidade de ensino Presencial com Mediação Tecnologia (EPMT), não basta saber ler, interpretar ou compreender os textos. A leitura dos fenômenos da natureza, imposta pela realidade geográfica que os envolve, torna-se mais que necessária, pois não estão escritos nos livros didáticos, nem repassados durante as aulas. Eles são adquiridos pela necessidade de ultrapassar os obstáculos para que se possa ter acesso ao ensino básico, etapas que apresentaremos ao longo do nosso estudo.

Não é diferente a história, visto que foi na tentativa de sobreviver e ultrapassar os obstáculos impostos pelo seu meio que o homem, ao longo de sua evolução, buscou formas de suprir suas necessidades adequando-se ao seu ambiente. O que se pode ratificar por meio de estudos dos antropólogos culturais, os quais são capazes de reconstituir a organização social de um grupo humano a partir dos objetos que se preservaram (Proença, 2003).

Para o ser humano comunicar torna-se fator essencial para sua vida, seja através da oralidade ou através de códigos, ao longo da história diversas formas foram sendo criadas, as quais deram origem à escrita que utilizamos nos dias de hoje. Comparando as duas modalidades da linguagem (oral e a escrita), é facilmente verificável que a linguagem escrita se apresenta como uma invenção bem mais recente do que a linguagem oral, que é universal e que surgiu centenas de milhares de anos antes da escrita (Velo, 2007). Contudo, Flôres e Silva, (2005) afirmam que “A fala e a escrita interrelacionam-se, sobrepõe-se, misturando-se e, por vezes, distanciam-se, sendo as duas modalidades, no entanto, essenciais para suprimir as necessidades de comunicação humana nas situações sociais específicas em que são utilizadas” (pp. 16-17).

A escrita torna-se guardiã da historicidade da humanidade, sendo que ela na forma que for concebida, terá o papel de perpetuar os acordos feitos para humanidade, as descobertas feitas pelos navegantes, as leis elaboradas pelo homem, a sabedoria popular (folclore), a simples receita familiar ou em uma carta de amor. Não existe uma sociedade ou civilização que não tenha deixado algo de escrito, se existiu não temos conhecimento (Sobral, 2008).

A escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente de, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e espaço (Higounet, 2003). Podemos também nos apoiar onde Zorzi e Capelli (2009) comentam que as habilidades básicas dependem do aprendizado destas para um pleno desenvolvimento.

O homem nos primórdios criou ferramentas e maneiras para comunicar-se, hoje busca meios para que essa comunicação seja cada vez mais eficiente. Apresentamos nesta pesquisa as formas de linguagens, assim como sua importância para a aprendizagem do Homem, no seu entorno pessoal e acadêmico.

Como o homem buscou formas de se expressar através da oralidade e escrita. Comunicar-se é algo inerente ao homem, involuntariamente o homem emite sinais que são codificados de alguma forma por um receptor direta ou indiretamente. Callou e Leite (2009) relatam que a linguagem humana é composta por um sistema organizado

de símbolos ou signos que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, facilitando assim a comunicação necessária para sua existência.

1.2 Primórdios da escrita Alfabeto Latino

Para alguns autores ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Assim como Viana e Teixeira (2002) afirmam que ler é raciocinar. Ao longo da história recorreu-se aos recursos gráficos como forma de comunicação e utilização do alfabeto, mas tudo que temos até os dias de hoje só foi possível através dos esforços do homem primitivo.

O Homem afastou-se da escrita por reprodução gráfica ou escrita sintética, a partir de então, pode-se presumir, que surge a escrita – falada com o uso do alfabeto. “As escritas que se tem registros como as mais antigas e citadas em diversos acervos, são as escritas sumérias, egípcias e chinesas” (Higounet, 2003, p.37). Podemos então aceitar quando Higounet, (2003) referem que em um longo percurso entre a escrita sintética deve-se atentar que existiu uma difícil tarefa em separar a palavra falada da frase. Todavia, podemos considerar que assim poderia ter nascido a escrita, o que tornaria mais difícil de identificar qual teria sido a primeira civilização que obteve essa transformação. Ou teria acontecido paralelamente?

A evolução das civilizações antigas até a distinção entre as consoantes e vogais na sonoridade das sílabas, segundo é o que se tem de registros das várias tentativas até chegar ao alfabeto fenício de meados do segundo milênio. “Seria ele o ancestral de todos os alfabetos?” (Higounet, 2003, p 75). Segundo Arruda (2008) isso poderia ter acontecido devido aos fenícios desenvolverem o comércio marítimo, sendo os maiores navegadores de toda a antiguidade e assim mantendo contato com outras civilizações como cidades gregas e egípcias, assim como com tribos litorâneas desde África até a Península Ibérica.

Entretanto encontramos nas palavras de Arruda (2008) que esses fatores aconteceram com intuito de facilitar o comércio de trocas, elaborando o primeiro alfabeto com 22 letras, supondo ainda que esse alfabeto serviu como base para criação dos diversos alfabetos gregos, que também influenciaram os alfabetos latinos, conhecidos e aplicados no mundo ocidental.

Não basta só criar, mas toda criação, mesmo que seja simbolicamente gráfica, a escrita contém características pertencentes ao entorno sociocultural da civilização, decifrar uma escrita que não conhecemos seria como o primeiro problema para uma leitura. Podemos nos basear nos estudos de Champollion (1790-1832) e Cabral (2020) que se fundamentaram que a escrita hieroglífica era sintética, isto é, que cada um dos seus caracteres correspondia a uma ideia, mas a genialidade de Champollion (1790-1832) foi apresentar através dos seus estudos que os hieróglifos ofereciam em parte um valor fonético.

Sem sombra de dúvidas o alfabeto grego tem uma grande importância para história da escrita e da civilização além de ser um ícone cultural e influência para o mundo ocidental (Higounet, 2003). O alfabeto grego atualmente é composto por 24 letras e as letras aparecem acompanhadas de uma apóstrofe, indicando seu valor numérico. As nove primeiras letras do alfabeto correspondem a unidades, as nove seguintes indicam dezenas e as demais unidades equivalem às centenas (Cabral 2020).

O alfabeto latino surgiu por volta do século 7 a.C, com adaptação dos etruscos, eles utilizavam o alfabeto grego, além do escandinavo antigo e o russo, seus caracteres têm origens da língua latina e que foi repassada para os romanos. “Sob a influência do Império Romano, diversas nações adotaram o uso do latim para escrever sua própria língua” (Teixeira, 2010). Assim sendo, todas as civilizações da Europa Ocidental, adotam o alfabeto latino, atualmente o mais utilizado pelo mundo. A partir das orientações fundamentadas na origem grega, as grafias latinas são lidas da esquerda para direita. Assim, temos como formato original exemplificado o alfabeto latino contendo atualmente 26 letras (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, W, Z). Sobral (2008) comenta que o tempo e o espaço permitem a consolidação da escrita permitindo que a história perpetue o seu legado e sua trajetória, onde sua existência se dá a partir do momento que um conjunto de signos e sinais elaborado pelo ser humano e organizados, proporcionou a sua fixação.

Contudo, para Fayol (2014), os iniciantes na escrita de forma geral são confrontados em um triplo problema:

Primeiro, devem aprender um novo código que, no caso dos sistemas alfabéticos (único abordado aqui), mantém relações sistemáticas mais ou

menos regulares com o código oral, este é adquirido facilmente, ao sabor das interações diárias [...]. Segundo, devem descobrir novas modalidades de utilização da linguagem, embora sejam menos perceptíveis ou evocados com menos frequência. Na oral, as interações da vida corrente permitem rapidamente determinar se o interlocutor compreendeu. Nada parecido existe na escrita [..]. Terceiro, as pessoas são confrontadas a condições materiais de processamento da escrita que diferem fortemente das condições da oralidade. A leitura e a escrita são relativamente mais lentas e laboriosas do que as atividades correspondentes na oralidade (p. 22).

Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada, mas, por volta de 3.000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, sendo que o material usado para esta escrita eram placas de barro (Mosterín, 2002).

Dos diferentes sistemas de representação escrita que existem, o sistema alfabético é o que transcreve a língua no nível mais básico e elementar: o nível fonológico (Morais, 1997).

Depois os egípcios, libertados dos hicsos, levavam seu alfabeto pelo Mediterrâneo. Lá, as tribos semíticas (os fenícios e os judeus) fizeram a sua própria língua (Dias, 2008). Particularmente, os fenícios, viajantes e mercadores, juntamente com espadas, machados, colares valiosos, taças de vidro e ouro enredam as cartas que, escondidas, permaneciam na troca de peles, tecidos e escravos. Em sua jornada, as cartas chegaram às colônias fenícias da Grécia, claro que já não eram as mesmas. Fayol (2014) comenta que a figura /signo se tornou mais retilíneo impossibilitado a identificação dos touros e cobras.

Como a linguagem pode ser preservada, gravada e transmitida, em essência, esta tem sido uma questão importante para todas as civilizações e todas as culturas. Segundo os historiadores, os sistemas de escrita que se tem conhecimento foram instituídos de forma independente, em períodos distintos, por civilizações diferentes, entre elas a Mesopotâmia, China, Egito e América Central (Dias, 2018). Muitas soluções foram consideradas, como amarrar nós em uma corda, incisões na casca de árvores, marcas esculpidas na rocha, até se chegar finalmente ao alfabeto. Muitas maneiras de transmitir

mensagens têm sido usadas há centenas de milhares anos, através do uso de desenhos ou sinais. Vinte mil anos antes da nossa era, o homem estava produzindo seus primeiros desenhos nas paredes das cavernas de Lascaux, no sul da França (Proença, 2003).

Para tentar medir a magnitude deste evento, vamos tentar imaginar o mundo atual sem a existência da escrita. Eggan (1991) comenta que seria impossível conceber os ambientes educacionais como as universidades sem a existência da palavra. O sistema de escrita não poderia ser criado em um dia, constitui um processo lento, longo e complexo, uma história fascinante, cujo desenvolvimento reflete a evolução da humanidade.

Quando Proença (2003) afirma que as escritas podem expressar o pensamento humano e que são constituídas por formas derivadas dos sinais e símbolos, possibilitando assim a formulação do pensamento humano. Morais (1997), exemplifica a escrita nos tempos mais remotos, que incluíam as festividades da cerveja e o alimento que era permitido a cada componente daquela sociedade que pertencesse.

1.3 As três instâncias na evolução da escrita

Existem três instâncias na evolução da escrita até aos nossos dias, na transformação de uma imagem até tomar a forma de um alfabeto como o conhecemos hoje; a cada um deles vamos dedicar alguma consideração. Os sinais usados para a comunicação escrita são imagens ou desenhos que imitam ou descrevem um evento real o mais próximo possível. A imagem ou desenho reproduz um objeto material ou uma realidade concreta. É "escrever coisas": uma árvore, uma casa, um pão, um touro, etc. A escrita de coisas, em que consiste um pictograma, ainda não constitui o ato de escrever palavras. Na verdade as palavras andar, montanha, compra, pão, mulher, sem dúvida transmitem informação. Finalmente os pictogramas foram estilizados, foram impressos com um movimento rotacional e foram impressos em argila na forma de cunhas, dando origem à escrita cuneiforme (Callou & Leite, 2009).

A segunda maneira é representar as palavras por meio de caracteres convencionais, o que só pode ser feito quando a língua já tem um grau considerável de maturidade e todo um povo estão unidos por leis comuns. Tal é a escrita dos chineses, que consiste em realmente pintar os sons e falar aos olhos. Dizemos então que é

geralmente um conjunto de várias imagens agrupadas. Por exemplo Boca + pão = comer; homem + árvore = descanso (Mosterín, 2002).

A terceira forma de escrita consiste em decompor a voz falada em certo número de partes elementares, com as quais todas as palavras e todas as sílabas imagináveis. Esta forma de escrever corresponde à nossa forma de escrever, ou seja, a escrita alfabética, deve ter sido imaginado pelos povos comerciantes que ao viajar para vários países e tendo que se comunicar em várias línguas, eles foram forçados a inventar caracteres que poderiam ser comuns a todos. Não se trata exatamente de desenhar a palavra, mas analisá-la (Mosterín, 2002).

O alfabeto é composto de caracteres que conhecemos pelo nome de letras que constituem marcas visíveis dos sons elementares de um idioma falado. Uma série de letras pode ser distribuída em combinações diferentes para descrever tudo o que existe e qualquer produto da imaginação. O alfabeto é um dos grandes triunfos da mente humana. Não foi inventado por um comitê ou em uma conferência. As primeiras tentativas de expressar ideias através de um sistema alfabético começou com 105 sumérios no ano 3000 a.C., com sua escrita cuneiforme (Mosterín, 2002).

1.4 A escrita cuneiforme

A escrita cuneiforme é a forma mais antiga de linguagem escrita. Foi inventada pelos sumérios que viveram na Mesopotâmia durante o quarto e quinto milênio antes de Cristo. A Mesopotâmia é a região entre o rio Tigres e o rio Eufrates, região de fundamental importância, aqui a Bíblia coloca o Paraíso Terrestre, berço de Adão e Eva. É o berço da civilização humana, que segundo a tradição hebraica começou há 5.578 anos (Vigianno, 2017). O termo cuneiforme é usado para descrever as primeiras formas de escrita descobertas em Persépolis. Este termo significa "cunha", do latim *cuneus*, uma vez que os sinais consistem principalmente em cunhas com apêndices longos e curtos.

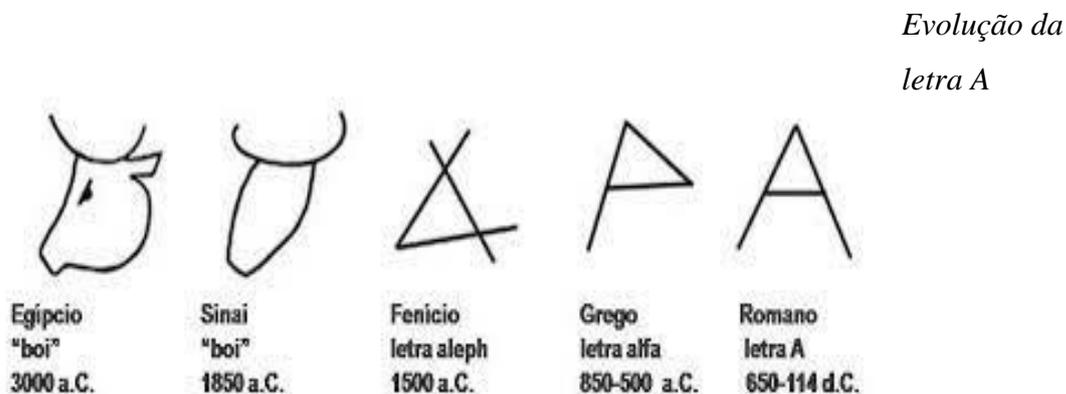
A escrita cuneiforme foi adotada no terceiro milênio antes de Cristo para outro povo que também vivia na região da Mesopotâmia, os acadianos, que o usavam para escrever sua língua, que era semítica. Isso causou uma situação complexa, pois o mesmo sinal poderia ser usado, mas com uma leitura diferente, dependendo se a língua era acadiana ou o sumério. O acadiano era falado ao norte da Mesopotâmia e o sumério

ao sul. Os acadianos pegaram o sistema cuneiforme e o espalharam entre outras nações, como os elamitas e os hititas (Vigianno,2017).

Paralelamente à evolução da escrita não alfabética, é comentada por Lins (2019), que foi uma inovação e que teve sua origem semítica, atualmente Síria, Líbano, Israel, Jordânia e o deserto do Sinai. Embora a palavra alfabeto seja uma derivação grega, formada pelas duas primeiras letras do alfabeto grego, alfa e beta, seu aparecimento remonta os tempos antigos para a cultura grega. Para ter uma ideia do seu nascimento devemos remontar a cerca de 1500 anos a.C., na região onde apenas línguas semíticas eram faladas. Dias (2019), concluí que os gregos modificaram o alfabeto fenício, adicionando as vogais e suas variantes. Outra mudança grega foi a direção da escrita. Embora não acompanhasse a direção fenícia (da direita para a esquerda), ela foi sendo alterada até chegar ao sistema atual de esquerda para a direita.

Vejamos agora como surgiram algumas das letras do nosso alfabeto: Segundo Dias (2018), no princípio existia apenas imagens que representavam o boi. De fato, a primeira letra do alfabeto proto-semita representa um boi. Em acadiano era conhecido como alpu; em fenício, Aleph e em hebraico, o Aleph (Dais, 2018).

Figura 1



Nota. Fonte: Disponível em: <https://www.radio.unesp.br/noticia/3361>

1.5 Escrever e ler ou ler e escrever? O domínio da linguagem.

Ler, configurar as letras em oralidade, em leitura. Tudo para esse momento segue uma ordem, tudo segue uma sequência que precisa ser dominada. Escrita e leitura, um processo de aprendizagem que não se torna tão natural como a oralidade. Na busca de nossos objetivos encontramos a certeza de que o desenvolvimento das habilidades

motora e leitora, conseqüentemente envolvem a escrita, a mediação dos processos de aprendizagem. É neste momento que os meios para produzir eficientes resultados serão os pontos primordiais para nossa pesquisa, tema bastante discutido pelos estudiosos, que sob a perspectiva de seus olhares, nos propiciam um leque de respostas para os nossos questionamentos, como por exemplo: basta pensarmos nas investigações existentes segundo as quais a escrita, ao longo do tempo, foi e vem se constituindo como um produto sócio-histórico-cultural, em diversos suportes e demandando diferentes modo de leitura (Chartier, 1998, 2001,2002, 2003).

O modo pelo qual ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança, o modo pelo qual a escrita é concebida como uma atividade cuja realização demanda a ativação de conhecimento e o uso de várias estratégias no curso da produção do texto (Torrance & Galbrait, 1999). Apesar de diferentes no seu modo de aquisição, fala e escrita relacionam-se entre si. Na verdade, a escrita é a representação gráfica da fala, englobando as competências da compreensão, na atribuição do significado às palavras e da expressão, na produção de palavras com significado (Franco et. al., 2003).

O pensamento é transportado para o suporte - papel, parede, tela do computador etc., que receberá a organização silábica formando frases. Frases estas que poderão ser formadas por uma única palavra ou dependendo da intencionalidade do discurso do autor que é manifestada através dos diferentes tipos de frases (Pérez & García, 2001).

Contudo tanto a psicolinguística contemporânea como a psicogenética nos alertam que não devemos confundir ler com decifrar nem oralizar (Pérez & García, 2001), neste mesmo sentido de interpretação podemos citar Goodman (1978), que afirma que ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código, mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto.

Para esse autor, ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) e obter sentido da linguagem escrita. Dentro do processo cognitivo da aprendizagem leitora, Solé (1999) discursa que ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito. Tébar (2007) confirma que a leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interação de processos

perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto.

Contudo, Viana e Teixeira (2002) destacam que eles vão além da leitura como um fazer pedagógico, onde os vários são os significados que uma palavra representa, essa diversidade que o conceito nos oferece, vem através da palavra onde podemos ler diversos caminhos que vão do silêncio aos sentidos dos gestos, a própria escrita e as dos outros.

Para o nosso estudo, a escrita dos textos tem uma intencionalidade. O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza (Koch, 2014).

Nossa intencionalidade neste estudo é pontuar como a compreensão leitora influência nos resultados ao longo da vida acadêmica dos alunos do EPMT. A leitura se dará com textos formativos onde: não se pode limitar a uma sequência de mecanismos justapostos, na medida em que pretendemos que ela contribua para construção de processos mentais que permitam adquiri-los (Viana & Teixeira, 2002).

Buscar a historicidade das ferramentas que permeiam o nosso estudo é buscar solidez no que pretendemos discutir ao longo deste trabalho. Entender os processos que levaram a humanidade ao que temos hoje como os signos gráficos -Alfabeto- a forma como vários autores pensam sobre a leitura sendo uma forma de apropriação do saber. Salientam que uma das necessidades primordiais para poder compreender o mundo que nos rodeia é poder interpretar e produzir mensagens (Pérez & García, 2001). O homem é avaliado pela forma que lê o texto ou o mundo? Como isso se daria? Os pontos de vista são diversos.

Então, quais os processos que deram mais legitimidade ao nosso percurso e validaram nossos questionamentos em relação à compreensão leitora dos estudantes? Já que ao longo de nossa coleta de referência bibliográfica, não só nossos questionamentos foram criando vertentes, mas os próprios estudiosos com Viana e Teixeira (2002) comungavam com nossas inquietudes. Qual será então o modelo que melhor descreveu o ato de ler? Será que é possível encontrar-se um modelo explicativo válido para todas as situações de leitura?

As condições que podem ativar os processos de compreensão são extremamente particulares, a dimensão mais específica, isto é, ao acesso a suas formas fonológicas (como se pronunciam), ortográficas (como se escrevem) e seu sentido (o que significam). Em seguida o texto permanece disponível sob os olhos, o que permite modular a velocidade de processamento das palavras e reler, coisa que não é possível na oralidade (Fayol & Morais, 2004).

Nosso intuito foi percorrer a complexidade do ato de escrever, ler e interpretar, salientando possibilidades que nos levem a responder nossas inquietudes. Já percorremos a criação dos signos que levaram a criação do alfabeto que temos hoje e a partir da construção de palavras serem decodificadas. Com o passar do tempo a preocupação seria o melhor modelo para interpretar um texto através da leitura. Vimos até aqui que vários autores dialogam e outros divergem das opiniões, porém três pontos de vista citados nesta pesquisa, devem ser levados em consideração pois resume o processo necessário para iniciar o ato de aprender a ler, onde Viana e Teixeira (2002), comentam que as palavras decodificada facilitam a compreensão, no segundo momento o leitor apropriando-se individualmente das palavras, as frases automaticamente terão sentido. O terceiro levará o indivíduo ao conhecimento extratextual, também será responsável de novos sentidos para compreensão.

O domínio da linguagem é uma habilidade essencial para a comunicação eficaz e para o sucesso em diversas áreas da vida, incluindo a educação, o trabalho e as relações interpessoais. Ele engloba a capacidade de compreender, utilizar e interpretar a linguagem de forma adequada e eficiente, onde segundo Viana e Teixeira (2002), podemos destacar que a linguagem envolve diferentes aspectos: 1- a Compreensão: é a capacidade de entender e interpretar mensagens verbais e escritas. Isso inclui compreender o significado das palavras, frases e texto, identificar o contexto, inferir informações implícitas, captar nuances e entender o propósito da comunicação; 2- Expressão oral: refere-se à habilidade de se comunicar de forma clara e coerente através da fala. Envolve a escolha adequada de palavras, a organização das ideias, a influência, a pronúncia correta, a entonação adequada, o uso de recursos linguísticos como figura de linguagem e a capacidade de se fazer entender pelos interlocutores. 3- Expressão escrita: é a capacidade de se comunicar por meio da escrita de forma clara, coesa e precisa. Inclui a habilidade de produzir textos bem estruturados, com uma sequência

lógica de ideias, correção gramatical, ortográfica e pontuação adequada. Além disso, envolve a capacidade de adaptar a linguagem ao contexto e ao público-alvo; 4- Vocabulário e gramática: o domínio da linguagem requer o conhecimento e a utilização adequada do vocabulário e das regras gramaticais da língua. Isso inclui conhecer uma ampla variedade de palavras, seus significados e usos, bem como entender as regras de formação de frases, concordância, regência verbal e nominal, entre outros aspectos gramaticais; 4- Leitura: é a habilidade de compreender e interpretar textos escritos. Envolve a capacidade de identificar informações importantes, fazer inferências, reconhecer diferentes tipos de texto, como narrativas, informativos e argumentativos, e aplicar estratégias de leitura, como a identificação de palavras-chave, o uso de contexto e a dedução de significados; 5- Escuta ativa: refere-se à capacidade de ouvir com atenção e compreender as mensagens verbais transmitidas por outras pessoas. Isso envolve prestar atenção aos detalhes, interpretar corretamente o que é dito, fazer perguntas pertinentes e demonstrar interesse e respeito pelo interlocutor.

O domínio da linguagem é fundamental em todas as áreas do conhecimento e está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, à capacidade de expressão e a interação social. É por meio da linguagem que compartilhamos ideias, conhecimentos, emoções e experiências, construindo significados e estabelecendo relações com o mundo ao nosso redor. Portanto, investir no desenvolvimento da habilidade linguística é essencial para uma comunicação efetiva e uma participação plena na sociedade. Para essa interação efetiva da habilidade linguística devemos identificar como e quando se lê.

1.6 Como e quando se lê: Tópicos sobre a compreensão leitora

A aprendizagem não consiste em uma alegre soma de conhecimentos, mas de complexas reestruturações, e só pode ocorrer a partir de situações problemáticas que devem ser resolvidas (Kaufman, 1989). O homem lê inconscientemente ou instintivamente? Ele lê: atitudes, semblantes, vestuários, comportamentos, gestos, emoções. Mas quando isso foi ensinado? Em que momento o homem tem noção desta leitura? Em que momento o homem aprendeu a ser tão preciso nessas leituras? Não devemos nos esquecer de que a aprendizagem é resultado da interpretação e da compreensão, e sem elas é muito difícil, para não dizer impossível que isso ocorra (Perez & Garcia, 2001).

A leitura está definitivamente associada à compreensão leitora? Desde que surgimos como ser, construímos assimilações, aprendizados, onde inesperadamente são colocadas em nosso dia a dia em recordações e pensamentos que nos permitem criar significados e experiências através de sons, aromas, sabores, texturas, imagens, cores etc. A aprendizagem é um processo cotidiano e natural do ser humano, o qual elabora e (re)constrói seus conhecimentos como resultado de uma atividade global, flexível, contextual, subjetiva, compartilhada e relacional (Teberosky, 1982). Se pararmos para analisarmos todos os dogmas, valores são sedimentados em experiências boas ou ruins vividas ao longo da trajetória de vida, mas nenhuma dessas experiências podem ser descartadas, elas direcionam e refletem como elas foram absorvidas e resolvidas em nossas vidas e são elas que irão formar a forma de leitura do homem.

Seguindo alguns índices avaliativos que apresentaremos ao longo deste estudo que medem a habilidades leitoras dos alunos, que apresentam no ambiente escolar os alunos são capazes de realizar a leitura das palavras e frases, mas não conseguem extrair e resolver os comandos exigidos para aquela questão. A evidência que os alunos precisam de algum tipo de apoio onde Barnes (1994) “ajuda para desenvolver sua compreensão de novas ideias, maneiras de compreender e relacioná-las com sua própria experiência do mundo” (p.7). O nosso estudo almeja pontuar a importância de possibilitar e criar oportunidades para que os alunos possam ter uma compreensão leitora dos textos escritos e comando das questões escolares, assim dá continuidade em sua vida acadêmica, refletindo em seu cotidiano e vida profissional.

Então como poderíamos classificar as concepções de leitura? Quais seriam essas oportunidades para o desenvolvimento desse processo cognitivo? Em resposta ao questionamento sobre as concepções de leitura, percebemos o seu papel crucial para o desenvolvimento cognitivo.

Todavia, partindo do pressuposto de que a leitura ocupa papel importantíssimo na educação formal, que dados relevantes apontam problemas que devem ser considerados como preocupantes na etapa de escolarização, achamos que para entendermos e buscarmos auxiliar em um processo para reverter os dados que serão apresentados em relação a compreensão leitora dos alunos do Estado do Amazonas, onde faz-se necessário conhecer os modelos que envolvem a complexidade da aquisição do ensino da leitura.

Para Zimmer (2005) esses modelos se classificam como abordagem integradora que usam dois processos ascendentes (botton-up) e descendentes (top-down), onde anteriormente entregavam neste modelo de leitura fluente já citado por Gough, LaBerge, Samuels e Rumelhart (1994).

Com base em análise de cunho científico na abordagem através da leitura ascendente. “O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto” Leffa, (1998, p.16). Nesse processo a decodificação é necessária para compreensão do texto, o leitor tem que ter a habilidade de reconhecer as palavras, passando o vocabulário a ser essencial para esse processo.

A escrita, assim entendida como atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Percebemos que Koch (2014) conceitua que o texto é visto como um sujeito lógico. A segunda concepção, onde a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa que o produtor de forma linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

1.7 Políticas educacionais e a formação dos cidadãos críticos

As políticas educacionais destacam a importância do uso do conhecimento matemático, disseminado na escola básica, para realizar a leitura de situações em contextos específicos, possibilitando assim a formação de cidadãos críticos (PCNs, 1997). O conhecimento da língua portuguesa deve estar envolvido na aprendizagem, isso destaca a necessidade do professor em trabalhar com seus alunos, por meio de metodologias ativas, como orientadas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei, 9394), utilizando essas ferramentas no desenvolvimento das suas habilidades.

Com intuito de dimensionar o nível de aprendizagem do nosso público-alvo, com base em um levantamento prévio, onde a leitura foi apontada como uma aquisição ainda frágil, acarretando impacto muitas vezes negativo para um desenvolvimento pleno em outras áreas do conhecimento. A Avaliação Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura (ANA) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) constatou que 55% dos estudantes avaliados

no 3ºano (90% deles com 8 anos ou mais) apresentam desempenho insuficiente em leitura.

Buscamos, subsídios que serviram de aliados para que possamos ultrapassar os obstáculos existentes na aprendizagem, em particular a compreensão leitora. Quando envolve a aprendizagem, todos os aspectos - positivos e frágeis- devem ser pontuados, levados em consideração, ações a partir dos pontos detectados, podem e devem receber a atuação psicopedagógica, formando um elo, entre o ambiente escolar, a própria comunidade em que está inserido e a família.

Muitos olhares voltam-se para o Ensino Fundamental, onde as etapas são pontuadas. Mas, se os problemas não forem resolvidos? Esse público levará sua lacuna para o Ensino Médio? Porém, não existem etapas para que possam ser banidas as defasagens na aprendizagem formal. Grande parte das crianças com aproveitamento deficiente nos anos iniciais acumula defasagem nos anos seguintes, como demonstram as avaliações ao final do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental e ao término do ensino médio (Boruchovitch & Gomes, 2019)

Tomamos como dados preocupantes os índices apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2016), acerca do alfabetismo no Brasil, destacando o Alfabetismo Funcional, apontando que segundo os dados levantados na 5ª edição da pesquisa: Retratos da Leitura do Brasil, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, o Brasil perdeu, no período entre os anos de 2015 e 2019, mais de 4,6 milhões de leitores. Os não leitores, pessoas que não leram nenhum livro durante os três meses anteriores à pesquisa, representam 48% da população brasileira, ou seja, o equivalente a 93 milhões de pessoas. Nesse contexto Garcez (2000), comenta que a promoção de políticas de democratização, acesso e promoção da leitura são aspectos que precisam ganhar mais espaço em nossa sociedade para que possamos ter um melhor desenvolvimento humano em diferentes ambientes sociais.

Mas como seria a aplicabilidade de projetos que envolvam os moradores das comunidades localizadas distantes da sede dos municípios? O Estado do Amazonas/Brasil, deveria repensar suas políticas de inclusão, levando em conta as grandes distâncias entre seus 62 municípios, que segundo o site Consórcio Amazônia

Legal (<https://consorcioamazonialegal.portal.ap.gov.br/estados-consorciados/estados-membros-da-amazonia-legal/amazonas>), o Amazonas é o Estado com maior área territorial do país, com 1.559.161,682 quilômetros quadrados, equivalente ao território de quatro países: França, Espanha, Suécia e Grécia. Além disso, o transporte fluvial por rios é a única forma de acesso às comunidades, devido as grandes bacias hidrográficas, que tendem a dificultar o deslocamento da população entre municípios.

Sabemos também que o Brasil é considerado um país de não leitores, o que influencia negativamente nos índices de desempenho em educação. Dessa forma, incentivar a leitura deixa de ser uma tarefa fácil e a situação se agrava quando se trata das comunidades mais isoladas e de difícil acesso, onde Pacheco (2006) concluí que a miscigenação cultural que envolve essa região, não pode ser desprezada pelo sistema governamental, proporcionando assim uma equidade na oferta educacional leitora de qualidade.

O acesso à informação e o direito à cidadania é um elemento inerente à educação, e sua compreensão é condição essencial como ferramenta de conscientização e de reconhecimento dos direitos dos cidadãos - assim, a leitura está nos primeiros passos nessa jornada em busca da liberdade de escolha e de oportunidades. Para Petit (2015), embora se fale de cidadania, observa-se que o sucesso dos projetos descritos acima, não adotam o conceito de leitura em sentido estrito como instrumento, sobretudo uma garantia anti fracasso (p.45). Porque o que parece ao pensar assim é que a leitura acaba se tornando um ato obrigatório onde você tem que querer ler, se promove a ideia de que ler é chato, mesmo sabendo que se trata de uma necessidade existencial onde torna-se muito mais difícil aceitar a leitura como uma atividade prazerosa.

Levando-se em conta que a leitura, como concordam Torres (1979) e Kleiman (1989), é um conhecimento do mundo, trata-se de um aprendizado adquirido pelo acúmulo de experiências na vida social, informalmente ou mesmo formalmente quando há contato com os gêneros textuais disponíveis. Portanto, mais do que um processo, entende-se que a leitura, além de uma sistematização de decifrar os códigos do texto, por meio da alfabetização e do desenvolvimento intelectual do indivíduo, é concebida como uma prática social (Marinho, 1993).

Nessa linha de reflexão, observa-se que a educação e, portanto, a leitura apresenta-se cada vez mais como um fator de distinção latente entre as práticas socioculturais de apoio à produção e percepção de bens culturais simbólicos. Isso porque a educação e a leitura permitem o acesso aos bens culturais de forma prática e independente por meio da decodificação de registros escritos (UNESCO, 2013).

Mas se tivermos em conta as condições de acesso aos equipamentos urbanos que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita, sabemos que a escola nunca é acessível a todos. "Portanto, uns lêem, outros ouvem ou pelo menos veem, mas todos se aproximam da escrita, para o bem ou para o mal, todos a percebem e experimentam a sua presença, revelar toda uma gama de perspectivas sobre a escrita, onipresentes pela variedade das suas formas e usos (...)" (Fabre, 2011, p.130).

1.8 Leitura uma prática sociocultural

Compreender a leitura como uma prática sociocultural implica questionar sua funcionalidade, considerando que ela está intimamente relacionada à construção da imagem social do sujeito (Silva & Sá, 1997). Porque a leitura é uma ação intencional, carregada de valores variáveis de acordo com o contexto e que se desenvolve diretamente relacionada aos efeitos socializantes e simbólicos – ou seja: funções, propósitos, valorações, usos sociais, culturais e políticos (Fabre, 2011).

Nesse contexto, escolas e bibliotecas devem se unir no sentido de ampliar o campo de experiências, pois possibilitam a implantação de múltiplos modos e propósitos de ler e escrever em instâncias de comunicação real com a intenção de promover a descoberta da linguagem, de sua comunidade e estimular o processo criativo (Pérez & García, 2001). Contudo, durante nossa coleta de dados e visitas em alguns municípios do Estado do Amazonas, verificamos que ainda hoje, as bibliotecas não estão presentes em todos os municípios nem em todas as escolas, apesar da Lei 12.244 promulgada em 24 de maio de 2010, no Brasil que estabelece a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, obrigando-as a criarem sua própria biblioteca escolar antes do ano de 2020, ano em que expira o prazo definido, favorecendo assim a redução da invisibilidade dos livros e bibliotecas.

Lei, programas nos remetem ao cenário que envolve nosso objeto de estudo, onde uma realidade geográfica poderá ser um obstáculo constante para o alcance da

competência leitora caso não a alcance durante sua escolaridade. As ações que são desenhadas em colaboração com o espaço escolar aparecem recentemente novos profissionais e novos programas de aprendizagem que são oferecidos por instituições ou por meio de anúncios, para recuperação leitora daqueles que não alcançaram os níveis de competência esperados ao longo de sua escolaridade (Calomer, 1993).

Com base nas ideias de Suaiden (2007), ao refletir sobre o conceito prático de acesso à informação e ao conhecimento no campo educacional, sabe-se que a biblioteca deve ser entendida como um dispositivo educacional no que diz respeito à dimensão social da aprendizagem. No entanto ao refletirmos na realidade que envolve a realidade observada em nossa trajetória acadêmica, o que se tem realizado é que as bibliotecas, quando existem, são criadas por decreto e normalmente não consideram a realidade da comunidade onde estão inseridas e não são visíveis aos cidadãos. Essas bibliotecas, onde o acervo normalmente é construído apenas com textos e livros de referência, não contam com a presença de um bibliotecário profissional. Em alguns casos é um professor que, por algum motivo, não está apto a continuar dando aulas.

Obviamente, no contexto da América Latina, onde há índices expressivos, analfabetismo, distribuição desigual da riqueza (UNESCO, 2013), somados à distância das comunidades ribeirinhas aqui referidas, a população é indiferente às bibliotecas e, talvez, nem mesmo eles nem saibam que existem.

Para milhares de estudantes do estado do Amazonas o dia escolar começa e termina na frente de uma televisão. Vão todos os dias para a sala de aula, como em qualquer outra escola do país, mas interagem através de um monitor com os professores, que ficam a centenas de quilômetros de distância na cidade de Manaus. "Quando fomos visitar uma dessas escolas, conhecemos muitos jovens que viajam três horas de barco para assistir às aulas", comenta Emiliana Vegas, chefe da Divisão de Educação do Banco Internacional de Desenvolvimento- BID. Como ter acesso às informações frente a uma realidade peculiar do nosso público?

De modo geral, se as necessidades de cada comunidade são diferentes, os serviços e recursos também devem ser. Em outras palavras, o ideal seria que, pelo menos nas sedes dos municípios, houvesse bibliotecas públicas e funcionais ou salas de leitura, teriam como metas fornecer informações sobre a comunidade, suas origens,

expressões culturais, bem como oferecer serviços que possam ser de interesse da comunidade, porém informações atualizadas constantemente. Desta forma, as bibliotecas, além de serem um local de formação, podem ser um espaço de encontro e convívio (Mundo Educação, 2022).

Essa prática, pelo menos segundo os dados oficiais do Cadastro Nacional de Bibliotecas Públicas (2022) (coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional), mostra que dos 62 municípios do Estado do Amazonas, apenas 9 possuem bibliotecas públicas. Portanto, é uma realidade em que as condições não são nada favoráveis e desencorajam todo o discurso social dos bibliotecários, embora nos motivem a unir forças e pensar em melhores perspectivas.

Levando isso em conta, observa-se que, no âmbito político, as bibliotecas são marginalizadas ao considerar os registros quantitativos mencionados. Isso nos leva a refletir que a função econômica da biblioteca como instituição aliada à economia não se distingue e, como bem afirma (Suaiden, 2002), essa situação deixa as coisas muito mais complicadas.

Com base nas ideias supracitadas, concordamos com Cunha (2011) quando afirma que a leitura permanece, portanto, sendo o portal de acesso à informação, o conhecimento e o facilitador para a utilização de dois variados canais de comunicação. Portanto, a ausência de bibliotecas públicas causa danos relacionados à formação de qualidade dos objetivos de ensino, que concebem a importância do livro e do ato de ler para os resultados da aprendizagem, bem como a formação de novos leitores.

Inserida em contextos históricos e sociais, a compreensão leitora continua sendo uma forma de acesso aos bens culturais que a sociedade preserva por meio do registro escrito (Neves, 2019). Por fim, podemos compreender que a leitura contribui para o processo de perpetuação da cultura, ao possibilitar a possibilidade de conhecer e divulgar uma manifestação cultural ou informação preferencialmente registrada em formato de texto. Vale ressaltar que a prática da leitura evidencia a curiosidade tornando-se uma necessidade e esforço para alimentar ou imaginar, desvendar os segredos do mundo e dar conhecimento ou leitor a si mesmo através do que lê (Martins et al.2011). A valorização dos espaços de leitura e, na ausência destes, devem ser

buscados outros meios para promover essa prática que contribui para a construção da cidadania de um país.

Dessa forma, segundo Neves (2019) o que se quer dizer é que ao reconhecer a natureza multicultural da compreensão leitora – levando em conta o espaço, o tempo e as experiências de cada indivíduo – percebe-se que ela ultrapassa a fronteira do lúdico, e atua como ferramenta de inclusão social. Proporciona ainda ao cidadão maior poder de argumentação e, assim, permite-lhe assumir uma posição crítica sobre os fatos. É preciso, então, pensar a leitura como instrumento de consciencialização e inclusão social.

As experiências de promoção da leitura apresentadas neste trabalho estão essencialmente ligadas à ideia de que cumprem os propósitos para os quais foram criadas - a compreensão da promoção da leitura como um campo dinâmico e a intervenção social. Como bem apontam Carvalho e Cavalheiros (2013), há uma falha na presença de políticas públicas para investimentos e para a implantação da educação nessa região norte do Brasil, especialmente no interior do Amazonas. Eles não têm equipamentos culturais suficientes, quase todos os incentivos são voltados para as regiões Sudeste e Sul do Brasil. Segundo Tasat (2014), é preciso repensar as variáveis da gestão pública, principalmente na cultura, pois está em menor grau, na sociedade do desenvolvimento.

Dentre as necessidades básicas que envolvem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas, Boruchovitch e Gomes (2019) comentam que a compreensão leitora envolve os textos lidos, mas que vão além disso permite através da leitura o leitor possa refletir, investigar, analisar, relacionar e interpretar, com base no seu conhecimento prévio.

1.9 Organizações e avaliação do sistema educacional

Durante a última década houve uma notável expansão da avaliação educacional em nível internacional, que concentrou basicamente nos alunos sua cognição, no currículo e no desempenho dos sistemas educacionais. Organizações internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA) e o Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe (ORELAC-UNESCO)

têm promovido programas de avaliação comparativa de diferentes aspectos envolvidos na educação a partir de diferentes enfoques, predominantemente econômicos e sociológicos.

Em relação às organizações que primam em verificar o nível das competências e habilidades dos estudantes desenvolvidas pelos sistemas educacionais, destacamos o Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado e desenvolvido a partir de 1997, pelo pesquisador alemão Andreas Schleicher, a OCDE, iniciava neste período uma abordagem na área da educação. Sendo o Brasil um dos países em desenvolvimento que participa desde a primeira edição em 2000, vale ressaltar que o Brasil não é membro da organização. Sendo realizado a cada três anos, em cada edição, o foco é em uma das três categorias: Leitura, Matemática e Ciência (OCDE, 2018).

Em 2012 e 2015, o foco das edições foram; matemática e ciências, com isso nos detemos em 2018, onde o foco das avaliações centralizava a Leitura, segundo PISA (2018), onde especifica que 600,000 estudantes das escolas públicas e particulares com média de idade de 15 anos participaram da amostra, sendo que o Brasil teve um pouco mais de 10 mil estudantes participantes, porém tem aproximadamente 2 milhões de estudantes de 15 anos atualmente na escola.

Segundo, OCDE (2018), os resultados são preocupantes onde 68,1% dos estudantes brasileiros, matemática não possuem o nível básico. Em relação a leitura que envolve a compreensão de texto, não houve avanço, onde 50% não atingiram o nível mínimo, proficiência essa que os estudantes devem atingir ao final do Ensino Médio.

Os dados que apontam para o baixo rendimento escolar dos estudantes da Educação Básica não se restringe aos resultados do PISA, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de pesquisa em larga escala, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza a cada dois anos, da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica(SAEB), estas pesquisas também apontam para um baixo rendimento escolar desses estudantes da Educação Básica (Ferreira, 2011).

Para que possamos buscar respostas ou dimensionar a compreensão leitora dos participantes do nosso estudo, precisamos pontuar até onde e como acontece ou se

acontece a concepção interacional da língua, onde o texto que é utilizado como ferramenta de um aprendizado, possa ser considerado um instrumento facilitador da aprendizagem. Contudo, para Beaugrande (1997), o texto é considerado um evento que interligam vários aspectos como: cognitivos, sociais e interacionais.

1.10 A compreensão leitora e conceitos

Manzano (2000) em suas pesquisas aponta os primeiros trabalhos sobre compreensão leitora, citando primeiro o de Romane, em 1884, que depois de fazer os sujeitos lerem um parágrafo de dez linhas por um período, pedia que escrevessem tudo o que lembrassem sobre leitura. A partir disso, Romane encontrou diferenças entre os sujeitos quanto ao tempo gasto para fazer a leitura e o que eles lembravam; ele observou que a lembrança era imperfeita após a primeira leitura, mas que, após uma segunda leitura, muitos termos não lembrados anteriormente eram então reconhecidos.

Goodman (1978) certifica que ler e ler em si é um jogo de adivinhação psicolinguística; é um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em múltiplas e contínuas interações. O autor destaca que existe um único processo de leitura, aplicável a todas as línguas numa perspectiva universal e multilíngue. Para Monzano (2000) a leitura tem um processo autodirigido por leitores que extraem do texto um sentido previamente codificado por um escritor.

Castro (2008) diferencia entre aprender a ler e ler, a escola ensina a ler, a reconhecer um sistema de representações escritas, mas isso não significa que se aprenda a compreender. No século XX, durante os anos cinquenta, o estudo da leitura e compreensão de leitura era limitado. Na década de setenta, o uso de computadores causou forte impacto na área da leitura. Simulações sobre compreensão de leitura foram feitas. Manzano (2000) descobriu que tinha que programar informações básicas no computador para que constituíssem o conhecimento ou informação que os leitores tinham (conhecimento prévio), o que era necessário para entender os novos materiais impressos que o leitor estava enfrentando.

Se a compreensão leitora requer associações entre o antes, o durante e o depois, ela pode ser considerada uma atividade complexa que, segundo Viana e Teixeira (2002) e Salles (2012), envolve processos cognitivos, linguísticos e perceptivos. A mesma pode ser definida como um conjunto de atividades que possibilitam a análise das informações

adquiridas, capaz de relacionar as informações novas com as recebidas anteriormente na memória de longo prazo (Salles, 2012).

No processo de aquisição da língua escrita, a leitura ocupa um papel de destaque, visto que através dela estabelecemos uma ligação direta com as ideias de um autor através do seu texto, sendo essa a interação essencial para compreensão e para aprendizagem (Ferreira, 2013). A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989). Tais situações baseiam-se em numerosas experiências que nos têm permitido observar e interpretar os diversos processos de aprendizagem realizadas, muito distante das ideias que guiam as formas transmissoras de ensino é uma das necessidades primordiais para poder compreender o mundo que nos rodeia é poder interpretar e produzir mensagens (Pérez & García, 2001).

Por sua vez, o modelo psicolinguístico, em que Salles (2012) define a leitura como um processo de linguagem, em que os leitores são usuários dela, que conceitos e métodos linguísticos podem explicar a leitura e afirma que nada que os leitores fazem é acidental; ao contrário, tudo é resultado de sua interação com o texto. Em outras palavras, o sentido do texto não está apenas nas palavras ou frases que compõem a mensagem escrita, mas se forma na mente do autor e do leitor quando este reconstrói o texto de forma significativa para ele. Assim, combinam-se o modelo psicolinguístico e a teoria dos esquemas, interagindo a linguagem e o conhecimento prévio do leitor em seu processo de compreensão, que o significado do texto não está apenas nas palavras ou frases que compõem a mensagem escrita, mas se forma na mente do autor e do leitor quando ele reconstrói o texto de forma significativa para ele.

Entende-se a leitura como o processo de transação entre o leitor e o texto. Essa teoria vem do campo da literatura, foi desenvolvida por Rosenblatt (1978). e contribuiu com o termo transação para se referir à relação recíproca entre o conhecedor e o conhecido, enfatizando esse processo recíproco entre o leitor e o texto. Da mesma forma, o termo de transação é usado para enfatizar o circuito dinâmico, fluido no tempo, a inter fusão do leitor e do texto, em uma síntese única que constitui o sentido que ele

chama de «poema». Esse "poema" ou novo texto é maior que a soma das partes no cérebro do leitor ou na página (Quintana, 2003).

As pesquisas sobre leitura e sua compreensão tem se encaminhado fundamentalmente para descrição detalhada daquilo que o leitor tem que saber e saber fazer para ler um texto, sendo que Irwin (1986) oferece um esquema da descrição dos conhecimentos e processos envolvidos no ato da leitura

Colomer (2001) comenta que todas as estruturas e todos os processos têm sido objeto de numerosas pesquisas, que existe a comparação das diferenças entre os leitores experientes que serviu para detectar o tipo e a graduação das dificuldades que devem ser superadas pelos leitores para dominar os diversos aspectos da leitura.

1.10.1 A metacognição e metacompreensão

A visão metacognitiva já apareceu delineada, embora com outras palavras, no conceito de que o desenvolvimento cognitivo de um sujeito implica o seu desenvolvimento metacognitivo (Crespo, 1999).

É chamada de metacognição porque seu significado central é cognição sobre cognição. Assim, a metacognição corresponde à ideia de Vygotsky (1991).

Para outros estudiosos como Wigfield e You (2012), apresentam a metacognição representa o pensar o pensamento, pois facilita o entendimento e seu alcance e bem como suas limitações, que o levam a explorar possibilidades para obter êxito, que para eles denominam como estratégias de aprendizagem, mas, para que isso aconteça a motivação representa o engajamento e compromisso do estudante.

Dentro dos modelos de metacompreensão encontramos o proposto por Brown (1987, citado por Ribeiro, 2003), que pontua que possui 4 componentes que, interagindo entre si, influenciam o desempenho da compreensão do texto escrito: 1. Tipo de texto: conhecimento que permite individualizar as características do texto e que influencia o processo de sua compreensão. Como sua estrutura, dificuldade semântica e sintática, léxico técnico etc. 2. O slogan: o que é necessário e a finalidade para a qual lemos. 3. Estratégias: diferentes estratégias que podem ser utilizadas e aplicadas durante a leitura para obter uma melhor compreensão (leitura rápida, analítica, crítica). 4. Características de bons ou maus leitores e consciência automotivada de controle sobre o conteúdo;

onde um bom leitor será aquele que conhece o contexto do que está lendo, que é capaz de fazer previsões, interpretar e relacionar as informações recém-adquiridas com as já possuídas.

Desenvolver as habilidades que levam o ser humano a compreender todo processo interativo entre leitor e texto onde, de acordo com Viana e Teixeira (2002,) a compreensão divide-se em cinco níveis: 1- Compreensão literal, que consiste na reprodução idêntica do significado explícito do texto. 2- Compreensão inferencial, o leitor desenvolve a aptidão de distinguir o significado implícito no texto. 3- Avaliação ou julgamento, neste nível o leitor desenvolve uma reação crítica às mensagens recebidas, incluindo diversos processos como imaginação, análise e resolução de problemas. 4- Apreciação, neste nível leitor tem habilidade de reagir, às qualidades estéticas de uma obra, suas emoções dialogam com o texto. 5- Criação, o leitor tem habilidade em dar um novo significado a mensagens implícitas, criando um contexto de ideias e interpretações a partir de nova informação.

Em relação entre o processo interativo do leitor com o texto Santos (2008) afirma que existem três variáveis, neste processo: texto - leitor - contexto, a compreensão será melhor desenvolvida se as três estiverem interligadas, porém havendo qualquer interferência entre as variáveis, a compreensão leitora será afetada.

Assim, Rinaudo (2003) afirma que há consenso entre as diferentes linhas de pesquisa em considerar a leitura como um importante item a ser estudado, ver o aprendizado a partir do texto escrito.

Estudos em compreensão de leitura têm sido realizados em diferentes países. Assim, temos que na Espanha, foram realizadas pesquisas sobre deficiências em habilidades básicas e essenciais para o bom processo de aprendizagem, como compreensão de leitura e habilidades de expressão escrita, com o objetivo de desenvolver modelos estratégicos para melhorar a competência compreensiva e expressiva dos alunos (Hernández, 2001).

Estudos têm sido realizados sobre compreensão leitora em nível básico, como o realizado por Just e Sánchez (2000) na cidade de Mérida, ou a pesquisa realizada em Sonora por Bazán, Rojas e Zavala (2000), entre outros, que abrangeram diversos aspectos, como o desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação da

compreensão leitora ou a detecção de leitores ruins e a análise dos efeitos de um programa de treinamento metacognitivo na leitura de crianças com problemas de leitura. Outras investigações se concentram em estudantes universitários de medicina, como a realizada por Villegas (1998) ou em populações no âmbito da ciência, como os professores da área médica estudados por Pérez e Aguilar (2001).

Se a leitura está associada à compreensão e aprendemos o que entendemos com mais facilidade, torna-se imperativo desenvolver métodos e estratégias que se adaptem às demandas de uma educação que atenda às necessidades do aluno e da sociedade, que segundo Colomer (1993), através do treinamento os estudantes para alcançar o controle de sua aprendizagem que envolve a compreensão da leitura, tendo como suporte a metacognição

Então ler e compreender requer o desenvolvimento de habilidades onde segundo Luckesi (2005, p.87): "O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é". Assim, vamos abordar em seguida uma das formas de avaliar a compreensão leitora, o método cloze.

1.11 Método Cloze

Estudiosos afirmam que o Método Cloze, apresenta eficiência na forma estrutural de avaliar a proficiência leitora, quando utiliza aspectos semânticos e sintáticos do texto (Bedento & Moreira, 1990; Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002; Santos, Sisto, & Noronha, 2010). Uma das questões que nos fez optar por esse método, foi que o teste poderá ser utilizado em todos os segmentos de ensino básico até o nível superior, avaliando de forma confiável a compreensão de leitura. Além de ser e apresentar uma estrutura simples, não descartando o conhecimento prévio do leitor como afirmam Cunha e Santos (2014)

Verificamos que o método e aplicação do teste Cloze poderá ser realizado e aplicado tanto por professores, em sala de aula, quanto por psicólogos que queiram identificar dificuldades em relação à leitura (Burochovitch & Gomes, 2009).

Várias são as vantagens acadêmicas em se utilizar o teste Cloze, dentre elas está a facilidade de aplicação, manipulação e interpretação, assim com um custo relativamente baixo (Caparrotti, 2005; Joly, 2009a, 2009b; Boruchovitch & Santos, 2009). Assim, teríamos um método eficiente de fácil aplicabilidade e acessível para qualquer realidade pública.

1.11.1 O Método Cloze- avaliar.

Sabemos que avaliar, pontuar a leitura e o nível em que o objeto de estudo se encontra, não é uma tarefa fácil, pois não estamos pontuando algo palpável, concreto, estamos tentando obter um resultado de uma habilidade que não pode ser observável de forma direta e objetiva. Sendo assim, o avaliador deve se pautar em um instrumento confiável e apropriado para analisar tal habilidade segundo Oliveira et al. (2009) e Santos e Oliveira (2004).

Nas demandas que implicam a utilização do teste Cloze, foi verificado que conhecer o processo cognitivo envolvido nos problemas era importante para assim podemos vincular afirmações sobre a tabulação dos resultados com base na complexidade dos itens. Storey (1997) aponta que duas concepções têm dividido as opiniões em relação aos processos cognitivos que ocorrem na resolução do teste Cloze.

Com base na trajetória fundamentada aos conceitos e pesquisas realizadas utilizando o teste Cloze, poderíamos considerar que os dois tipos de processamentos apresentados por Storey (1997), poderiam ser considerados aceitáveis, pois independentemente do processo visam avaliar a habilidade leitora a partir do teste Cloze, onde a criação de lacunas depende do método que foi adotado. Assim, determinado tipo de lacuna pode enfatizar o uso do contexto, comprovando a primeira posição, enquanto outro tipo de lacuna pode enfatizar a aplicação de conhecimento prévio (conhecimento lexical), favorecendo a segunda posição (Abraham & Chapelle, 1992).

O desenvolvimento da compreensão leitora do estudante é fator primordial, pois impactará não somente na vida escolar, onde esse setor tem como um dos seus objetivos ensinar diversificados conteúdos com base na leitura. Muito mais do que decodificar letras, palavras e frases, ler, é compreender um discurso, seja ele oral ou escrito. A compreensão leitora está ligada à capacidade de se interpretar, atribuir sentido e

alcançar a clareza sobre as informações que aquele conjunto de ideias apresenta ao interlocutor (Árvore, 2011).

O estudante - homem- tem sua capacidade privilegiada e diferenciada dos outros seres, dentre os privilégios podemos incluir a comunicação que envolve a leitura e interpretação de textos. Isso pressupõe a necessidade de que os cidadãos adquiram este domínio por meio de etapas de formação (Darnton, 1993). Levar o estudante ao desenvolvimento pleno em sua habilidade de ler e interpretar textos, tornou-se função quase que exclusiva do ambiente escolar. Mas como saber se os objetivos instituídos nas leis e das instituições que primam pelo desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estão sendo alcançados? Às vezes torna-se quase que impossível aferir um nível.

Diante da importância do desenvolvimento do ato de ler e sua compreensão, tanto pessoal como acadêmica, pois uma não está dissociada da outra, com isso consideramos primordial em nosso estudo, encontrar mecanismos que nos auxiliem a identificar o nível, seu limite e potencial que envolve a compreensão leitora do nosso objeto de estudo. Por que envolver a compreensão leitora em nossa pesquisa? A compreensão leitora tem sido apontada que uma quantidade considerável de brasileiros apresenta mudanças em seu comportamento em relação à leitura. Mais essas mudanças seriam positivas ou negativas? É o que podemos verificar nos comentários de Pacheco (2021), quando compara os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), que objetiva avaliar as o leitor brasileiro e como as políticas públicas podem influenciar no hábito da leitura, onde essa pesquisa realizada quadrienalmente detectou que o houve uma queda de leitores de 56% para 52%.

No mesmo intuito de diagnosticar o leitor, Tokarnia (2020) apresenta uma pesquisa realizada antes da pandemia de 2020, encomendada pela Ibope Inteligência, abrangendo 8.076 entrevistados, constatando que o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores. Além de detectar a perda de leitores brasileiros a pesquisa ainda pontua que 4% dos entrevistados afirmam não saber ler, 19% ler devagar, 13% não ter concentração e 9% não ter compreensão do que leem.

Quando se faz uma pesquisa sobre leitura, verifica-se que a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto é o maior problema (Castro, 2008). O ensino da leitura passou a ser contemplado como uma

tarefa própria dos professores de todas as áreas de conhecimento. O alarde diante do fracasso acadêmico, identificado como um fracasso na capacidade de leitura, não ocorreu na área de Língua, centrada habitualmente no texto literário, mas nas restantes áreas do currículo (Pérez & Garcia, 2001).

Diante de dados, conceitos, elaboração de objetivos, buscar uma forma de respostas para nossa inquietude tornou-se um novo percurso a ser percorrido, avaliar a compreensão leitora do nosso público seria um novo caminho, para pontuar o nível que eles se encontravam, mas, como realizar? Por conseguinte, para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada, sem o que a avaliação a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, como o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados (Luckesi, 2011).

Nesse método considerava que os inquiridos conseguissem preencher as lacunas com as palavras originais, o texto era considerado uma leitura fácil, acontecendo o contrário, a leitura era considerada difícil. Originalmente o método Cloze, era denominado procedimento Cloze, que foi amplamente divulgado com os estudos desenvolvidos por Taylor (1953). A partir dos estudos de Taylor outros estudiosos perceberam as correlações, entre os escores Cloze e outras possibilidade de legibilidade como exemplo a estrutura frasal (comprimento das frases e palavras) e a porcentagem de palavras menos vulgares no vocabulário (Bormuth, 1968; Rankin & Culhane, 1969), porém, segundo Peltzman (2015), este método teve a sua origem no ano de 1897, com os trabalhos do psicólogo alemão Ebbinghaus.

Não demorou muito para que o próprio Taylor (1956) visse o potencial do método em usar o Cloze como uma medida de compreensão de leitura. O autor argumentou que se a declaração que uma passagem é legível significa que é compreensível, então a pontuação que mede a legibilidade deveria, também, medir a compreensão.

Ao comentar sobre o método Cloze Castro (2008) afirma que o método é multifuncional, pois permite o inquerido contextualizar-se com sua realidade a partir do próprio texto, realizando simultaneamente a realidade proposta pelo autor. Podendo assim realizar a inter-relação entre a experiências intrínsecas, suas memórias de vivência e respostas ao texto na forma semântica e sintática. O próprio método não

consiste em preencher espaços de um texto, mas leva o participante a buscar seus conhecimentos prévios de leitura, colocando assim uma estratégia para que a palavra escolhida faça sentido ao contexto do texto e objetivo do autor (Cunha & Santos, 2009).

Assim sendo o Método Cloze, foi selecionado, não somente pela sua eficácia, mas também pela sua praticidade em relação a elaboração, aplicação, correção e custo, decidimos adotar o teste como metodologia para identificar o nível e potencial dos nossos estudantes.

1.11.2 Método Cloze, só extração de palavras?

Inicialmente, o procedimento Cloze era elaborado a partir do processo quando é apresentado um texto onde foram extraídas palavras em um determinado espaço contínuo (de cinco em cinco palavras, extrai-se a quinta palavra) e ela é substituída por um traço proporcional ao tamanho da palavra extraída (Harris, 1998).

Mais tarde, Boruchovitch e Santos (2007) consideram que uma boa forma de aprender a compreender textos constitui sempre uma Gestalt ou forma fechada, que permite que o aluno faça uso de seu conhecimento prévio e inferência para completar o texto, partindo, então, desse conceito anterior que definiu Cloze, assim é apresentado uma técnica de finalização baseada na ideia da Gestalt, onde os sujeitos devem ser completados, aplicando as leis de lógica, experiência anterior e expectativa intuitiva.

Assim sendo, o procedimento Cloze para restituição de palavras omitidas consiste em textos completos onde são extraídas palavras ou frases e o aluno deve inferir, prever ou antecipar seguindo uma lógica para completá-los. O "fechamento da Gestalt" é um conceito construído que significa a conclusão (Ferraz, De Brito & Santos, 2021). Boruchovitch e Santos (2007), concluíram que o próprio Taylor buscou as teorias Gestalt, para potencializar e enfatizar a capacidade de se utilizar os conhecimentos prévios, no momento de preencher as lacunas.

O método tem sido usado como instrumento para medir não só a compreensão de um texto, mas também a proficiência da língua (especialmente em bilíngues), a competência linguística, auxiliando e avaliando a eficácia da leitura e do ensino (Castro, 2008).

Outra vertente que nos chamou a atenção para adotar o Método Cloze, como nosso aliado na conquista de nossos objetivos, foi que o método se apresenta com uma versatilidade que o participante (leitor), na conectividade entre a sua realidade e o próprio texto, a sua participação constrói significados que estão interligados com a intenção do autor, o leitor torna-se um personagem ativo desse processo.

Através da sua participação ativa na reconstrução, as palavras omitidas passam a constituir espaços de observação direta do processo da compreensão. Ele não consiste somente em lacunar um texto, para que o leitor o recupere. Para alcançar a resposta pretendida, o leitor tem de empregar estratégias de leitura, como a inferência e a verificação, para garantir que a palavra deduzida é apropriada ao contexto (Cunha & Santos, 2009).

Assim, a importância da técnica Cloze favorece não só o pesquisador, mas o próprio participante que aplica seus conhecimentos prévios e, também a sua eficácia, em comparação com os testes que são formulados com base na interpretação de texto. Com o teste Cloze podemos verificar se o participante usou estratégias para responder. A técnica Cloze permite ao leitor construir e reconstruir constantemente o texto, adicionando informações novas ao seu repertório de conhecimento (Joly, 2009b).

Santos (2009) afirma que o teste em pesquisa possibilita perceber se o examinado possui dificuldades visomotoras, ou seja, a Técnica Cloze possui um campo de análise variado, amplo, trata-se, portanto, de um método abrangente, eficaz uma vez que abrange variados campos do conhecimento científico.

Por outro lado, González, (1998) definiu Cloze como uma tarefa definida por um texto incompleto ao qual o sujeito deve se aproximar diferencialmente, identificando significados contextual às informações redundantes nele depositadas, ativando seus processos, orientando uma atividade de leitura implicativa sob controle predominante textual e metacognitivo.

Pelo que foi exposto, entende-se que é o texto que orienta a tarefa que o sujeito deve realizar, mas principalmente o trabalho que você faz é por inferência, já que precisará deduzir qual é a palavra que melhor se adequa para completar cada espaço vazio que contém o texto trabalhado. Além disso, será necessário que você use processos como de cima para baixo para que haja concordância e coerência no texto.

Da mesma forma, Cloze é uma técnica simples, mas confiável, fácil de elaborar qualquer professor pode colocar em prática em sua sala de aula classe, além de ser fácil de avaliar. Sua confiabilidade é baseada na experiência indicando uma alta taxa de correlação positiva que é evidenciada pela avaliação da performance acadêmica. Por outro lado, deve-se notar que o objetivo inicial do procedimento de Cloze foi avaliar a confiabilidade dos textos, mas então eles perceberam que essa técnica pudesse avaliar não apenas os textos, mas também seus leitores (Bitar, 1989).

A correção do teste Cloze, apresenta uma maneira bastante simples e eficaz para tabulação dos resultados e análise, em que se poderá optar entre dois critérios, que segundo Chance (1985) e Bitar (1989), apresentam as seguintes formas: Verbatim ou Literal, que consiste em aceitar somente como correta a palavra idêntica à que foi extraída do texto. Já o segundo critério para correção e tabulação dos resultados, aceita como correta uma palavra considerada equivalente ou outra palavra que se adeque ao contexto do texto, sem tirar o sentido ou conclusão do texto, para esse critério foi denominado como correção Sinônima. Com base em toda realidade que envolve nosso público, decidimos optar pela tabulação dos resultados denominada forma Verbatim, onde apresentou uma maior facilidade para correção e tabulação dos resultados, evitando a subjetividade no provimento das lacunas.

Determinar que o bom leitor é aquele que apresenta menos dificuldade quando se trata de completar os textos, enquanto o pobre leitor tem maior dificuldade na hora de completá-los. Finalmente, a técnica Cloze tem sido cada vez mais utilizada não apenas como um instrumento de avaliação diagnóstica, mas como um instrumento valioso que permite obter informações relevantes sobre o processo de leitura.

Para Sohngen (2002) o método obteve a maioria de seu referencial ao uso do procedimento Cloze na década de 70 do século XX, os pesquisadores tentavam obter com a extração das palavras e sua tabulação dos resultados pontuar o que apresentasse os melhores resultados. Para Pearson e Hamm (2005), quanto maior o número de lacunas para preencher texto, maior a dificuldade da tarefa.

Dentre os estudos realizados utilizando o método Cloze, Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), classificaram como difíceis, as lacunas em que foram extraídas as palavras da classe gramatical classificados como adjetivos, verbos e advérbios, por

estarem classificadas como palavras de conteúdo, relativas à função coesiva do discurso. Classificaram como médias os substantivos, que têm a função e da amplitude de sua ocorrência, onde possuem uma palavra ou várias. Já as preposições e artigos foram classificadas como fáceis no momento do preenchimento pois são variáveis em número e gênero e podem ser contraídos por alguma preposição.

Contudo, o teste Cloze não é somente selecionar textos, suprir palavras, mas o texto que será formatado para o teste Cloze precisa estar adequado para cada tipo de público a ser aplicado. Marine (1980) em sua dissertação de mestrado, comparou a eficiência da técnica e do curso programado individualizado, onde concluiu que o teste Cloze permite o progresso nas habilidades da leitura compreensivas em estudantes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Foi detectado no estudo de Marine a importância em adequar o texto para cada tipo de público, pois o material da leitura se mostrou pouco inteligível aos estudantes da 5ª série.

Pesquisadores como Oller (1979, citado por Sohngen, 2002), salienta que se deve evitar textos que necessitem de conhecimentos técnicos, que possuam em seu teor conteúdo que possam causar situações embaraçosas para o(a) participante, o cuidado para que o emocional não seja tão presente ou conteúdo que possam causar discussões e argumentos pessoais. Ao escolher o texto para ser utilizado, ele tem a possibilidade de extrair 50 palavras. Suehiro (2013) pontua que o texto seja proporcional ao nível escolar dos participantes, sem destacar os conhecimentos prévios deles.

1.11.3 Possibilidades de aplicabilidade do teste Cloze

Oliveira *et al.* (2009), compartilha dez diferentes maneiras para elaborar possibilidade de aplicabilidade do teste Cloze, cada possibilidade tem como base os objetivos que o pesquisador pretende alcançar: 1) Cloze Lexical, extrai do texto substantivos, adjetivos, advérbios, podendo ser retirado outros; 2) Cloze Gramatical; retira-se palavras relacionadas, como verbos, conjunções, artigos, entre outros; 3) Cloze de Múltipla Escolha, deve-se extrair palavras e oferecer ao leitor alternativas para que escolha apenas uma; 4) Cloze acumulativo, há uma omissão sistemática de uma única palavra, que é substituída por outra inadequada do ponto de vista semântico e/ou morfológico. Nesta variação, a tarefa do leitor é identificar a palavra sem sentido cada vez que ela apareça no texto; 5) Cloze labirinto: palavras devem completar a oração que

completam a oração (a partir de três opções previamente selecionadas), devem ser eleitas pelo leitor; 6) Cloze Pareado: cinco palavras por oração, dispostas em um quadro ao lado da oração a qual pertencem. O leitor deverá eleger a palavra correta que foi omitida e completar, sendo que todas as palavras dispostas no quadro completam de forma correta alguma sentença. O tamanho do espaço é uma pista; 7) Cloze restringido: todas as palavras omitidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto. O leitor deverá escolher a palavra correta para cada espaço, sendo que uma palavra, uma vez utilizada, não poderá ser usada novamente, a menos que o quadro seja composto de duas ou mais palavras iguais; 8) Cloze com chaves de apoio: O risco contínuo do tamanho da palavra omitida é substituído por pequenos riscos que representam cada letra omitida; 9) Cloze pós-leitura oral: a organização desse tipo de teste é igual a do Cloze tradicional, a única diferença é que, antes de iniciar o preenchimento das lacunas, o leitor deve fazer uma leitura oral de todo o texto para então começar. O aluno, individualmente, é orientado a realizar a leitura, e, em seguida, deverá preencher as lacunas; 10) Cloze interativo: para cada omissão, os alunos devem eleger uma palavra adequada ao contexto e justificar sua escolha. Nesse modelo de aplicação, sugere-se que o avaliador anote as justificativas do aluno.

Conhecer a realidade que seu objeto de estudo está inserido, permite ao pesquisador, entender até onde ele pode seguir, quais ferramentas utilizar para alcançar seus objetivos, se utilizarmos o dicionário de língua portuguesa, o termo "conhecer" teremos um conjunto diversificado de significados, ainda que todos tenham em sua essência à ideia de compreensão da realidade. Assim sendo, buscamos no teste Cloze a possibilidade de conhecer o nível da compreensão leitora dos estudantes, onde Conhecer é elucidar a realidade'. O termo "elucidar" vem do latim e+lucere a realidade (prefixo somado ao termo lucere), que significa trazer à luz, revelar o que se esconde. Desse modo, etimologicamente, conhecer é tornar claro aquilo que é obscuro; isto é tornar compreensível aquilo que ainda não o é (Luckesi, 2011).

1.11.4 Valores e atribuições do Método Cloze

Os aspectos necessários para um estudo e seus resultados envolvem os aspectos como serão utilizadas as ferramentas para avaliação, onde inclui os valores das pontuações a interpretação atribuída aos diferentes resultados de respostas e desempenho dos participantes. Segundo Cronbach (1996), a inteligibilidade dos

resultados poderá ser conferida por três procedimentos, nomeadamente: referência à norma, referência ao conteúdo, referência ao critério.

A referência confere significado, comparando se os escores obtidos por um sujeito com os escores obtidos por um grupo de referência (grupo normativo) e indicando a posição relativa desse escore frente ao grupo.

A referência é utilizada quando o conjunto de problemas presentes no instrumento pode ser considerado uma amostra representativa do universo de problemas de um determinado conteúdo ou domínio. Nessas condições interpreta-se o escore nas tarefas (amostra) diretamente como uma estimativa do escore que o sujeito teria se respondesse a todos os problemas daquele determinado domínio (população).

A referência ao critério confere significado ao escore relacionando-o a alguma outra medida que se deseja prever, chamada critério externo. Se existe uma correlação significativa entre as duas medidas pode se conferir significado ao primeiro escore, indicando, para cada nível, qual a expectativa de desempenho no critério externo.

Em análise, o significado dos escores do teste de Cloze é conferido seguindo-se o último procedimento (referência ao critério).

Anteriormente, Bormuth (1968) havia elaborado parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos apresentando três níveis de leitura os quais são nomeados a partir do nível:

-Nível de frustração, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão;

- Nível instrucional, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% e 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo);

- Nível independente, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Ao longo de toda pesquisa detectamos dados preocupantes em relação ao nível de analfabetismo no Brasil como é constatado nos dados coletados pelo Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), onde pela quarta vez consecutiva, foi mostrado que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos, são analfabetos funcionais.

Realizada pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, com contribuição da Rede Conhecimento Social e parceria com o Ibope Inteligência, a edição de 2018 registra, ao todo, nove anos de estagnação no combate ao analfabetismo funcional brasileiro. Além disso, não foram obtidas melhoras nos domínios plenos das habilidades em leitura, escrita e matemática, o que sugere que, embora tenha havido uma evolução nos níveis de alfabetização e na qualidade do ensino da população brasileira nos últimos anos, os estudantes do ensino fundamental ainda apresentam baixo nível de proficiência em português, o que implica dificuldades para compreender um texto com qualidade e criticidade.

Visto que a leitura continua sendo ponto de preocupação para as pesquisas que envolvem a habilidade leitora como é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), o aluno deve ser capaz de selecionar, organizar e interpretar as informações, relacionando-as para que consiga resolver problemas, elaborar argumentações e propostas de intervenções na sociedade formação; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; acadêmica, a leitura ainda continua sendo uma das habilidades mais importantes no ensino fundamental. Desse modo, mensurá-la de forma confiável é um desafio para a melhoria da educação básica.

De acordo com Holt (1982), para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso, entre outras coisas, que se tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um aluno com desempenho escolar satisfatório, além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, é sempre capaz de dizer que não entendeu algo, pois ele está constantemente monitorando a sua compreensão.

Ruan (2009) comenta que para uma leitura proficiente dos estudantes faz parte dos objetivos propostos da Educação Básica, que possam utilizar os recursos de forma autônoma, adequado a sua idade.

Todas as ferramentas, servirão para nos auxiliarem no alcance dos objetivos que pautam o estudo e quem sabe servir para futuras ações que envolva o ensino aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois, a compreensão leitora vai muito além de uma sala de aula, envolve o desenvolvimento amplo dos seres racionais. Para a maioria desse público somente através de uma aprendizagem eficaz poderá mudar a sua própria realidade, bem como a sua comunidade também será beneficiada

Em relação a autonomia leitora Kleiman (1989), que leitura seja uma atividade que o leitor possa refletir antes e após a leitura, buscando assim a relevância para compreender, descobrindo assim os caminhos sugeridos pelo próprio texto.

Síntese

Perpassar pelos caminhos que nos levaram a fundamentar os princípios do nosso estudo, envolvendo a historicidade da linguagem, os primórdios da escrita e alfabeto latino, o ato de escrever e ler ou ler e escrever, como e quando se lê: tópicos sobre a compreensão leitora, a trajetória a partir do teste Cloze. Ao percorrermos esses caminhos da fundamentação teórica, trilhamos descobertas que contempla, como o homem desenvolveu sua escrita, comunicação, conseqüentemente a necessidade de desenvolver ferramentas para que ele próprio seja capaz de ampliar seus horizontes.

Em outro item da pesquisa, a leitura percorrer os caminhos da interpretação e compreensão, onde pesquisas comprovam a fragilidade da realidade leitora por parte dos brasileiros, mas, que a partir de ações mediadas e eficazes, é possível desenvolver ações metodológicas que potencializam o desenvolvimento das competências leitoras.

CAPÍTULO II – A Psicologia e a Experiência de Aprendizagem Mediada

Introdução

Ao longo do capítulo II, buscamos na luz dos teóricos suas experiências como ferramentas para o desenvolvimento e alcance dos nossos objetivos. Apresentamos profissionais que agregam ao longo da historicidade educacional potencialidades como mediadores no ensino aprendizagem dos estudantes, bem como suas teorias influenciam e contribuem para a educação formal. Assim, um pleno desenvolvimento cognitivo segundo Neves (2019) pode ser afetado por aspectos que envolvem o psicológico, biológico e social não estiverem em equilíbrio e se não houver uma mediação por um desses profissionais que atuam no âmbito escolar como o psicólogo, psicopedagogo, professores, o que se poderá traduzir em dificuldades na aprendizagem.

Assim referimos Bruner (1991), um verdadeiro representante da abordagem cognitiva, e a relevância da sua contribuição no âmbito escolar, onde a teoria da construção aproxima-se em alguns pontos da Gestalt, que nos remete ao método Cloze, já citado anteriormente. No campo da aprendizagem enquanto mediadores do ensino aprendizagem, encontramos nas teorias de Vygotsky (1991), Feuerstein (2014) e Tébar (2011), um campo fértil para percorrer e coletar dados para a continuidade da nossa pesquisa, assim como a psicopedagogia, mediação e avaliação, a partir de pressupostos teóricos que apresentam a importância e contribuições deles no processo contínuo do ensino aprendizagem.

O porquê da inclusão desses teóricos em nosso estudo, eles fazem parte de um grupo que buscam meios para que o processo ensino aprendizagem seja pleno, através de mediações pontuais que podem ajudar o estudante a superar obstáculos que podem envolver os diversos campos como o psicológico, pedagógico ou social. Assim, podemos encontrar direcionamento para formular mediações para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

2.1 A psicologia cognitiva e a mediação na aprendizagem

Ao realizarmos as conexões com nosso objeto de estudo, bem como com nossa fundamentação teórica, não poderíamos deixar de navegar sob os caminhos que envolvem o aprendizado diretamente ligado à educação formal, com isso, reitera-se que nossa escolha não foi aleatória e sim pautada em uma realidade peculiar. Tomamos como princípio para fundamentar nossa pesquisa, a premissa de que o ser humano tem

capacidades diferenciadas dos outros seres vivos, pois consegue extrair significados através da leitura, imaginando objetos “ausentes”, criando ações.

Sorden (2012) propõe na teoria cognitiva que a memória envolve a aprendizagem e, tem capacidade de armazenar informações, que dão origem as construções cognitivas, a partir dos elementos que se organizam do mais simples, mas que podem atuar no esquema superior. Assim os processos de aprendizado transformam-se em esquemas mais sofisticados, automaticamente toda aprendizagem é transferida do controlado ao automático, liberando assim outras funções. Para Rigo (2014), o desenvolvimento/interação acontece por meio da mediação entre pares ou grupo, podendo acontecer uma reconstrução do conhecimento.

No universo que compõe a psicologia cognitiva não foi trabalho fácil conectar nossos objetivos com os teóricos cognitivistas, pois em cada pensamento, etapas, processos, conceitos etc., nos conectavam com possibilidades do nosso estudo, sendo quase que impossível conseguirmos inserir todos esses teóricos em tempo hábil para nossa pesquisa, mas, com certeza em outro momento.

Dimensionar as vertentes sobre mediação, conceito importante para o desenvolvimento deste estudo, que estará presente em todas as etapas dessa construção. Por essa razão encontramos e interligamos a mediação aos nossos propósitos de estudo com os teóricos Vygotsky (1991), Feuerstein (2014) e Tébar (2011).

Vygotsky (1991) foi pioneiro ao referir em seus estudos o termo mediação que, de acordo com ele, a mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Oliveira (2002) em relação a mediação acrescenta que a partir de instrumentos e signos acontece a mediação, onde torna-se fundamental no processo do desenvolvimento psicológicos superiores.

Vygotsky (1991) distingue dois tipos de elementos mediadores elaborados por ele. O primeiro elemento mediador são os instrumentos, o segundo elemento mediador, o signo, é exclusivamente humano. Onde o conceito mediação, torna-se primordial na interação homem-ambiente. É papel importante diferenciar os dos instrumentos físicos e psicológicos os primeiros referem-se literalmente a ferramentas físicas criadas pelo

homem para mediar relações, enquanto os segundos são criações psicológicas como a linguagem e sistemas de signos.

Ao realizarmos a conexão com os pensamentos de Vygotsky (1934,1991), e nosso estudo, podemos interligar que ele, está inserido a uma realidade peculiar e que a partir da mesma, cria-se sua apropriação dos seus saberes social e cultural, o aprendizado e mediação de pessoas mais experientes contribui para a integração de saberes, o que depende da internalização dos significados que o indivíduo categoriza. Segundo o autor, nesse processo, a relevância do papel da escola coloca-se na transmissão de conhecimentos de natureza diferentes daqueles que aprendemos na vida cotidiana. Logo, por intermédio do outro é que podemos nos permitir a transformação, assim sendo é a interação social que é a vertente para o empoderamento de significados.

Vygotsky (1991) acrescenta que toda a aquisição de conhecimento necessita de um intermediário. Na realidade, boa parte das relações entre indivíduos e seu entorno não ocorre diretamente. Vejamos o exemplo seguinte a ação de uma pessoa que queira nadar ou queira beber água. Ele precisará de um local que possibilite nadar adequadamente, já uma pessoa que sente sede, precisará de um suporte onde seja colocada a água, para que possa beber. Já para Monroe (2018), os processos mentais superiores são necessários para tomada de decisão, com planejar ações e supor consequências.

Ao distinguir dois elementos mediadores Vygotsky (1991) conceituou-os como instrumentos e signos. Rigo (2014) acrescenta que o elemento primordial na mediação é o instrumento, sendo ele o objeto de seu trabalho, já os signos são elementos que perpassam o campo psicológico do indivíduo. Vygotsky (1991) acredita que os instrumentos diferem dos signos porque são elementos externos ao indivíduo. Os signos, por sua vez, estão voltados para o controle das ações psicológicas (Monroe, 2018). Vygotsky (1991) salienta que o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam à aprendizagem.

Nas palavras de Gervai (2007), o conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista do desenvolvimento humano, em que os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre outros

fatores como sociais, culturais e históricos, e, por sua vez, sofrem a ação desses fatores também.

No contexto de ensino aprendizagem, vários são os papéis desenvolvidos por diversos atores, onde não pode existir separação dos objetivos em função dos estudantes, mas que cada um desenvolva da melhor forma o seu papel, onde o professor será o mediador direto em função das necessidades dos estudantes. Para Gervai (2007), quando se trabalha a aprendizagem de forma mediada no cotidiano escolar, enriquecem-se as interações, desde que tal mediação seja fundamentada na crença da capacidade do ser humano de modificar-se, independentemente da origem, idade ou condição genética.

A partir da condição enquanto mediador, exercer o papel de mediador que consiste em ajudar e orientar o sujeito na autorreflexão sobre as condições que deve controlar para aprender com os próprios erros e experiências. Souza (2003), classifica a qualidade da mediação como modificabilidade e os processos cognitivos conciliados com afetividade de uma pessoa, ele acredita que pela mediação poderá atingir a modificabilidade e a diversidade.

Feuerstein (2014) que foi aluno de Jean Piaget, ao entrar em contato com as teorias de Vygotsky, optou por segui-las. Esse contacto foi a base para criar a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), a Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

Ressaltamos que a aprendizagem mediada pode ser utilizada como uma possibilidade nas interações do cotidiano escolar, quando fundamentada na crença da capacidade do ser humano de modificar-se, independente de origem, idade ou condição genética Rigo (2014). Em sua teoria, Feuerstein (2014) nos conecta com possibilidades de respostas aos nossos objetivos, onde acredita que a aprendizagem mediada favorece conexões melhores e independente da origem e idade, o que justamente abraça nosso público, uma origem geográfica e cultural diferenciada e ainda por serem alunos do Ensino Médio.

Assim como Vygotsky, Feuerstein (2014), nas suas teorias, perpassa pelo conceito de adaptação que é assumido em uma ampla acepção que pode ser apresentada como: a inteligência é a capacidade do organismo de modificar suas estruturas mentais,

a fim de assegurar uma melhor adaptação às realidades mutáveis às quais o organismo está exposto.

Feuerstein (1996) na MCE, considera que o organismo humano é aberto e está em constante mudança e desenvolvimento. Assim como o ato de ler pode ser desenvolvido através de atividades autorregulação, para este autor a inteligência é um constante processo dinâmico de autorregulação que reage às interações do ambiente.

As suas teorias sobre a inteligência formam uma tríade que apresentam três características:

- 1) A inteligência é constituída por fortes fatores.
- 2) Esses fatores são gerais e podem estar relacionados com a conduta cognitiva.
- 3) Essa generalidade dos fatores distingue o pensamento do conteúdo, e a inteligência fluida da inteligência cristalizada.

O mapa cognitivo não prepara para o conhecimento especializado; em vez disso, ajuda a saber em que fase do mapa, - *input* (entrada), elaboração e *output* (saída)- se localizam as FCD.

Feuerstein (2014) desenvolveu a sua teoria com base na inteligência fluida e cristalizada, onde estão intimamente relacionados com os princípios que explicam a EAM, as FCD e os elementos do mapa cognitivo.

Feuerstein (1996) associa o conceito vygotskiano, no momento que se relaciona com a mediação social, justificando a importância da aprendizagem ser conduzida pela mediação, sendo assim refletida na mudança de pré-disposição para mudanças através de estímulos. Já neste sentido os conceitos de Piaget que envolvem a assimilação e acomodação ficam em evidência do ponto de vista de que a inteligência é um processo, e não uma entidade concreta.

Feuerstein (1994) entende que a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) enquanto qualidade da interação entre o ser humano e seu meio, resulta das mudanças introduzidas nessa interação por um mediador humano que se interpõe entre o organismo receptor e as fontes de estímulos. Para ele existem dois modos fundamentais

de aprender: exposição direta aos estímulos que recebemos do exterior e a Experiência de Aprendizagem Mediada-EAM. Sendo assim, não podemos controlar os fatores distantes que condicionam a aprendizagem, ao contrário dos mais próximos que a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada-EAM, vão determinar o nível de modificabilidade do sujeito.

Com base nos dois modos criados por Feuerstein, Tebar (2011) comentam que estes criaram uma nova perspectiva no estudo e na compreensão dos dinamismos da EAM e seus efeitos nos três elementos envolvidos na interação da EAM: o educando (que foi amplamente estudado), os estímulos e o próprio mediador.

Feuerstein (2011) comenta na apresentação do livro o Perfil do Professor Mediador, que os esforços de Tebar (2011) em adentrar as características do professor mediador, facilitou o aparecimento de itens relacionadas ao âmbito educacional.

Tébar (2011) colaborador direto da equipe de profissionais que trabalham com o professor Feuerstein (2014), enfatiza em seus estudos a relevância dos processos cognitivos necessários para criar uma interação mediada eficaz. Segundo Feuerstein (citado por Tebar, 2011), as raízes dessa decisão não são apenas profissionais, pedagógicas ou didáticas, em particular nos casos do mediador- elas envolvem muito mais agentes, como os pais ou responsáveis. Para Tebar (2011), independentemente da posição social que ocupa na vida dos indivíduos, mas que tenham interesse na ascensão do indivíduo, sua atuação terá ligação e com as do mediador.

Os estudos de Tebar (2011), acrescentam valores à nossa pesquisa pois as dimensões cognitivas enumeradas não são necessariamente limitadas, sendo possível encontrar, ao longo da história educacional da humanidade, grande diversidade de estilos de mediação, conteúdos e modalidades de interação. Além, que ele oferece uma variedade de opções, alicerçadas na mediação, contudo sem desconectar com a diversidade cultural, que será fortalecida.

O contexto a que nosso público pertence, é apenas uma pequena parcela da dimensão cultural que envolve o Estado do Amazonas onde, através do nosso estudo, tendo como ferramenta a mediação em sua amplitude e categorias, poderemos pontuar os efeitos que o processo dessa mediação produzirá no próprio mediado. Tebar (2011), acredita que as ações do mediador acontecerão a partir das ações que acredite, serem

necessárias para o educando, elaborando assim, um ambiente propício para assimilação da fonte de plasticidade e flexibilidade, que permitirá reconhecer sua capacidade de ser modificável.

Todo processo educacional encontra-se diante de mudanças, assim também a sociedade, onde o Estado do Amazonas não estará ausente nesse processo, consonância com as mudanças que primam em seu contexto com a melhoria do ensino aprendizagem. Contudo, em referência à realidade geográfica e acesso às localidades, essas mudanças podem chegar tardiamente em algumas localidades. A transformação do ensino deve afetar toda a sociedade e não apenas os professores. As reformas educacionais propõem desafios utópicos (Tebar, 2011).

No contexto do nosso estudo e continuidade do processo que possa enriquecer a compreensão leitora dos nossos estudantes, convergem ao profissional -mediador- como aliado na condução das metodologias no desenvolvimento das habilidades tão necessárias para além da sala de aula. Para Tebar (2001), a formação destes profissionais que em estudo terão a nomenclatura de mediadores, é constantemente aperfeiçoada, entretanto não chega ao patamar necessário para sanar as fragilidades operacionais do fazer pedagógico, a causa do não alcance, é apontado como causa o pequeno orçamento reservado para esse fim.

2.2 Contribuições da psicopedagogia para aprendizagem

Buscamos na contribuição da psicopedagogia, que segundo Beauclair (2009), comenta que ela é uma ciência que atua na interdisciplinaridade quando envolvem o conhecimento, objetivando facilitar o aprendizado do indivíduo, a partir do entendimento como o indivíduo poderá superar as suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, encontramos nos comentários Silveira (2005), que a psicopedagogia se expressa um vínculo diretamente com o aprendente, não só na área que envolve o conhecimento, mas da própria investigação, quando envolve não só os pedagógicos/ou psicológicos, mas abrange quer consciente ou inconscientemente os afetivos e/ou cognitivos, sendo que ao adotar essa visão o mediador busca uma forma eficaz no âmbito pedagógico.

De modo geral, a Psicopedagogia é definida como uma área do conhecimento, de pesquisa e atuação que trabalha com os processos de aprendizagem humana na perspectiva da inclusão e da diversidade, objetivando o apoio para todos os envolvidos neste processo-Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPP (2019).

Ao comentar sobre a psicopedagogia Anjos e Dias (2015), consideram-na um campo bastante amplo em relação a sua definição, eles, entendem que no campo da ciência a psicopedagogia tem como objetivos de sanar os as fragilidades detectadas na aprendizagem, utilizando ações que podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupos, motivando assim a vontade de aprender.

Utilizando psicopedagogia, iremos adentrar nas metodologias que podem ser utilizadas com o objetivo de alcançar as habilidades necessárias para obtenção de uma aprendizagem da leitura em um nível necessário para outras etapas do ensino formal, se assim o desejar. Mas quais seriam essas habilidades necessárias para uma leitura plena? Um item que a psicopedagogia leva em consideração para que possa elaborar estratégias para o desenvolvimento pleno na educação formal.

A Intervenção psicopedagógica é pouco conhecida e usada em instituições públicas de ensino, onde principalmente privados que abrigaram os especialistas como educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, para atender aquelas crianças que em comparação operacional com as crianças da mesma idade e nível acadêmico, têm um desempenho diferente, quer acima ou abaixo da média. Esta abordagem não é além do estabelecimento de uma avaliação e intervenção que pode ser fragmentada pelo olhar das diferentes disciplinas (Silveira, 2005).

Normalmente esta posição em direção ao estudante em geral é de natureza corretiva, de apoio, de acompanhamento etc. O típico não é uma abordagem proposicional (tanto no professor como no aluno) de uma série de potencialidades que, se tratadas, eliminam diferenças e dificuldades no processo acadêmico, o comum é a tendência maximizar a diferença e trabalhar em um individualista com cada aluno. Já para Barbosa (2001), o acima referido realmente se afasta do foco principal que a psicopedagogia propõe: o fortalecimento de habilidades, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o aumento dos processos motivacionais; isso, defendendo especificamente os diferentes princípios que sustentam este tipo de intervenção.

A criança geralmente está em risco ao descrever situações ou estabelecer este esclarecimento, às vezes pode ser convertido em algo tautológico. A maioria das crianças com desempenho baixo, não têm possibilidade de fácil acesso aos processos de acompanhamento especializado, fazendo com que se apresentem no abandono escolar, baixos processos de estabilidade no aprendizado, aumento nos distúrbios comportamentais e de aprendizagem. Bossa (2007) comenta que vale a pena teorizar sobre a intervenção psicopedagógica e destacar a importância de estabelecer em nosso contexto real conhecimento sobre este processo, seus componentes, modelos e focos centrais de trabalho.

Na definição de Solé (2002) sobre a psicopedagogia é exposto que há uma confluência teórica, ideológica, concepções éticas de disciplinas como psicologia, pedagogia, serviço social, entre outros, que são focados em processos relacionados, em todo processo de como aprendem e se desenvolvem enquanto pessoas. Como as dificuldades encontradas em processo de aquisição a novos aprendizados, quais intervenções podem ser destinadas, e assim a aplicabilidade das atividades elaboradas agem como ações psicopedagógica, contudo, essa ação não se destina somente ao ambiente escolar, mas inclui a orientação aos pais e avaliações de ações administrativas. Administrativas.

Bossa (2007) vai além na inclusão da psicopedagogia, incluído neste contexto o desenvolvimento além comunidade escolar, abrangendo os ambientes familiares, empresas, centros de educação e formação, associações trabalhistas e comunitárias.

Para a psicopedagogia, como é ensinada até hoje nas escolas pedagógicas, a educação é seu objetivo central e sua troca com ela, sua fonte de sustento, seja ela no trabalho com as crianças, seja no trabalho em sala de aula, seja com os professores. Deste modo, por exemplo, uma abordagem psicológica piagetiana e vygotskiana é usada na medida em que sua aplicação decorre de uma necessidade escolar e é uma importante contribuição para melhorar o aprendizado.

Para Barbosa (2011), torna-se necessário o aconselhamento psicopedagógico, pois ele poderá promover e prever o desenvolvimento humano em várias etapas da sua vida.

2.2.1 Contribuição da Psicologia da Educação

Essa construção da identidade da Psicologia da Educação deriva das diferenças históricas. A psicologia educacional surgiu com o século XX em paralelo com o desenvolvimento da psicologia, como uma ciência autônoma, derivada da psicologia geral, e seu objetivo era contribuir para a educação com os avanços que surgiram no campo da experimentação de processos de aprendizagem, conhecimento sobre desenvolvimento estudos da criança e diferencial e, mais tarde, sobre os processos cognitivos envolvidos no aprendizado escolar. No início do século XX era uma disciplina que procurava contribuir com conhecimento e estratégias para a educação sem participar do currículo educacional ou da formação dos professores. O objetivo dessa contribuição foi exigir que a pedagogia adotasse a ciência para o seu trabalho educativo. Coll (1996) considera que é uma disciplina aplicada aos problemas educacionais, com uma elaboração diferente da psicologia geral, uma vez que tem um nível mais baixo de generalidade.

Para alcançar essa abrangência, é necessário que a formação acadêmica de psicólogos que realizam a intervenção psicopedagógica, foque seu conhecimento em aspectos como: processos de aprendizagem escolar, as relações entre ensinar e aprender, aprender conteúdos específicos nos contextos escolares, microsociologia das instituições estratégias educacionais, de aconselhamento e trabalho colaborativo em grupo, transtornos de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, procedimentos e técnicas de avaliação diagnóstica e, finalmente, organização de atenção educativa à diversidade.

Uma das áreas de atuação do psicólogo educacional é a orientação. Está definida como uma disciplina-ação, em que se faz uso de modelos e as estratégias que apoiam o processo de interpretação e atuação do profissional, de acordo com a realidade em mudança em que é circunscrito (Solé, 2002).

Segundo Dias (2014), comenta citando Gaspar & Costa, 2011; Lessa & Facci, Souza e cols., (2011) outro aspecto importante, que parece ser consenso em estudos na área, envolve o psicólogo no contexto educacional, não apenas para atuar em ações pontuais, mas ser uma ação preventiva, envolvendo os contextos que estão relacionados a formação integral do aluno.

O sucesso que a psicologia educacional fornece um modelo de abordagem científica dos processos educacionais, foi a origem de cinquenta anos depois que veio a tratar progressivamente de todos os problemas e aspectos relevantes o fenômeno educacional, o que fez com que seus conteúdos se espalhassem enormemente e os seus limites tornar-se-ão indistintos, perdendo parcialmente a sua identidade inicial (Coll, 1996).

A busca por essa identidade perdida teria posteriormente motivado a psicologia educacional, adotando abordagens interdisciplinares, assumindo como objeto de seu estudo alguns aspectos do currículo escolar, como programas de ensino, influência do ambiente escolar, ou as características organizacionais do sistema educacional e formação de professores.

O interesse comum por essas questões permitiu estabelecer pontes entre a psicologia educacional e a pedagogia, com objetivos compartilhados por ambos. No entanto, a tentativa de uma apreensão global do fenômeno educacional, teria como consequência para a psicologia educacional, segundo um certo abandono do tema do sujeito, a psicologia cognitiva e emocional individual de crianças e adolescentes, no processo de se educar – em benefício do estudo do sistema escolar que o abriga.

Para abandono parcial dos sujeitos – a criança o adolescente– como objetivo primordial, ao ser substituído por uma abordagem sistêmica, teria deixado espaço para o desenvolvimento de “psicopedagogia”, como uma disciplina psicológica e pedagógica mista, aplicada a situações individuais (Beauclair, 2009).

A psicologia educacional tem sido desenvolvida principalmente nas escolas de psicologia, o objetivo principal tem sido o de enriquecer a tarefa pedagógica com pesquisas e novas contribuições científicas derivadas de nossas próprias metodologias. Um exemplo dessa afirmação foi que anos atrás um assunto principal que abordava a psicologia educacional foram as descobertas de Piaget. Daqui derivou a epistemologia que explicou a gênese do conhecimento e deu diretrizes para a educação e para o desenvolvimento da cognição normal das crianças (Anjos & Dias, 2015).

Posteriormente, o conhecimento do trabalho e as publicações de Vygotsky (1991) permitiram modificar esse conceito de desenvolvimento cognitivo espontâneo, associando-o à interação entre a criança e o ambiente, o que motivou a Psicologia

Educacional para que se interessasse pelo ambiente educacional e depois pelo sistema escola. A psicologia psicanalítica, por sua vez, mostrou a importância do desenvolvimento das primeiras figuras emocionais e de identificação dos pais. Daí a psicologia de educadores estar interessada na família como fator determinante do desenvolvimento afetivo.

Outro exemplo foi a influência das correntes behavioristas, cujas contribuições foram aplicadas às metodologias de ensino como um processo unilateral, que vai desde o professor em direção à criança (Beauclair,2009). Posteriormente, contribuições sistêmicas modificaram essa orientação unilateral abordando o processo de interação entre a aprendizagem ativa das crianças e seu meio pedagógico. Bravo (2009), pondera que a maior contribuição da psicologia, envolve a investigação no processo cognitivo e seu desenvolvimento, o autor ainda cita a linguagem, memória, e consciência fonológica, pois permite-se avaliar as contribuições para aprendizagem que envolve a linguagem escrita e os obstáculos encontrados para desenvolvê-la.

Para um aluno empregar com sucesso uma estratégia, deve ser capaz de ajustar o seu comportamento (o que pensa, faz e sente) às demandas que a tarefa, o conteúdo, o contexto e os materiais lhe impõem (produto da intervenção mediadora do professor). Isso supõe um processo virtuoso em si mesmo, onde a prática educativa do professor e do aluno formam uma estrutura complexa (Tébar,2011).

No entanto Tebar et. al (2009), acredita que se deve reconhecer que nem toda atividade realizada pelo aluno envolve uma estratégia. Para classificá-la como tal, é necessário que o aluno: 1) Reflita sobre o objetivo da tarefa. Ele deve estar convencido de sua utilidade e da contribuição que representa para a realização de seu objetivo de aprendizagem; 2) Planeje o que e como ao realizar a tarefa que lhe foi confiada, isso implica desde o início, selecionar recursos (técnicas) e estratégias do “menu” disponível; 3) Concretize a tarefa no comando. Consciente de como ele conseguiu alcançá-la; 4) Mantenha uma verificação constante em seu desempenho. O que supõe a possibilidade de introduzir ajustes durante o processo; 5) Avalie seu desempenho dentro da estrutura do contexto em que está ocorrendo, fortalecendo assim a sua motivação; 6) Reflita sobre os processos, produtos e ações especificados nos fatos, definindo quando, como e onde pode usá-los novamente (transferir); 7) Verifique passo a passo seu desempenho na resolução do problema. Isto é, que seja crítico de seu processo cognitivo

e que mostre vontade de analisar de diferentes ângulos e pontos de vista os materiais que lhe são apresentados, para encontrar os significados que tornam o conhecimento algo eficaz e não simplesmente a conjugação de aforismos que fingem ser através de uma linguagem retórica. Sisto (2009), acrescenta que avaliar e constatar se o aluno obteve sucesso nas mediações realizadas, não é tarefa fácil, para o professor e aluno.

2.3 O Professor como mediador

Um dos primeiros questionamentos que um docente deveria se fazer era: afinal, com que meios trabalhamos para produzir eficientes resultados decorrentes de nosso projeto, formando os estudantes como sujeitos e cidadãos? Luckesi (2011) considera os recursos como os mediadores primordiais para que possamos colocar a nossa concepção teórica para praticidade envolvendo o cotidiano tanto no ambiente escolar como na vida dos estudantes.

Em relação ao processo mediado na educação, Tebar (2011), expõe que ela é um processo integral, perpassando pelo processo dinâmico de inteligência, mas que sua base está na experiência mediada, visando o desenvolvimento e alcance do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP)

Para Feuerstein (2014), a intencionalidade na organização de estímulos e seus significados, são características predominante dos mediadores. São as intencionalidades que darão suporte ao fazer metodológico, para que sejam alcançados os almejados objetivos redigidos, para que eles deixem de ser apenas formalidade burocrática, mas sim a verdadeira intencionalidade.

O professor mediador deve ser capaz de prever e promover tipos de comportamento, assim haverá autorregulamentação através dos estímulos, e automotivação (Rego, 1995). Por outras palavras, capaz de “aprender a aprender”, o que implica o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, gerenciamento de conteúdo e informação, domínio de estratégias, técnicas e ações, autocontrole psicológico e emocional e concretizar suas ações em práticas sociais autênticas (incluindo chamada de aprendizagem baseada em serviços comunitários ou orientada a serviços) e não substitutos. Deve-se descartar que a mediação se envolve nesse tipo de processo, para o qual o professor deve saber gerir dentro desta área de competência didática (Souza, 2004).

A metodologia adotada pelo professor atenderá aos diferentes ritmos de aprendizagem, às estratégias mais apropriadas para cada conteúdo, à sua própria preparação e aos recursos dos quais disponha, atuando sempre com flexibilidade (LOGSE, 1990). Neste sentido o professor deverá desenvolver o papel de estrategista, que saberá usar as oportunidades no seu tempo para proporcionar condições para o alcance dos seus objetivos e desenvolvimento das habilidades propostas, promovendo o êxito por meio da mediação, desenvolvendo o protagonismo do estudante, através da curiosidade e motivação.

A mediação é uma forma que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos. Ao mediar vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas (Tebar,2011).

Em relação ao papel e funções ao estilo didático que o professor mediador exerce referente ao cognitivo, Tebar (2011) cita sete elementos que são:

- 1- Seleciona os conteúdos de aprendizagem. Ao ter uma visão global dos conteúdos do currículo, o professor sabe adaptá-lo aos ritmos e às capacidades dos alunos;
- 2- Apresenta os conteúdos em diversas modalidades ou linguagens_(verbal, simbólica, numérica, gráfica, icônica etc.). Trata-se de saber adequar a matéria ao estilo cognitivo dos alunos e desenvolver outras formas de ler e interpretar os problemas. O mediador deve incentivar a busca da novidade e garantir a variedade das tarefas, antecipando-se às dificuldades e à diversidade plural com os problemas são apresentados e ajudando, assim, na autossuperação das potencialidades dos alunos;
- 3- Sabe detectar e identificar as funções cognitivas deficientes que se revelam nas dificuldades dos alunos nas diferentes fases do ato de aprender;
- 4- Seleciona as operações mentais que podem ativar e desenvolver da melhor forma as capacidades até os níveis alcançados por cada aluno;
- 5- Eleva progressivamente o nível de complexidade. O mediador encontra um constante desafio na busca, na seleção, na elaboração e na adaptação progressiva dos conteúdos aos níveis de amadurecimento dos educandos;

- 6- Potencializa adequadamente o nível de abstração, a fim de tentar obter um ato nível de interiorização e elaboração dos processos mentais;
- 7- Assegurar, em geral, um alto nível de eficácia na resolução dos problemas nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, para a maioria dos alunos.

Outras também são elaboradas para apontar as funções desenvolvidas pelo professor mediador, como funções com relação ao *insight* nas aprendizagens, à formação permanente e ao caráter investigador, ao uso das novas tecnologias, avaliação e valorização da qualidade do trabalho do professor mediador.

Quando envolvemos a mediação em nosso estudo, percebemos a importância da mediação no ensino aprendizagem em diversos aspectos onde Tebar (2011) comenta que; a) A construção do conhecimento: a mediação permite que o aluno seja o protagonista de sua própria aprendizagem, tornando-o ativo na construção do conhecimento. O professor atua como mediador, estimulando o pensamento crítico, o questionamento e a reflexão, promovendo a investigação e a descoberta de novas informações; b) Individualização do ensino: cada aluno possui características e ritmos de aprendizagem diferentes. A mediação possibilita ao professor identificar essas diferenças e adaptar sua prática pedagógica, oferecendo suporte personalizado aos alunos. Dessa forma, é possível atender às demandas específicas de cada um, promovendo a inclusão e evitando a exclusão; c) Motivação e engajamento; a mediação contribui para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. Ao utilizar estratégias que despertem o interesse e a curiosidade, o professor cria um ambiente propício para aprendizagem significativa. A interação entre professor e aluno, mediada por atividades desafiadoras e relevantes, estimula a participação ativa e a busca pelo conhecimento; d) Desenvolvimento de habilidades cognitivas: através da mediação, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas essenciais, como a capacidade de análise, síntese, organização, argumentação e solução de problemas. O professor, ao propor atividades que estimulem o pensamento crítico e a reflexão, contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo atual; e) Aprendizagem colaborativa: a mediação também favorece a aprendizagem colaborativa, pois estimula a interação entre alunos. O professor pode utilizar estratégias que promovam o trabalho em grupo, a troca de conhecimento e a

cooperação entre os alunos. Dessa forma, além de construírem conhecimentos juntos, eles desenvolvem habilidades sociais, como a comunicação, a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe.

Ser mediador, buscar possibilidades para o fazer significativo e com qualidade, nas fundamentações teóricas que envolve a mediação, porém, Max lembra-nos que nenhuma teoria vai à prática se, antes passar por múltiplas mediações (Luckesi, 2011).

2.4 A importância das avaliações.

A importância das avaliações, em nosso entender, torna a palavra mais leve, assim como nosso percurso ao longo da nossa pesquisa, apresentou os primórdios da escrita, a importância do ato de ler e sua interpretação, bem como os profissionais que estão envolvidos em pesquisa e no fazer pedagógico. Nosso intuito é colocar a avaliação como uma ferramenta necessária para obtenção de objetivos e direcionamento de caminhos a serem tomados. Não mais ver avaliação somente como um sinônimo de notas, controle, classificação, retenção, medo e outros adjetivos instituídos para a avaliação.

Como citamos a escrita em seus primórdios, a avaliação também se tem registro, como podemos citar (Chueiri, 2008), onde a autora afirma que “[...] na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército”. Porém, a avaliação pertence às etapas de alinhamento e concepção da formação educacional de uma sociedade.

Outra abrangência que Chueiri (2008) cita é que a qualidade de um processo avaliativo está na qualidade dos instrumentos que serão utilizados, pois eles serão o caminho para que seja atribuído um juízo de valor, a avaliação precisa em suas atribuições, responder com clareza as informações necessárias para que seja aceitável, como responder: com serão obtidas as informações? Para que servem os dados? A quem caberá esta tarefa?

Ao colocarmos a avaliação como um processo contínuo da nossa pesquisa em busca de nossos objetivos, colocaremos a avaliação como modos operacionais da ciência, mediar a avaliação com o propósito de avaliar o nível da compreensão leitora em conformidade com as habilidades de aprendizagem e, se necessário neste processo

de avaliação criar ferramentas pedagógicas que possam ter em vista a obtenção dos resultados esperados.

Todo contexto que envolve as atividades pedagógicas não podemos deixar de lado como, onde e quando se deve realizar, porém só podemos detectar o potencial e as fragilidades através das avaliações que ocorrem durante o processo, em que para Mauer (2006) elas podem sugerir caminhos, atitudes devem ser tomadas e quais procedimentos necessários para o fortalecimento ou ajuste de uma trajetória.

Por conhecermos uma realidade tão peculiar como a que envolve nosso público, não seria exagerado, mais uma vez, salientar que somente tornando-se conhecedores da particularidade de cada personagem, poderemos agir adequadamente. Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para produção de resultados satisfatórios. Luckesi (2011) acredita que sem intervenção, não se pode adquirir o conhecimento, ao contrário não se teria eficiência e qualidade.

Avaliar, sem o conhecimento da realidade do nosso público, seria não estar em consonância com o que devemos entender por “realidade”, onde ela nos indica que é a forma de abordá-la onde impõe limites às interpretações que dela fazemos. Afonso (1999) considera que no momento da avaliação, devemos ser cuidadosos e humildes com o conhecimento que produzimos e com o nosso saber.

A realidade por si é complexa. Na constituição de determinada realidade, muitos são fatores intervenientes. Considerando o ser humano, por exemplo, vemos que ele é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, histórico e espiritual. Assim sendo, enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda sua qualidade (Luckesi, 2011).

Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação nos oferecerá uma ação com bases consistentes para as nossas interpretações e ações. A ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica.

Estabelecidos como iremos desenvolver a avaliação da compreensão leitora e que esse processo tem como objetivo que nosso público aprenda e, por aprender desenvolvam a compreensão leitora, pois o ato de avaliar pretende-se investigar o nível da compreensão leitora dos estudantes, e propor soluções que possam facilitar a base do

conhecimento e realizar intervenção, se necessário. Intervenção que será realizada com base na tabulação dos resultados.

Neste contexto, enquanto exercendo o papel de pesquisador, temos que agir segundo (Luckesi,2011), propõe, que todo ato e qualquer ato de investigar necessitará:

- 1- Conscientizar de que sua atividade tem por objetivo “iluminar” realidade da aprendizagem do educando, ou seja, necessitará ter compreensão adequada do seu objetivo de investigação.
- 2- Estar comprometido com a visão pedagógica (uma teoria) que considere que o ser humano sempre pode aprender e desenvolver-se e, em consonância com ela, ter um plano de ensino consistente e efetiva disposição de investir no educando que aprenda.
- 3- Ter ciência de que o conhecimento estabelecido com sua atividade de investigador dependerá:
- 4- Suas abordagens teóricas (o que significa que não poderá olhar esse objeto sob todas as óticas possíveis, mas sim sob a ótica da teoria pedagógica assumida); das variáveis levadas em consideração (variáveis restritas ou inadequadas produzirão conhecimentos restritos ou inadequados);
- 5- Dos instrumentos utilizados para coleta de dados (instrumentos adequados e satisfatórios produzirão resultados adequados e satisfatórios: instrumentos inadequados e insatisfatórios, porém produzirão resultados enganosos);
- 6- Ter noção de que a prática avaliativa, no caso de aprendizagem, só faz sentido sendo, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do educando).

Luckesi (2005) aborda que a avaliação apresenta como papel, diagnosticar um momento da aprendizagem, para subsidiar uma decisão com o intuito de proporcionar uma melhoria da qualidade. Assim, esse momento da avaliação, para este autor, é sempre processual e dinâmico. Pois procura as formas pelas quais mostra que o aprender faz parte do desenvolvimento. Sendo inclusiva, derivando em um ato democrático.

Em síntese, o ato de percorrer as trilhas que envolvem e dão suporte ao fazer pedagógico, não poderíamos deixar de incluir as teorias que envolvem os processos

cognitivos perpassando pelo ato de mediador e mediação, onde essa aprendizagem envolve o avaliar. Ele é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu ou adquiriu a habilidade proposta. Contudo esse ato “simples” envolve fatores que vão além e que envolvem fatores como histórico, cultural, social, psicológico. Conhecer toda estrutura que envolve a aprendizagem é também, envolver o ambiente que nosso público está inserido, é a partir do conhecer que poderemos dimensionar a importância desse estudo para nossa realidade geográfica.

Síntese

No desenvolvimento do Capítulo II, buscamos as ramificações que pautam nosso estudo, onde a Psicologia Cognitiva, a partir de psicólogos cientistas que encontram a mediação no processo de aprendizagem uma grande aliada e comungam diretamente com todo o processo que pauta nossa pesquisa.

Alinhado com outros profissionais que em suas teorias a mediação está presente, onde os psicopedagogos comprovam sua eficácia no processo de aprendizagem, assim como os mediadores que acompanham e exercem o papel de pontuar, detectar e como proceder para que o estudante alcance as competências necessárias com base nas avaliações realizadas ao longo do processo de ensino aprendizagem, sendo base na nossa pesquisa. A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (Viana & Teixeira, 2002).

Assim, conhecer todo processo que envolve a obtenção da compreensão leitora, faz-se de suma importância adentrar e conhecer os ambientes que envolvem o nosso estudo, quem sabe poder dimensionar a importância desta pesquisa.

Conhecer o ambiente que está inserido nosso público, torna-se necessário, porém também nos permite, dimensionar e elaborar rotas que nossa pesquisa no Capítulo III, irá trilhar na busca de procedimentos que atendam alcançar nossos objetivos em relação aos questionamentos em relação a compreensão leitora dos estudantes do EPMT.

Para que possamos trilhar os caminhos até nossos públicos e encontrar ferramentas que nos posicionem como mediadores das ações possíveis para o alcance dos objetivos propostos no Capítulo 3, foi necessário dividi-lo em 3 Estudos, que

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

envolveu a coleta de dados, comparação de resultados e elaboração de ações pontuais, com intuito de alcançar nossos objetivos.

CAPÍTULO 3 – O estudo empírico

Introdução

Neste capítulo percorremos, inicialmente, os contextos que rodeiam os nossos participantes começando pela dimensão geográfica que é o Brasil, com ramificações ao Estado do Amazonas, município de Barreirinha e ao ambiente que está inserido nosso público Freguesia Brasília do Estácio, assim será possível dimensionar a proporção geográfica que envolve nosso estudo.

Expor a dimensão geográfica, envolve situar a importância do CEMEAM, na historicidade da sua criação até as atuais demandas, assim destacando sua importância para população das localidades para longínquas, algumas de difícil acesso, mas que através do CEMEAM, tem acesso à educação básica.

A partir do contexto já comentando, apresentaremos as etapas que nos direcionaram a investigar sobre a compreensão leitora, que foram divididas em três estudos, onde o Estudo 1, envolve detectar os pontos considerados frágeis no ensino aprendizagem dos estudantes EPMT, através de inquérito de opinião dos profissionais do CEMEAM, que atuam diretamente com esse público. Já o Estudo 2, apoiados nos resultados da pesquisa de opinião realizada junto ao corpo docente e pedagogos do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, encontramos no Método Cloze possibilidades de aplicabilidade, confiabilidade nos resultados, para nos direcionar na busca e alcance dos nossos objetivos. A etapa seguinte seria a elaboração do Estudo 3, onde apresentaremos ações pedagógicas mediadas, com o intuito de agir positivamente nas fragilidades detectadas nos estudos anteriores.

Apresentaremos a Oficina: quebrando barreiras, com etapas onde o participante, colocou em prática atitudes que colaboram para desenvolver antes, durante e após leitura de um texto. Para dimensionar o alcance da Oficina, foi aplicado novamente o teste aplicado do teste Cloze e elaboração das nossas análises, discussão e conclusões.

Para acesso ao público e aplicação de uma avaliação diagnóstica utilizando para esse objetivo o teste Cloze – após resultados- elaboração de ações que atuem positivamente nas fragilidades pontuadas que envolvam a compreensão leitora. Assim apresentado uma análise de todo processo e seus resultados.

3.1 Caracterização do Contexto

Conhecer para dimensionar- Brasil, uma viagem até o Estado do Amazonas.

O estudo envolve uma realidade geográfica gigantesca em comparação à Portugal, onde o Brasil é classificado como o quinto maior país do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.514.876 quilômetros quadrados, ocupando 48% da América do Sul, abarca as zonas Intertropicais e Temperada do Sul. Conforme o censo de 2010, somos 190.732.694, porém os dados atualizados pelo IBGE, conforme a coleta realizada em 2022, sendo os dados atualizados diariamente, atualmente a população é de 215.816.018.

O Brasil é considerado um país “continental”, encontramos na Região Norte o Estado do Amazonas, estado palco do nosso estudo e moradia do nosso público. Contudo, também vale a pena conhecer com mais detalhe a realidade, pois, nos aproxima do ambiente, peculiar e regional de um dos brasis.

3.2 Estado do Amazonas.

A história que o nomeou Amazonas, tem sua origem no imenso rio que percorre todo o estado, que segundo o capitão espanhol Francisco Orellana:

“quando ao descê-lo em 22 de junho de 1541, deparou-se com lendárias índias guerreiras Amazonas, que deram o nome ao grande rio [...] quando a expedição se aproximava da foz do Rio Nhamundá, para suprir-se de alimentos, foi atacado por uma saraivada de flechas. Os homens não conseguiram desembarcar. Ao contrário tiveram que travar renhido combate. Para espanto e surpresa dos soldados de Orellana, entre os índios bravios destacam-se dez ou doze mulheres, de compleição forte, altas de longos cabelos e por demais ágeis no manuseio do arco. De uma valentia superior à dos homens. Seriam as Amazonas brasileiras, assim denominadas por Francisco de Orellana. É uma lenda de origem grega que conta a existência de uma tribo de mulheres que desprezavam a companhia do homem, dele só necessitando na fase da fecundação.

Também extirparam o seio direito para melhor esticar o arco e impulsionador de suas flechas” (Collyer, 1998, p.31).

O Estado do Amazonas segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, sua área territorial é de 1.559.16,878km², é a maior unidade da federação em extensão territorial, tendo como capital Manaus, com 62 municípios, população de 3.483.985 pessoas dados do último censo de 2010, porém os dados atualizados pelo censo de 2022 a população é de 4.373.086, com uma densidade demografia de 2,23 hab/km. O Amazonas possui dois fusos horários. O clima predominante é o equatorial úmido, caracterizado pela elevada umidade do ar (em média, 80%). Uma parte do estado está localizado no Hemisfério Norte, sendo cruzada pela linha do Equador. O Amazonas faz fronteira com cinco unidades federativas: Roraima (ao nordeste), Pará (ao leste), Mato Grosso (ao Sudeste), Rondônia (ao sul) e Acre (ao sudeste. As divisas internacionais do estado ficam a oeste, com Peru, e a noroeste, com a Colômbia e o Peru.

Um dos desafios para o nosso estudo foi superar os obstáculos impostos pela logística de transporte e o acesso ao público, incluído a vegetação do Amazonas, que é composta pela Floresta Amazônica que está dividida em três categorias:

- i. Matas de Terra Firme, caracteriza por espécie de grande porte;
- ii. Matas de Várzea, localizada nas planícies de inundações;
- iii. Matas de Igapó, nas áreas alagadas.

Enumerar os fatores regionais e o tipo de vegetação fortalece nossa narrativa no momento de descrever a realidade e processo de nossa pesquisa.

Entre as principais espécies existentes nessa região, encontram-se as castanheiras, a seringueira, o guaraná e o timbó, cipó utilizado pelos índios para pescar. As matas de igapó localizam-se nos terrenos mais baixos, próximos aos rios, mantendo-se permanentemente alagadas. Durante o período de cheia, as águas inundam as margens dos rios, avançam pela floresta e chegam quase a alcançar as copas das árvores, formando os igapós quando esse fenômeno acontece nos pequenos rios e afluentes, são denominados igarapés. As árvores encontradas nesse tipo de mata podem

atingir 20 metros de altura, mas é comum encontrar-se árvores de dois a três metros, com ramificação baixa e densa, de difícil penetração. Sua espécie mais famosa é a vitória-régia, conhecida como a “rainha dos lagos”. A folha da vitória-régia pode chegar a medir um metro e oitenta centímetros de diâmetro. As bordas de suas folhas são levantadas e espinhosas. Para evitar a ação destruidora dos peixes, as raízes se fixam no fundo da água, formando um bulbo com um cordão fibroso revestido de espinhos. A flor também se abre protegida por espinhos e muda de cor, do branco para o rosa, com o passar do tempo. O bulbo da vitória-régia é muito apreciado pelos índios e as sementes se assemelham às do milho. No período de seca, as vitórias-régias desaparecem, voltando suas sementes a germinar na estação das cheias. As matas de várzea localizam-se entre a terra firme e os igapós, variando de acordo com a proximidade dos rios (Castro, 2012).

O Estado do Amazonas empresta suas terras para que o Rio Amazonas possa percorrer em seu leito, o Rio Amazonas tem 6.515 km, têm mais de sete mil afluentes, é o segundo em comprimento e o primeiro em vazão de água, 100 mil m³, por segundo. No Brasil o Rio Amazonas recebe o nome de Solimões, a partir de sua extensão é criado inúmeros rios tributários totalizando aproximadamente 1.100 rios, são esses rios que se tornam as estradas que para os moradores do nosso imenso Amazonas. Outra peculiaridade do Estado do Amazonas é que ele faz fronteira com três países: Colômbia, Venezuela e Peru.

Apropriar-se das nomenclaturas próprias da região, é conhecer o próprio dialeto dos nativos da região. Buscamos nas palavras de uns dos grandes responsáveis pela evolução da Geografia Física, Aziz Nacib Ab’Saber:

O índio e o caboclo sobretudo chamavam de rios os grandes volumes d’aguas correntes, riozinhos alguns afluentes mais estreitos aonde a luminosidade chegava até as águas e aqueles riachos que percorrem a floresta e às vezes são escondidos pelas copas das árvores e que servem de trânsito para as canoas o índio desde cedo chamou de igarapé, ou seja, o caminho da canoa.

Mesmo o Estado do Amazonas sendo um estado com dimensões territoriais gigantescas, a locomoção para outros estados, cidades e municípios torna-se um desafio quase que permanente. Uma das opções seria o transporte aéreo, porém, isso é quase impossível para a maioria da população ribeirinha. Para se locomover para fora do estado ou mesmo para outros municípios, eles precisam utilizar as hidrovias. Muitas vezes, essas viagens duram vários dias até chegaram à capital, que é a única cidade com aeroporto que permite acesso a voos estaduais e internacionais.

Poucas são as cidades do Estado que possuem aeroportos, em levantamento realizado frente à Infraero dos 62 municípios, somente 33 possuem aeroportos com suporte para pequenas aeronaves e apenas dois municípios possuem capacidades para voos interestaduais; Tabatinga (município que fica no tríplice fronteira entre Peru e Colômbia) e Parintins (cidade que movimenta a economia através da cultura do Festival dos bois bumbás Garantido e Caprichoso)

Locomover-se no Amazonas agrega variáveis peculiares desta região em que temos que considerar também o próprio relevo que, em plena sintonia, comunga com as águas. Em decorrência dos movimentos das águas, o deslocamento da população é afetado. Para milhares de estudantes moradores nas localidades do interior do Estado do Amazonas, o curso das águas dita o acesso à educação básica e interfere diretamente na educação formal.

Todos os fatos não estariam exemplificados completamente, se, não fossem agregados, os itens que são considerados responsáveis pelo ritmo da vida; cultural, social, econômica e política dos habitantes, que são os nossos rios, lagos, igarapés, furos e paranás. Como podemos ver nas citações seguintes;

O Amazonas possui mais de 20 mil quilômetros de vias navegáveis e é cortado por grandes rios como o Amazonas/Solimões e rio Negro [...] as estradas de rodagem são muito poucas em extensão e representam a ligação entre poucas cidades. Grande parte da Transamazônica, projeto de rodovia do Regime Militar de 1964 foi tomada pela floresta. a principal e mais popular forma de deslocamento é pelos rios, pelos “barcos de recreio” ou “motores de linha”. A infraestrutura aeroportuária é, exceção de Manaus, improvisada e precária, Lima (2014, página??).

É o rio, com efeito, que comanda e ritmiza a vida regional. É ele que, com sua poderosa e contínua ação erosiva, modela e anima a fisiografia da região; que com suas enchentes e inundações periódicas fertiliza grande parte das terras e da floresta; que com sua extensa rede, líquida, caudalosa e despendida, permite a circulação, o comércio e a sociabilidade; que preside, enfim, à condensação e distribuição do elemento humano na paisagem (Moreira, 1960, p??).

Conhecedores da realidade histórica que envolve o sistema educacional básico do estado, com intuito de sanar algumas demandas em relação à educação, o governo do Estado lançou uma proposta em 2004, iniciando uma pesquisa sobre as necessidades da oferta ao ensino básico para a população denominadas ribeirinhas. A partir dos dados coletados juntos à população ribeirinhas, iniciou-se a elaboração de uma proposta que atendesse o referido público, em sua criação foi denominado de Centro de Mídias, atualmente Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas (CEMEAM).

3.3 Barreirinha

Barreirinha é um município no interior do Estado do Amazonas, região norte do país, localizado ao leste de Manaus, capital do estado, distante cerca de 331 quilômetros. Ocupa uma área de 5.750,534 km², sua população no último censo IBGE de 2010, era de 27.355 pessoas, uma estimativa para 2021 de 32.919 pessoas. O último Censo Demográfico do município, em 2010, apontava uma taxa de alfabetismo na área urbana de 6,9% na zona rural e de 12,9% entre os adolescentes da zona rural. O município matriculado no ensino fundamental em 2020, 8.053 pessoas e no ensino médio 2.215 pessoas.

3.3.1 Os desafios para se chegar ao público.

Chegar até a localidade onde situa-se a escola que atende nossos estudantes, necessitou de uma logística onde enfrentamos algumas dificuldades expostas no contexto do Estado do Amazonas e suas hidrovias como meio de locomoção e acesso aos municípios, comunidades, freguesias, aldeias e quilombolas. Esses acessos às vezes chegam a durar dias de viagem em barcos de linhas- barcos de linha em (Anexo 2) que servem como transportes para a população dos municípios- ou até 24 horas de viagem em lanchas de passageiros-(Anexo- 3).

3.3.2 Por que o público escolhido é considerado de fácil acesso?

O município de Barreirinha possui transporte semanalmente de barcos e lanchas de linhas de passageiros, tornando assim, a locomoção até Barreirinha mais “fácil”, contudo nosso público não reside em Barreirinha e sim em uma freguesia. Para se chegar até a freguesia que está localizada a escola Nossa senhora do Livramento, foi preciso nos locomover pelas hidrovias até a comunidade denominada de Pedras, onde de Barreirinha até a comunidade de Pedras a viagem de lancha levou em média 1h de viagem, de Pedras, até Freguesia de Brasília do Estácio, dependendo do transporte levou de 15 a 20 minutos para se chegar até a Freguesia Brasília do Estácio.

Com o afrouxamento das medidas de proteção e prevenção ao Covid-19, pelo governo do estado e liberação por parte da Plataforma Brasil- CEP. Partimos para coleta de dados junto ao nosso público, pontuar nossa trajetória facilitará a contextualização de todo cenário. Para coleta dos dados, a logística de locomoção não era o nosso único obstáculo, alinhamos nossa ida com o retorno das aulas, garantimos que os estudantes estariam participando das aulas sem nenhum problema técnico, interrupção das aulas por motivos naturais (chuva ou tempestades), sem problemas com o transporte escolar (falta de combustível, barqueiro que não foi fazer o transporte). Foram os vários obstáculos a serem contornados. Outro atenuante como obstáculos para coleta, era que nem todos os estudantes residiam na Freguesia Brasília do Estácio, mas, em comunidades menores que ficavam próximas da freguesia, contudo esses estudantes utilizavam algum meio de transporte para se chegar à escola.

3.3.3 Contexto: Barreirinha - Freguesia Brasília do Estácio

O acesso aos municípios foi liberado por decreto governamental, tomando todas as precauções estabelecidas ao combate e prevenção ao Covid-19, tendo também como atenuante para a flexibilidade, o índice razoável da população vacinada com as duas doses da vacina contra o Covid-19, que segundo os dados da Secretaria de Estado de Saúde-SES:

O Governo do Amazonas por meio do Boletim Diário de Covid-19, edição 726, informa o diagnóstico de 58 novos casos de Covid-19, totalizando 581.291 casos da doença e sem registro de óbitos, permanecem 14.155 o total de mortes pela Covid-19.

O Amazonas aplicou 240.993 doses de vacina contra a Covid-19 em crianças de 5 a 11 anos, conforme dados da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas – Dr^a Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP), vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas (SES-AM).

Os dados são repassados pelas secretarias municipais de saúde, que são responsáveis pela operacionalização da imunização contra Covid-19 em suas cidades. Ao todo, 120.076 doses foram aplicadas na capital e 120.917 no interior (autor, data, página).

Nosso público são os estudantes do EPMT do Estado do Amazonas denominados ribeirinhos e que atendem alguns itens para que não encontrássemos tantos obstáculos para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP:1- Público com sistema vacinal iniciado contra o Covid-19, 2- salas do Ensino Médio, 3- estudantes não indígenas, 4- um número considerado de alunos(as), 5- com acessibilidade considerada “fácil”.

Após análise junto à GEOS, chegamos a um consenso, ter como público os estudantes que frequentam a modalidade do EPMT na Freguesia de Brasília do Estácio, são estudantes da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento (anexo da Escola Estadual Maria Belém, escola sede no município de Barreirinha).

Em levantamento bibliográfico sobre o Distrito de Brasília do Estácio, não foram encontrados documentos oficiais que fornecessem dados para subsidiar a pesquisa. Contudo, nos foi fornecido por moradores um rascunho (Anexo 4) que foi elaborado por participantes da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, que nos serviu de base para certificar nossas informações sobre o Distrito de Brasília do Estácio.

O distrito está localizado no estado do Amazonas, mais especificamente ao norte da cidade de Barreirinha, a uma distância de 30.37km. Para se chegar até a freguesia somente através de lancha ou barco de passageiros, saindo de Barreirinha até Pedras e de lá seguir até a Freguesia de Brasília do Estácio que está localizada à margem direita do Paraná do Ramos. Tendo como principal meio de locomoção (barcos, lanchas, rabeta = canoa com motor pequeno, canoas).

A economia do Distrito gira em torno da agropecuária, pesca, extrativismo vegetal, programa social do governo federal (Bolsa família), aposentados e pensionistas do INSS. A venda do produto do trabalho serve para a subsistência dos moradores que não têm renda fixa.

O item que nos chama a atenção foi que no texto consta que eles não têm índice de violência ou criminalidade, porém existe um alto nível de gravidez precoce e o início de casos de dependência química. Não se tem o número exato da população do Distrito.

3.4 Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas.

Expôr sobre o CEMEAM é trilhar sua importância no cenário de oferta da educação para população do estado.

O Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas – CEMEAM, é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas para ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade segundo o site (<https://centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues>) . Este Centro tem como missão ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade. Pretende tornar-se referência mundial no atendimento da Educação Básica com mediação tecnológica, via satélite, integradas aos ambientes virtuais de aprendizagem. Tem como principais valores promover a inovação, a inclusão e a autonomia (<https://centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues>).

O CEMEAM apresenta uma concepção pedagógica e comunicacional que, diferentemente da educação à distância, possui presencialidade dos estudantes às aulas, recursos de interatividade em tempo real e mídias estrategicamente planejadas para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas. Faz uso de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo.

As aulas são produzidas por professores especialistas, mestres e doutores e são transformadas em peças televisivas em uma central de produção educativa para TV, com o uso de diversos recursos midiáticos, ferramentas de comunicação e transmitidas

ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula simultaneamente, em horário regular. Cada sala de aula conta com um kit tecnológico das salas presenciais (Anexo 5) e com um professor presencial para mediar o processo de aprendizagem. Além disso, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas transmite palestras e cursos de alcance social em parceria com outros órgãos governamentais e com outros departamentos da Secretaria.

No ano de 2004, por solicitação do governo do estado, a SEDUC/AM, iniciou um levantamento sobre as necessidades e demandas escolares nos municípios do Estado do Amazonas e foi constatado que os alunos residentes nas comunidades rurais, não davam continuidade à segunda etapa de ensino, concluíam o ensino fundamental e não prosseguiram. O modelo de educação presencial era a causa desse cenário, pois as escolas que ofereciam o ensino médio ficavam localizadas nas sedes dos municípios, em razão da concentração demográfica. Como as comunidades geralmente ficam dispersas, essa população ficava excluída de vários serviços públicos pelas dificuldades de acesso às zonas urbanas. A implementação do Centro de Mídias aconteceu em 2007, sendo um projeto pioneiro no País com o objetivo de atender uma demanda de alunos que não davam continuidade ao ensino formal. A criação do Centro de Mídias foi pautada na experiência anterior da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) PROFORMA.

Percebe-se que sem formato de ensino utilizado pela UEA, o PROFORMAR, seria quase que inviável a criação do Centro de Mídias, em um tempo considerado curto devido a dimensão que Centro de Mídias atenderia. Um dos legados que o PROFORMAR deixou, foi que a partir do projeto, tínhamos professores com Licenciatura Plena residentes nos municípios, comunidades rurais do estado. Assim, eles estavam aptos para participarem da seleção para professores presenciais, demanda necessária para funcionalidade do EPMT. Outra vantagem era que os professores não precisariam se deslocar para outro município e nem os professores das áreas urbanas, precisariam se deslocar para as áreas rurais, segundo dados da GEOS, no momento da implantação, o número de professores com Licenciatura Plena, era suficiente para atender inicialmente as salas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

O PROFORMAR possibilitou uma adequação em sua metodologia para possibilitar o acesso à educação básica do ensino médio por parte dos alunos que não dão continuidade ao ensino. Outro fator para essa realidade em relação à oferta era a falta de profissionais habilitados em quantidade suficiente para atender o crescimento da

oferta nos municípios do Estado do Amazonas. Segundo a UNESCO isso é uma realidade global, porém, se agravando nas regiões de difícil acesso do Brasil, como o Amazonas, que tem necessidade de logística diferenciada.

Com base na metodologia do PROFORMAR, o governo do estado e parceria com a SEDUC-AM idealizaram o Ensino Presencial Mediação Tecnológica, proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) em abril de 2006 - resolução nº 27/06-CEE/AM (Anexo 6), aprovando o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, de forma modular, pelo período de 4 anos, autorizando assim seu funcionamento. A partir da resolução os procedimentos necessários para implantação foram sendo executados e em 2007, o governo do estado implementa o Centro de Mídias do Amazonas-CMA- atualmente Centro de Mídias de Educação do Amazonas-CEMEAM.

O programa PROFORMAR utilizava a metodologia do ensino mediado por TV, assim seria possível ofertar o ensino as localidades mais distantes e as com difícil acesso. O EAD ou como foi denominado Ensino Presencial Mediado pela TV. A metodologia baseia-se na transmissão em tempo real das aulas, com base em Manaus, transmitidas através de satélites. O alcance das metas só foi possível graças à parceria do governo do estado e a Universidade do Estado do Amazonas- UEA, que forneceu os professores para esse programa. Com essa metodologia foi possível oferecer a formação necessária para os profissionais da educação exigidas nas leis e alcançar as metas exigidas.

À implementação do acesso ao ensino básico, uma característica que constitui a miscigenação da população, onde encontramos na fala de Pacheco, (2006), que comenta que cuja população é constituída por indígenas, ribeirinhos e quilombolas, mas também por migrantes de outras regiões do Brasil e pessoas de outras nacionalidades, formando um mosaico cultural que não pode ser desprezado pelo sistema escolar.

Segundo dados fornecidos pela assessoria de gestão do CEMEAM 2022, inicialmente o projeto atenderia somente o 1º ano do ensino Médio, atendendo um total de 42 municípios, 334 comunidades, 192 escolas, 260 salas de aulas e 10.000 alunos matriculados. O governo do estado forneceria os Kits tecnológicos (Televisor LCD 42”, computador, webcam, microfone, impressora, acesso à internet), imagem apresentada

anteriormente, a antena para captar o sinal satelital inicialmente foram fornecidas 264 antenas. O panorama iria gradativamente estendendo-se para as séries seguintes. Em 2009 completou o atendimento de todas as séries do Ensino Médio. Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, o projeto seguiu as diretrizes. Atendendo os componentes.

Quadro 1

Componentes curriculares

Linguagem	Matemática	Ciências da Natureza	Ciência Humana
Língua Portuguesa Moderna (Língua Espanhola) Educação Física Língua Estrangeira Inglesa Arte	Matemática	Biologia Física Química	História Geografia Filosofia Sociologia

Os componentes são trabalhados de forma modular, com base na LDB 93/94, a formulação das aulas conta com auxílio da assessoria pedagógica. Em 2007 no momento de sua implantação, cumprindo seus objetivos e valores.

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do Estado do Amazonas-CEMEAM, segundo o site (<https://centrodemidias.am.gov.br/>) possui: a Direção, a Gerência de Ensino por Mediação Tecnológica (GEMTEC) que coordena o processo administrativo e de gestão do planejamento, produção e transmissão de aulas, sistematização e aplica a avaliação de desempenho profissional; orienta e acompanha os processos de ensino, aprendizagem e desempenho escolar; acompanha os registros de pós-transmissão do ensino presencial com mediação tecnológica; desenvolve ações para formação profissional dos Professores Ministrantes, Presenciais e Pedagogos presencialmente, e por IP.TV, resguardando os princípios legais, epistemológicos, psicopedagógicos, novas tecnologias, competências e os domínios metodológicos do CEMEAM; a Gerência de Operações e Suporte (GEOS) que coordena e controla o processo de aquisição e gestão dos serviços de logística e suporte técnico para garantir o pleno funcionamento das turmas atendidas pelo ensino presencial com mediação tecnológica; supervisiona os serviços de reforma e manutenção do prédio do CEMEAM e realiza a gestão do seu patrimônio; acompanha as transmissões, as atividades de sistema, e a preparação de estruturas para eventos.e a Gerência de Mídias e Conteúdos

Digitais (GEMCD) que fomenta o uso das mídias e conteúdos digitais a partir do gerenciamento de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (portal, aplicativo, canais on-line, outros); gerencia a produção de conteúdos digitais para a diversificação do ensino; coordena a gravação de conteúdos digitais, em DVDs; avalia e emite parecer sobre projetos, conteúdos e material didático, relacionados ao uso de recursos digitais de aprendizagem.

Quanto ao corpo docente do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, atualmente conta com professores com graduação, especialistas, mestres e doutores em suas áreas específicas de atuação, os professores ministrantes e os professores presenciais.

3.4.1 O professor ministrante

As orientações didáticas para elaboração do conteúdo programático das aulas, seguem as Orientações determinadas pelo Ministério da Educação em comum acordo com a Secretária de Estado de Educação e Cultura do Amazonas, seguindo as normas e caracterização da área e concepções da rede em acordo com Base Curricular- Ensino Médio. Eles seguem a proposta curricular, advindas do Referencial Curricular Amazonense. Desta forma, a organização dos documentos necessários para transmissão das aulas é definida e atende aos distintos contextos que se apresentam no Amazonas, bem como, as condições regionais dos seus respectivos públicos. Nesse sentido, a área adota concepções interdisciplinares e transdisciplinares como elementos fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, considerando sua formação integral, protagonismo e projeto de vida.

O professor ministrante tem um papel em criar, elaborar, planejar e transmitir conteúdos, ter a concepção definida como será repassado esse conteúdo, respeitando a realidade plural (geográfica, cultural, ambiente etc.), no EPMT, não se permite pensar em uma estrutura engessada. Segundo José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte: “nossa deficiência não é de aprendizagem, e sim de ensinagem.

Planejar, elaborar e preencher os documentos que compõem o pacote didático de cada componente e série, que fazem parte da metodologia curricular, os documentos que fazem parte do pacote didático de cada série e componente, bem como os procedimentos e normativas (Anexo 7).

Além de todo processo burocrático- pedagógico, o professor ministrante (uma dupla de professores por componente) além de transmitir as aulas planejadas e transformadas em aulas televisivas, segue uma rotina que resumidamente podemos citar a criação, a elaboração dos seguintes documentos padrões do CEMEAM, visando viabilizar a metodologia do EPMT.

- Elaboração do Plano Didático Pedagógico-PDP.
- Cronograma da Sequência Didática- CSA.
- Plano de Aula. PA.
- Plano de Aula Assíncrona- PAA.
- Plano de Aula Revisão. PAR
- Avaliações tipos A e B - AVA.
- Gabaritos Comentados.
- Plano de Estudo de Recuperação Paralela -PERP.
- Exame de Recuperação Final - ERF.
- Plano de Estudo de Progressão Parcial - PEPP.
- Exame Final de Progressão Parcial- EFPP.
- Atividades Complementares- AC.

Após a elaboração do Pacote Didático, que segue um cronograma de entrega, respeitando o fluxo de transmissão, esse pacote é compartilhado no Google Drive para análise pedagógica, se necessários solicitam-se ajustes. Por e-mail comunicam ao professor os ajustes realizados, o pedagogo analisa novamente e se tudo estiver de acordo, a assessoria pedagógica libera para a produtora, que inicia o processo de roteirização para transformar em um plano de aula televisivo. A partir da liberação para produtora, acontecem os seguintes passos, que envolvem participação do professor ministrante: roteirização, Checklist 1 das cartelas em formato televisivo, checklist 2 das mídias da aula, checklist 3 realizada no estúdio de transmissão 30min antes do início das aulas (Anexo 8), que apresenta a rotina de transmissão das aulas.

3.4.2 Professor Presencial

Com base no Projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (2005), as principais atribuições do Professor Presencial seria: regência da sala de aula; orientações aos estudantes nas atividades didáticas realizadas nas dinâmicas locais

interativas (exercícios), que são questões pontuam se houve o alcance dos objetivos ou não. Durante a interatividade é o momento para esclarecer dúvidas com o professor presencial em tempo real; também são responsáveis pelo controle da frequência; orientações nas transmissões aos professores ministrantes das eventuais dúvidas dos alunos, referentes as aulas ministradas; responsável pela aplicação das avaliações, correções de acordo com o gabarito enviado pelo professor presencial, lançamento de notas; enviar relatório para o gestor da escola matriz dos resultados; Solicitar Ordem de Serviço, em caso de problemas com o equipamento tecnológico de transmissão das aulas e imprimir as avaliações. Segundo Maia (2019) é também responsável em enviar solicitação ao suporte técnico para manutenção dos geradores de energia elétrica, levando em conta que muitas salas não possuem rede elétrica de energia, dependem de geradores de energia elétrica.

Para atender a demanda que o CEMEAM necessita, a Secretária de Educação de Educação e Desporto, mantém um contrato com uma empresa terceirizada que converte o plano de aula em modelo televisivo, assim como criando recursos de áudio visuais, sendo também responsável na transmissão das aulas, fornecendo apoio técnico. A partir das análises e continuidade do nosso estudo, para um melhor desenvolvimento da pesquisa, dividimos o estudo empírico em 3 Estudos, que se interligam através dos processos e resultados. Passamos agora a apresentar os 3 estudos que efetuámos.

Ao iniciarmos a etapa do estudo empírico, percorremos até aqui etapas que foram sendo construídas com o objetivo de responder as questões que se nos colocaram, onde a inquietação em relação à aprendizagem dos estudantes que frequentam o EPMT, nos direcionou aos questionamentos em relação ao nível da compreensão leitora desses estudantes para isso precisaríamos, quais, como e quando utilizar as ferramentas eficazes para obter as respostas de nossas inquietudes.

Assim, apresentamos como perguntas de partida:

Qual o nível da compreensão leitora dos estudantes do EM do EPMT?

O que poderia ser feito em relação à compreensão leitora dos estudantes que frequentam o EPMT- no Estado do Amazonas, para se obter um melhor resultado nas avaliações?

Questões norteadoras.

Quais os métodos e ferramentas que podem ser utilizados para dimensionar a compreensão leitora dos estudantes do EM do EPMT?

O que e como seriam utilizados os resultados em prol dos estudantes do EPMT?

Para respondermos a estas questões elaborámos 3 estudos que passamos a descrever.

3.5 Estudo 1: Percepção dos professores

Introdução

Para a consecução dos nossos objetivos, sentimos necessidade de envolver olhares que estão diretamente interligados, desde a elaboração do processo pedagógico até o momento da transmissão e acompanhamento das demandas, após a transmissão (ajuste de aulas, envio de avaliação, ajuste de avaliações etc.). Foi necessário, assim, buscar opiniões dos professores(as) ministrantes e pedagogos(as) do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM). A importância da opinião desses profissionais da educação colabora com este estudo no sentido de que eles são os protagonistas no desenvolvimento do processo didático-pedagógico, em que, segundo Tebar (2011), são responsáveis em selecionar os conteúdos de aprendizagem do processo pedagógico e adquirem uma visão global dos conteúdos curriculares, podendo identificar as dificuldades dos alunos nas diferentes fases do ato de aprender.

Dessa feita, apresentamos o nosso 1º estudo que se refere aos professores e pedagogos do CEMEAM e que tem como pergunta de partida: qual a percepção dos professores e pedagogos dos CEMEAM quanto à aprendizagem dos alunos que frequentam o EPMT no Estado do Amazonas. Na sequência do estudo, apresentaremos: os objetivos, o método utilizado, os participantes, materiais, procedimentos e os resultados de nossa coleta juntos aos professores e pedagogos do CEMEAM, pois, de acordo com Mauer (2006), os inquéritos são necessários para o fortalecimento ou ajuste de uma trajetória pedagógica.

3.5.1 *Objetivos do estudo 1*

Os objetivos que nortearam este estudo são os seguintes:

Objetivo geral

- 1- Conhecer a percepção dos profissionais que atuam no CEMEAM, pedagogos e professores ministrantes em relação ao nível de compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes do EPMT e quais as sugestões de melhoria que preconizam para a obtenção de melhores resultados acadêmicos.

Objetivos específicos

1.1 Saber qual é a percepção dos professores/pedagogos sobre as fragilidades acadêmicas dos alunos do EPMT;

1.2 Saber se os professores/pedagogos conhecem os resultados percentuais obtidos pelos estudantes do EPMT nos processos seletivos de aprovação das universidades;

1.3 Conhecer as sugestões dos professores/pedagogos sobre o que poderia ser realizado para que os alunos, na modalidade EPMT/AM, obtivessem melhores resultados acadêmicos.

3.5.2 Método

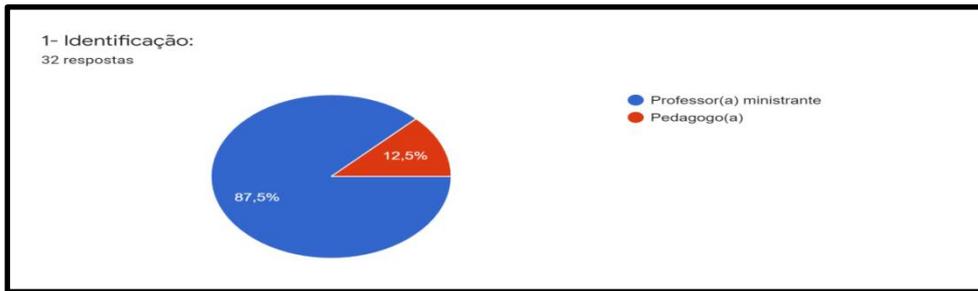
Utilizamos os dados quantitativos que envolve a coleta e interpretação de informações numéricas, utilizando técnica de estatísticas, os qualitativos utilizamos a interpretação de informações não numéricas, como perguntas abertas. Ao mencionarmos a análise de dados quantitativos e qualitativos em um estudo ressalta-se a abordagem abrangente adotada para compreender o fenômeno em estudo, combinando tanto os aspectos mensuráveis quanto os aspectos interpretativos e subjetivos, assim como na etapa anterior, utilizaremos os dados na forma descritiva, explicativa e exploratória. Sabemos que o enquadramento metodológico define ao investigador os métodos e processos que irão permear todas as análises realizadas através das coletas para alcançar os objetivos (Santos, 2017). Em nosso estudo, uma gama de possibilidades foi enriquecendo e contribuindo para o alcance dos objetivos. Nenhum meio pode se arrogar à pretensão de responder sozinhas às questões que a realidade social coloca (Minayo, 2003).

3.5.2.1 Participantes

Participaram deste estudo os professores(as) ministrantes e os pedagogos(as) do CEMEAM, num total de 32 participantes (28 professores (87,5%) e de 4 pedagogos (12,5%)), como mostrado no Gráfico 1. Em relação ao sexo, participaram 20 do sexo feminino e 12 do masculino, com idades entre os 30 e 60 anos.

Gráfico 1

Participantes do estudo 1



3.5.2.2 Materiais

Para a recolha de dados, foi elaborado um questionário no Google Forms, com 5 questões (Anexo 9). O objetivo do inquérito por questionário é conhecer a percepção dos professores/ pedagogos em relação ao processo de aprendizagem dos alunos que frequentam o EPMT no Estado do Amazonas.

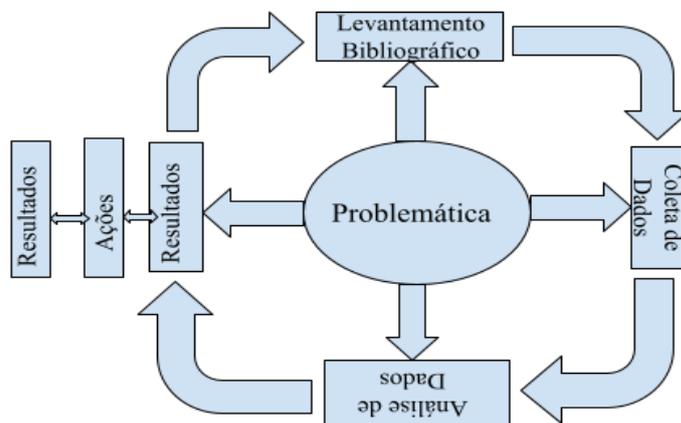
Nosso questionário é composto de cinco questões sendo quatro fechadas e uma questão aberta. Na questão aberta, o participante poderia deixar sua sugestão referente ao EPMT e como poderia obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

3.5.3 Procedimentos

Elaborámos o nosso procedimento tendo em atenção o esquema apresentado na Figura 2.

Figura 2

Fases da construção do estudo.



Fonte: elaborado pela autora.

Após uma exaustiva pesquisa bibliográfica, considerámos que seria importante conhecer a percepção dos professores quanto ao ensino e às fragilidades dos alunos participantes. Para isso, num primeiro momento, elaborámos um pequeno questionário, incluindo questões que considerámos primordiais para a compreensão dessa realidade do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

Esse questionário foi avaliado por dois peritos e administrado por dois professores (não fizeram parte dos participantes) que fizeram a reflexão falada, não colocando qualquer dúvida nem solicitando alterações às questões. O questionário era composto por 4 questões fechadas e 1 questão aberta. Nas questões fechadas, poderiam ser assinaladas mais de uma opção.

Através do e-mail institucional dos professores/pedagogos, foi realizado o convite com explicação do objetivo geral e dos procedimentos posteriores, caso aceitassem.

Para os que sinalizaram o aceite em um prazo de uma semana, foi enviado o TCLA para assinatura digital, bem como o link para responder o inquérito. Este ficou disponível a todos os participantes durante uma semana, para que respondessem de acordo com as suas disponibilidades (Anexo 10).

Para a tabulação dos dados, o próprio programa do Google Formulário possibilitou o cálculo da porcentagem de participantes e respostas.

Quanto à questão aberta, usamos a análise de conteúdo segundo Bardin (2011) para analisar as respostas dadas pelos participantes.

Bardin (2011, p.47) considera a análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Está mesma técnica divide-se em três grandes etapas. Na 1ª etapa, a da pré-análise, onde ocorre a organização, realizamos a formulação de objetivos e a elaboração

de indicadores que serviram para fundamentar aquela que será a interpretação final dos resultados (Bardin, 2011). Na 2ª etapa, que corresponde à exploração do material, analisamos o material recolhido e realizamos tratamento bruto dos dados. Estes foram agrupados em unidades através de matrizes conceituais.

Já na 3ª etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tratamos os resultados obtidos de forma a serem válidos e significativos, propondo inferências e realizando interpretações tendo como base os objetivos previamente definidos.

Posto isto, passamos à apresentação dos resultados que obtivemos.

3.5.4 Resultados

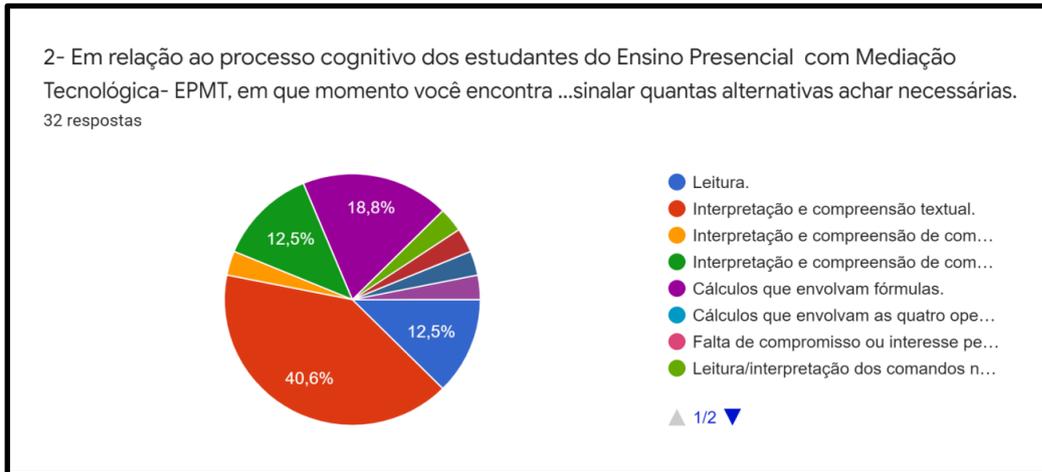
Apresentamos agora os resultados obtidos.

A primeira pergunta possibilitou a definição dos participantes dessa etapa do estudo, os professores ministrantes e o pedagogos(as) do CEMEAM, num total de 32 participantes, sendo (28 professores (87,5%) e de 4 pedagogos (12,5%), como demonstrado no Gráfico 1.

Nas questão fechada número 2, os participantes poderiam marcar mais de uma resposta, tendo como pergunta central: qual habilidade você acredita apresentar fragilidade na apreendizagem dos alunos do EPMT? Obtivemos como respostas: 40,6% dos inquiridos (Anexo 13) marcaram que a fragilidade está na interpretação e compreensão textual. Porém, 6 participantes (18,8%) consideraram que tal fragilidade está na leitura de comandos que envolvam fórmulas e cálculos matemáticos. Outra opção que teve destaque foi a leitura e interpretação de comandos de atividades, identificadas como as maiores fragilidades, apresentando 4 (12,5%).

Gráfico 2

Percepção dos professores/pedagogos no processo de aprendizagem dos alunos EPMT



Outro questionamento envolvia o conhecimento dos resultados em relação aos estudantes que finalizam o Ensino Médio do EPMT e as aprovações nas universidades. 75% dos participantes responderam não terem conhecimento desses resultados, como espelhado no Gráfico 3.

Gráfico 3

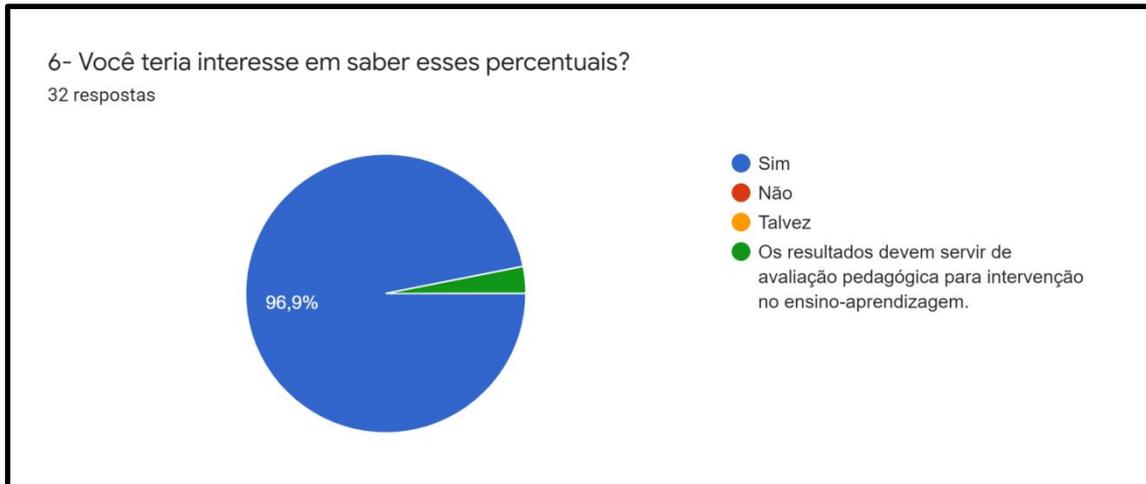
Conhecimento dos resultados percentuais obtidos pelos estudantes do EPMT nos processos seletivos de aprovação das universidades



Quando se fez o questionamento se gostariam de ter acesso a essa informação, 96,9% responderam que sim, 4% salientaram que os resultados devem servir de avaliação pedagógica para intervenção nos processos de ensino-aprendizagem (Gráfico 4).

Gráfico 4

Percentuais dos interessados em saber os resultados das avaliações



Para que pudéssemos coletar mais informações, elaboramos uma questão aberta, em que os participantes poderiam expor outras inquietudes referentes a possíveis fragilidades no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do EPMT ou que fatores que possam interferir nesse processo.

Assim, perante a questão sobre o que poderá ser realizado para que a modalidade EPMT/AM possa obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, as respostas dos professores cujos nomes são fictícios para manter o anonimato, utilizando a análise de conteúdo segundo Bardin (2011).

Da análise exaustiva das respostas dos professores/pedagogos, foi consideradas as categorias e subcategorias no Quadro 2 (Anexo 10).

Quadro 2

Respostas dos professores/pedagogos

Categoria	Subcategorias
Melhoria dos Resultados	Necessidades dos alunos
	Melhoria na docência
	Conhecimento dos resultados
Fragilidades relativas ao equipamentos e material pedagógico.	Qualidade da internet
	Condições tecnológicas
	Materiais didáticos

Quanto à melhoria dos resultados do EPMT, os professores/pedagogos referiram que os alunos tinham necessidades de mais atividades que envolvem a leitura e escrita. Como podemos identificar na fala da Professora Edineide, “para melhores resultados, os alunos precisam de mais atividades que envolvam leitura, interpretação/compreensão e produção textual”. Também foi citado que os estudantes necessitam ainda de um acompanhamento pós-aula, regular e específico, para atender outras necessidades acadêmicas que envolvem esclarecimento de dúvidas dos conteúdos, algo mais individualizado. Segundo Lukesi (2011), os professores geralmente adotam abordagens diferenciadas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e ajudá-los a superar suas fragilidades no aprendizado.

Quanto ao trabalho dos professores, foi considerado importante haver uma maior flexibilidade na gestão dos currículos de forma a adaptá-los, o melhor possível, ao público a que se destinam. Pois, segundo Saviani (2008), a flexibilidade no currículo permite que os educadores e instituições de ensino atendam às necessidades individuais dos alunos, considerando fatores como interesses, habilidades, estilos de aprendizado e objetivos educacionais.

Ainda quanto à melhoria do trabalho do professor, foi apontada uma maior necessidade de formação continuada dos professores presenciais, como sugeriu a professora Maria João, em cuja opinião afirma que “a grande rotatividade de professores presenciais, muitos não dominam o manuseio dos equipamentos e nem conseguem acompanhar os estudantes durante as interatividades”.

Outro fator que seria importante considerar para o planejamento das aulas seria o conhecimento dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações bimestrais. Isso permitiria aos professores presenciais uma adequação dos conteúdos às necessidades evidenciadas nos resultados, que se traduziria em um ensino mais individualizado, tendo em conta as competências do aluno, suas fragilidades e as suas idiossincrasias.

No que se refere às fragilidades, os equipamentos utilizados durante as aulas, e quanto aos materiais pedagógico, foram referidos os problemas relativos à qualidade da *internet*, assim como as condições tecnológicas e infraestruturas das escolas das comunidades. Outro problema apontado tem a ver com a escassez do materiais didáticos, com os quais os alunos poderiam estudar para obter uma melhor

aprendizagem, assim como melhores resultados nas avaliações. Os professores afirmaram ainda que os alunos deveriam ter acesso à *internet* livre, pois esta os permitiria conectar-se ao mundo exterior e ter melhores conhecimentos acadêmicos.

3.5.5 Discussão dos resultados.

No nosso estudo, partir das inquietações que envolvem o aprendizado dos alunos que participam do EPMT, nos questionamos: o que fazer? Será que estou fazendo o suficiente? Na busca de respostas, objetivamos coletar dados a partir das opiniões dos professores/pedagogos que atuam no CEMEAM sobre o que pode afetar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes do EPMT/AMAZONAS.

A partir de coleta de opiniões desses profissionais, que apontaram 82% dos inquiridos, concordam que de alguma forma a compreensão leitora impacta negativamente no aprendizado desses alunos, nos causando ainda mais inquietações pois Fayol (2014) comenta que todos os profissionais que se preocupam com a aprendizagem e ensino, é tentar compreender esses desvios ou insuficiência na leitura, assim buscar meios de preveni-los ou corrigi-los.

Posto isto, incentivar a leitura deixa de ser uma tarefa fácil e a situação se agrava quando se trata das comunidades mais isoladas e de difícil acesso, onde Pacheco (2006) concluí que a miscigenação cultural que envolve essa região, não pode ser desprezada pelo sistema governamental, proporcionando assim uma equidade na oferta educacional leitora de qualidade. É através da educação e da leitura que temos acesso aos bens culturais de forma prática e independente por meio da decodificação de registros escritos (UNESCO, 2013). Na perspectiva de Goodman (1978) ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que o texto transmite. Assim, ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) e obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1978).

Dentro do processo cognitivo da aprendizagem leitora, Solé (1999) discursa que ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito, o que é confirmado por Tébar (2007). Implica a constante interação de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem

com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto.

Para Garcez (2000) a promoção de políticas de democratização, acesso e promoção da leitura são aspectos que precisam ganhar mais espaço em nossa sociedade para que possamos ter um melhor desenvolvimento humano em diferentes ambientes sociais.

Escolas e bibliotecas devem se unir no sentido de ampliar o campo de experiências, pois possibilitam a implantação de múltiplos modos e propósitos de ler e escrever em instâncias de comunicação real com a intenção de promover a descoberta da linguagem, de sua comunidade e estimular o processo criativo (Pérez & García, 2001). No entanto, durante nossa coleta de dados e visitas em alguns municípios do Estado do Amazonas, verificamos que ainda hoje, as bibliotecas não existem em todos os municípios nem em todas as escolas, apesar da Lei 12.244 promulgada em 24 de maio de 2010, no Brasil que estabelece a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, obrigando-as a criarem sua própria biblioteca escolar antes do ano de 2020 (em 2022 ainda não era uma realidade) de forma a tornarem acessíveis a todos os livros e bibliotecas.

Com base nas ideias de Suaiden (2007), ao refletir sobre o conceito prático de acesso à informação e ao conhecimento no campo educacional, sabe-se que a biblioteca deve ser entendida como um dispositivo educacional no que diz respeito à dimensão social da aprendizagem. No entanto ao refletirmos a realidade que envolve os contextos observados em nossa trajetória acadêmica, o que se tem realizado é que as bibliotecas, quando existem, são criadas por decreto e normalmente não consideram a realidade da comunidade onde estão inseridas e não são visíveis para todos os membros da comunidade. Essas bibliotecas, onde o acervo normalmente é construído apenas com textos e livros de referência, não contam com a presença de um bibliotecário profissional sendo muitas vezes essa função desempenhada por um professor que, por algum motivo, não está apto a continuar dando aulas.

Considerando que as necessidades de cada comunidade são diferentes, os serviços e recursos também devem ser. Assim, seria muito importante que, pelo menos nas sedes dos municípios, houvesse bibliotecas públicas e funcionais ou salas de leitura,

teriam como metas fornecer informações sobre a comunidade, suas origens, expressões culturais, bem como oferecer serviços que possam ser de interesse da comunidade, com informações atualizadas constantemente. Desta forma, as bibliotecas, além de serem um local de formação, podem ser um espaço de encontro e convívio (Mundo Educação, 2022).

Em relação aos resultados das avaliações elaboradas pelos professores ministrantes, tendo o aval dos pedagogos, baseados no referencial curricular, uma grande maioria afirmaram que gostariam de saber os resultados sobre o desempenho dos estudantes em relação ao desempenho nas avaliações pois, dessa maneira, seria mais fácil reformular o material didático em consonância com as habilidades propostas e não alcançadas nas avaliações, podendo melhorar o rendimento dos alunos, refletindo futuramente num crescimento de ingresso dos alunos em universidades.

O conhecimento destas avaliações é importante para o processo ensino-aprendizagem como refere Luckesi (2011) dado que ter noção de que a prática avaliativa, no caso de aprendizagem, só faz sentido sendo, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do educando) .

A metodologia adotada pelo professor atenderá aos diferentes ritmos de aprendizagem, às estratégias mais apropriadas para cada conteúdo, à sua própria preparação e aos recursos dos quais disponha, atuando sempre com flexibilidade (LOGSE, 1990). Neste sentido o professor deverá desenvolver o papel de estrategista, que saberá usar as oportunidades no seu tempo para proporcionar condições para o alcance dos seus objetivos e desenvolvimento das habilidades propostas, promovendo o êxito por meio da mediação, desenvolvendo o protagonismo do estudante, através da curiosidade e motivação.

O contexto a que nosso público pertence, é apenas uma pequena parcela da dimensão cultural que envolve o Estado do Amazonas onde, através do nosso estudo, tendo como ferramenta a mediação em sua amplitude e categorias, poderemos pontuar os efeitos que o processo dessa mediação produzirá no próprio mediado. Tebar (2011), acredita que as ações do mediador acontecerão a partir das ações que acredite, serem necessárias para o educando, elaborando assim, um ambiente propício para assimilação

da fonte de plasticidade e flexibilidade, que permitirá reconhecer sua capacidade de ser modificável.

Vygotsky (1991) acrescenta que toda a aquisição de conhecimento necessita de um intermediário. Para Gervai (2007), quando se trabalha a aprendizagem de forma mediada no cotidiano escolar, enriquecem-se as interações, desde que tal mediação seja fundamentada na crença da capacidade do ser humano de modificar-se, independentemente da origem, idade ou condição genética. Ressaltamos que a aprendizagem mediada pode ser utilizada como uma possibilidade nas interações do cotidiano escolar, quando fundamentada na crença da capacidade do ser humano de modificar-se, independente de origem, idade ou condição genética (Rigo, 2014).

Feuerstein (2014) nos conecta com possibilidades de respostas aos nossos objetivos, onde acredita que a aprendizagem mediada favorece conexões melhores e independente da origem e idade, o que justamente abraça nosso público, uma origem geográfica e cultural diferenciada e ainda por serem alunos do Ensino Médio.

Também em relação ao papel e funções ao estilo didático que o professor mediador exerce referente ao desenvolvimento cognitivo, estas seriam mais adequadas e eficazes se houvesse um conhecimento sobre as referidas avaliações. Os sete elementos referidos por Tebar (2011) poderiam ser adaptados e trabalhados de forma a melhorar as áreas mais fracas e a potencializar as áreas mais fortes de cada aluno.

Como sugestões, para a melhoria dos resultados, obtivemos como respostas que algumas ações pontuais e acompanhamento pedagógico poderiam solucionar algumas problemáticas do EPMT. Em relação às ações, Rigo (2014) comenta que através da mediação e interação entre pares e/ou grupos, são estabelecidas conexões com infinitas possibilidades para a construção do conhecimento. Ainda no item que envolve a melhoria dos resultados, foi destacada a questão da formação continuada dos professores presenciais, uma vez que, devido à frequente rotatividade desses profissionais, muitos não dominam a metodologia do EPMT, ocasionando um impacto negativo na aprendizagem. Exercer o papel de mediador significa ajudar e orientar o sujeito na autorreflexão sobre as condições que deve controlar para aprender com os próprios erros e experiências. Souza (2003) classifica a qualidade da mediação como modificabilidade e os processos cognitivos conciliados com afetividade de uma pessoa,

ele acredita que pela mediação poderá atingir a modificabilidade e a diversidade. Assim estes professores devem ter formações constantes e atualizarem os seus conhecimentos periodicamente dada a importância da tecnologia no EPMT. Conhecer muito bem a metodologia a aplicá-la promove um ensino-aprendizagem mais adequado.

Também nos foram apontados diversos fatores que vão além da aprendizagem dos estudantes e que interferem diretamente nos resultados da aprendizagem, como é o caso da oscilação na conectividade da internet, aparelhos que fazem parte do kit tecnológico com diferentes defeitos, bem como a demora no atendimento técnico para sanar os problemas de manutenção desses aparelhos.

As aulas, no EPMT, são produzidas por professores especialistas, mestres e doutores e são transformadas em peças televisivas, com o uso de diversos recursos midiáticos, ferramentas de comunicação e transmitidas ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula simultaneamente, em horário regular. Em cada sala de aula existe um kit tecnológico e um professor presencial, para mediar o processo de aprendizagem (<https://centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues>). Este processo é perturbado quando a *internet* apresenta problemas, quando algo falha nos equipamentos necessários para a consecução da aula. O isolamento e as dificuldades de acesso a estas comunidades, como já referimos, também implicam no tempo de atendimento dos técnicos que consertam os aparelhos

Toda a coleta serviu como base para responder nossos objetivos iniciais desse estudo.

3.5.6 Conclusão.

Como conclusão, podemos afirmar que a maioria professores/pedagogos concorda que a leitura é a causa da fragilidade no ensino-aprendizagem dos estudantes do EPMT é causada pela deficiência leitora. Dessa forma, os itens que envolvem de alguma forma a compreensão leitora em diversas áreas do conhecimento são apontados, pela maioria dos entrevistados, como fatores que comprometem o desenvolvimento das aprendizagens.

A partir desses resultados, podemos afirmar que a fragilidade na compreensão leitora é motivo de preocupação para todos os entrevistados. Propor ações que utilize

teste Cloze, que é comprovadamente capaz de verificar se os resultados desse estudo são representativos na realidade acadêmica desses estudantes, será uma nova etapa a ser investigada, a fim de responder às novas questões que surgirem a partir deste estudo.

Quando conhecemos os resultados da ação pedagógica, podemos realizar intervenção. Sobre esse assunto, Luckesi (2011) comenta que não é possível adquirir conhecimento sem intervenções pontuais. Caso contrário, não se teria eficiência e qualidade. No que se refere a essas ações, os professores e pedagogos indicam, para melhoria da aprendizagem por parte dos alunos: uma maior flexibilidade aos professores ministrantes na escolha de conteúdo do currículo; a possibilidade de ter uma visão mais clara sobre a quantidade de alunos indígenas, para que as aulas possam ser adequadas de acordo com esse público; divulgação dos resultados de desempenho dos estudantes antecipadamente ao ano letivo seguinte, de modo a possibilitar um planejamento com ênfase nos resultados apresentados; acompanhamento pedagógico pós-aula; e a redução da rotatividade de professores presenciais que atuam no EPMT. No que diz respeito à rotatividade de professores presenciais, sugerimos um acordo entre o CEMEAM e as coordenadorias municipais responsáveis pela designação desses professores. Seria desenvolvida uma avaliação de desempenho e domínio da metodologia para os professores presenciais, a ser realizada pelos professores ministrantes e pedagogos, que os agentes que estão diariamente em contacto com esses profissionais. Essa avaliação seria enviada para a coordenação dos municípios, servindo também documento para substituição de professores que não atingiram o comprometimento com a metodologia.

Ações pontuais poderiam ser desenvolvidas com o intuito de incentivar a leitura desses alunos, como a efetivação da Lei 12.224 que foi promulgada em 24 de maio de 2010, estabelecendo a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino. Infelizmente, essa lei ainda não é uma realidade em muitas escolas, sendo a implementação de bibliotecas um dos pontos que poderia ser colocado em prática pelos órgãos responsáveis. No contexto da América Latina, onde há índices expressivos, analfabetismo, distribuição desigual da riqueza (UNESCO, 2013), somados à distância das comunidades ribeirinhas aqui referidas, a população pode ser indiferente às bibliotecas e, talvez, nem mesmo eles nem saibam que existem, leis que as amparam.

No entanto, ao longo da história a democratização da leitura e da escrita, obrigou os setores governamentais a criarem uma escola pública obrigatória, justamente para garantir o acesso aos inestimáveis bens de conhecimento contidos nas bibliotecas e para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. No entanto, muitas vezes, a escola ainda não conseguiu se desvencilhar da antiga tradição de apenas ensinar.

Itens que atingem esse público, o contexto geográfico e logística de acesso, muitas vezes são utilizados como desculpas para falta de ações pontuais. Somente através do conhecimento, esse público poderá exigir efetivamente seus direitos.

Desenvolver planos e avaliações com base nos resultados dos alunos, seria de suma importância. Durante nossa fundamentação teórica, percebemos que muitos olhares se voltam para o ensino fundamental, onde as etapas são pontuadas. No entanto, se os problemas não forem resolvidos, esse público pode levar suas lacunas para o ensino médio. Conhecer os resultados antecipadamente é imprescindível para que o professor ministrante possa elaborar seu plano de aula com base nos itens detectados como frágeis.

Para que isso aconteça, seria necessário a criar de um setor pedagógico exclusivo para desenvolver ações relacionadas à tabulação e análise dos resultados com base nos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Os professores presenciais e professores ministrantes, deveriam participar intensivamente deste processo, para que os dados fossem tabulados e repassados em tempo de os professores reorganizarem seus planos de aula. O plano de aula deve ser elaborado com base nos objetivos educacionais, levando em consideração as necessidades e características do aluno, e ser flexível o suficiente para permitir ajustes, caso necessário, visando sempre a aprendizagem significativa dos alunos.

Desenvolver ações que visam o desenvolvimento pleno dos alunos é uma tarefa que também exige formação profissional específica. A formação de professores é frequentemente discutida no meio acadêmico e profissional, mas é importante refletir se estamos dispostos a participar e colocar em prática o que é aprendido nessas formações. Além disso, seria interessante incluir a verificação pedagógica como um item a ser discutido nessa pauta.

Foi constatado que o CEMEAM oferece formações continuadas para professores ministrantes quanto para professores presenciais, ambas com direcionamento específico. No entanto, o que se precisa é da aplicabilidade dessas formações por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos para que possamos direcionar nossos esforços para alcançar resultados e conclusões significativas a partir dessas etapas desse estudo.

3.6 Estudo 2: Os alunos e a Compreensão Leitora

Introdução

A compreensão leitora é uma das habilidades que permitem o estudante desenvolver um pleno desenvolvimento em várias etapas da vida acadêmica, levando o leitor a extrapolar e integrar-se ao texto de forma consciente e prazerosa. A respeito disso, Castro (2008) afirma que existe uma diferença entre aprender a ler e ler. No ambiente escolar, o estudante é ensinado a conhecer um sistema de representações escritas e a ler, mas isso não significa que compreenda, efetivamente, um texto escrito. Ainda sobre esse assunto Vianna e Teixeira (2002) comentam que a compreensão leitora requer associações entre o antes, o durante e o depois, ela pode ser considerada uma atividade complexa, pois está associada a processos cognitivos, linguísticos e perceptivos.

A partir dos resultados coletados junto ao corpo docente e pedagógico do CEMEAM, foi apontada na opinião dos participantes uma fragilidade na leitura dos estudantes que participam do EPMT. Contudo, alguns dos docentes também apontaram que, as dificuldades de natureza técnica refletem na dificuldade de compreensão textual dos discentes, pois a deficiência de conectividade, a danificação de aparelhos, como monitor, *webcam*, microfone, roteador de *internet*, dentre outros, e sua demorada manutenção ou substituição, causam prejuízo na rotina pedagógica dos estudantes.

Com base nesses dados, buscamos, junto aos participantes, verificar em que nível se encontra compreensão leitora. Para isso, utilizaremos as etapas que envolvem instrumentos como inquérito, teste Cloze, apoiando-nos no momento de avaliar, analisar, interpretar, pontuar e concluir os resultados obtidos no processo investigativo e, assim, comparar os resultados. Este Estudo 2 é composto de: objetivos, método, caracterização dos participantes, materiais, utilizamos os dados quantitativos que envolve a coleta e interpretação de informações numéricas, utilizando técnica de estatísticas, os qualitativos utilizamos a interpretação de informações não numéricas, como perguntas abertas.

Para realizar o inquérito e a aplicação diagnóstica do teste Cloze, realizaremos essa etapa de acordo com o que foi estabelecido no objetivo geral. As etapas seguintes do estudo serão realizadas, conforme detalhamos nos objetivos específicos.

3.6.1 Objetivo Geral

2.0 O estudo tem como principal objetivo avaliar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT do Estado do Amazonas.

3.6.2 Objetivos específicos

2.1 Identificar o nível da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas;

2.2 Detectar as fragilidades na compreensão leitora;

2.3 Identificar as interferências no ensino-aprendizagem que podem ocasionar a fragilidade leitora.

3.6.3 Método

Utilizamos os dados quantitativos que envolve a coleta e interpretação de informações numéricas, utilizando técnica de estatística, os qualitativos utilizamos a interpretação de informações não numéricas, como perguntas abertas, através da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Ao mencionarmos a análise de dados quantitativos e qualitativos em um estudo ressalta-se a abordagem abrangente adotada para compreender o fenômeno em estudo, combinando tanto os aspectos mensuráveis quanto os aspectos interpretativos e subjetivos, assim como na etapa anterior, utilizaremos os dados na forma descritiva, explicativa e exploratória.

Sabemos que o enquadramento metodológico define ao investigador os métodos e processos que irão permear todas as análises dos dados coletados para, assim, alcançarmos os objetivos (Santos, 2017). Em nosso estudo, uma gama de possibilidades foi enriquecendo e contribuindo para o alcance dos objetivos, de maneira que realizamos este estudo com aproveitamento das condições que se apresentaram, pois nenhum meio pode se arrogar da pretensão de responder sozinhas às questões que a realidade social coloca (Minayo, 2003).

3.6.3.1 Participantes

O estudo tem uma amostra por conveniência. Participaram do estudo 53 alunos do Ensino Médio, os quais frequentam a modalidade do EPMT, da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada na Freguesia Brasília do Estácio, a 403 Km de Manaus, a capital do Amazonas. Os participantes foram divididos em três grupos, sendo 23 (43%) feminino e 30 (56%) masculino, com idades entre 17 e 43 anos, 100% brasileiros, amazonenses e residentes do município de Barreirinha.

Na Tabela 1, apresentamos a caracterização dos participantes do estudo quanto ao grupo, sexo e idade.

Tabela 1

Caraterização dos participantes por grupo, sexo e idade

Grupo	Nº Participantes	Sexo		Idade
		F	M	min/máx.
01	14	06	08	17/35
02	18	08	11	18/44
03	21	09	11	19/45
	53	23	30	17/45

Nota. Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para a segunda etapa da nossa coleta, apenas 30 alunos compareceram. A ausência dos demais foi devido à forte tempestade que ocorreu antes do início da aula, embora eles tenham assinado o TCLE, o não comparecimento deles afetou profundamente nossa coleta. Seguimos as etapas para coleta de dados, com apenas 30 alunos presentes, distribuídos no quadro seguinte, em relação grupo, sexo e idade, como podemos constatar na Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição dos participantes considerando o grupo, sexo e a idade

Grupo	Nº Participantes	Sexo		Idade
		F	M	min/máx.
01	11	06	05	18/54

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

02	10	04	06	18/52
03	09	03	06	17/50
	30	13	17	17/54

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No dia da aula, iniciamos a coleta às 18h. Foi possível obter a participação dos alunos com o preenchimento do questionário, Teste Cloze e Questionário Pós-Leitura.

Na Tabela 3, é apresentado o grupo de alunos que participaram no segundo dia da primeira etapa, somando 53 participantes do estudo.

Tabela 3

Grupo de participantes, sexo e média de idade

Grupo	Nº Participantes	Sexo		Idade
		F	M	min/máx.
01	03	00	03	18/54
02	09	04	05	18/52
03	09	06	05	17/50
	23	10	13	17/54

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Quanto ao acesso à escola a partir do local em que habitam,

Conforme vemos no Gráfico 5, dos 53 estudantes entrevistados, 20 (38%) tinham residência na própria comunidade Freguesia Brasília do Estácio; 18 (34%) pertenciam a uma comunidade denominada São Gabriel, estudantes estes que utilizam o barco escolar como meio de transporte; 15 (28%) dos estudantes declararam que moram em diversas comunidades ao longo do município e dependem de transporte próprio para ir à escola.

Gráfico 5

Localização morada dos estudantes



A respeito da formação escolar dos participantes, detectamos que: 14 (26%) estudaram o Ensino Fundamental – Anos Finais (6^a ao 9^o ano) na oferta de ensino regular, em escola convencional, oferecida na própria comunidade de Pedras e Freguesia; e 39 (73%) frequentaram o Ensino Fundamental – Anos Finais (6^a ao 9^o ano), ofertado pela modalidade do EPMT. Quanto aos estudos no Ensino Médio, os 53 (100%) dos entrevistados receberam e recebem sua formação no Ensino Médio através do EPMT.

3.6.3.2 Materiais

-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Para autorizar a realização da coleta, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLA (Anexo 11), redigido conforme normas do Comitê de Ética e Pesquisa-CEP/ Plataforma Brasil.

-Inquérito por Questionário 1

O questionário utilizado contém 6 perguntas fechadas que envolvem recolha de dados sociodemográficos. A segunda etapa do questionário pretende identificar a visão do aluno em relação ao EPMT e a opinião do participante em relação aos obstáculos que podem afetar negativamente seu aprendizado. Esse item foi dividido em quinze subitens, classificando suas respostas como: ‘sempre’, ‘muitas vezes’, ‘poucas vezes’ ou ‘nunca’.

Na terceira etapa do questionário, o aluno classificou o EPMT como: ‘ótimo’, ‘muito bom’, ‘bom’, ‘regular’ ou ‘ruim’.

A pergunta aberta solicitava do participante sua opinião em relação à oferta do Ensino Médio antes do advento do EPMT (Anexo 9).

-Inquérito por Questionário 2

Este inquérito (Anexo 13), envolve o comportamento dos alunos diante da leitura de um texto: antes, durante e após a leitura. A resposta poderia ser: ‘sempre’, ‘muitas vezes’, ‘raramente’ ou ‘nunca’.

-Teste Cloze

Para aplicação do teste Cloze em nosso estudo, utilizamos, como instrumento, o texto: A lenda do Boto cor de Rosa ou Boto Vermelho (Anexo 15).

O Quadro 3 apresenta a análise morfossintática dos itens que foram retirados do texto A lenda do Boto cor de Rosa ou Boto Vermelho, bem como sua posição na sequência do texto, assim criando as lacunas necessárias para construção do teste Cloze.

Quadro 3

Análise morfossintática dos itens extraídos dos textos em Cloze

1	Preposição (ideia de finalidade)
2	Adjetivo
3	Preposição (ideia de instrumento)
4	Artigo indefinido masculino
5	Artigo definido masculino
6	Substantivo
7	Contração >> a (preposição)+ a (artigo definido) - à (ideia de movimento)
8	Adjetivo
9	Substantivo
10	Substantivo
11	Verbo
12	Artigo indefinido
13	Substantivo

14	Contração >> em (preposição)+a (artigo definido) =na (ideia de tempo)
15	Pronome pessoal oblíquo do verbo pronominal “transformar-se”
16	Substantivo
17	Contração de(preposição)+ o (artigo definido masculino) = dos (ideia de posse/ relação afetiva)
18	Preposição “de” (ideia de modo) para formar a locução prepositiva “De acordo”
19	Pronome pessoal do caso reto
20	Artigo definido
21	Preposição (ideia de modo) - para formar a locução prepositiva “em segurança” / de modo seguro
22	Substantivo
23	Preposição
24	Verbo no gerúndio
25	Adjetivo
26	Advérbio de modo
27	Verbo no infinitivo
28	Substantivo
29	Pronome pessoal oblíquo/ para formar índice de indeterminação do sujeito
30	Substantivo

Foram retirados do texto vocábulos da classe gramatical:

Verbo - O verbo funciona como um articulador entre os diferentes elementos que constituem uma frase. Assim, podemos entendê-lo como um núcleo que, uma vez combinado com estes outros elementos, assegura um sentido à frase. Se suprimido, os outros elementos são privados de um elo entre eles, o que torna difícil compreender o propósito da mensagem a ser transmitida.

Advérbio - Basicamente, podemos afirmar que advérbio é a palavra que modifica o sentido do verbo, acrescentando-lhe uma circunstância.

Substantivo - O substantivo é a classe de palavras que nomeia seres, coisas, qualidades, espaços, sentimentos, processos, grupos, ações, entre outros. Dentro dessa classe, é possível encontrarmos subdivisões, como é o caso do substantivo comum.

Preposição - Preposição é classe das palavras que ligam duas outras palavras, estabelecendo entre elas determinadas relações de sentido e de dependência.

Artigo - é a classe gramatical que geralmente antecede um substantivo, sendo variável em gênero e em número. De forma genérica, determina ou indetermina o substantivo.

Adjetivos - Os adjetivos são palavras que expressam características dos substantivos.

Pronome - É a palavra que se usa para substituir o nome do objeto ou da pessoa já indicados anteriormente em uma frase. Toda expressão que tem o papel de retomar o sujeito da sentença é considerada um pronome.

Na Tabela 4, consta a quantidade dos itens retirados conforme sua classificação gramatical.

Tabela 4

Classificação por número de itens gramaticais

Classe gramatical	Item	Total
Verbos	11, 24, 27	3
Advérbios	26	1
Substantivos	6, 9, 10, 13, 16, 22, 28,30	8
Preposição	1, 3, 7, 14,17, 18, 21 e 23	8
Artigos	4, 5, 12 e 20	4
Adjetivos	2, 8, 25	3
Pronome	15, 19 e 29	3
Total		30

Base para tabulação de dados

Tendo como base para tabular os resultados aos escores e procedimentos ao Teste Cloze, seguiremos como referência, seguindo Bormuth (1968), que elaborou parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos apresentando três níveis de leitura.

O nível de FRUSTRAÇÃO correspondente ao percentual de acerto de até <44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão.

O nível INSTRUCIONAL, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% e 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo).

Por fim, o nível INDEPENDENTE, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão leitora.

A partir do material utilizado para estudo, seguimos para a apresentação do procedimento.

3.6.3.3 Procedimento

No desenvolvimento do estudo, foi realizada uma exaustiva pesquisa bibliográfica, que nos direcionou na busca de informações que nos esclarecesse a aquisição da leitura, contudo precisaríamos entender como tudo isso aconteceu, até levar o Homem ao estudo da compreensão leitora. Assim, entender a linguagem, leitura e compreensão leitora seria primordial para continuidade do alcance do nosso objetivo em identificar o nível da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas.

Dessa maneira, iniciamos nossa trajetória para, nesse segundo momento do nosso estudo, entender como foi o processo da historicidade da linguagem como forma de expressão e comunicação, citamos alguns dos autores: Koch (2014), Teixeira (2010), Dias (2008), Flores e Silva (2005), Higounet (2003), Morais (1997).

Ao adentrarmos nas pesquisas que envolvem a compreensão leitora, encontramos no item como e quando se lê, os estudos e pesquisas de Kaufman (1989), Perez e Garcia, (2001), Zimmer (2005), Barnes (1994), Fayol e Morais (2004), dentre outros. Todos esses autores enfatizam que a aprendizagem é o resultado da interpretação e da compreensão; sem essas habilidades, é muito difícil, para não dizer impossível, que ela ocorra (Perez & Garcia, 2001). Tudo isso nos leva a indagar, dentro desse contexto, de que maneira as leis públicas que envolvem o ensino formal amparam a formação acadêmica em relação a leitura e compreensão.

Percebemos que as discussões sobre as políticas educacionais brasileiras e a necessidade de as escolas formarem cidadãos críticos encontram, em documentos oficiais, um sólido arcabouço teórico que embasa o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de leitura. Exemplos de tais documentos são a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Dentro deste contexto que envolve as políticas públicas responsáveis pela organização e avaliação do sistema educacional nacional e internacional, encontramos as organizações que verificam o nível das competências e habilidades dos alunos desenvolvidas pelo sistema educacional, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Associação Internacional para Avaliação de Desempenho Educacional (IEA) e o Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe (ORELAC -UNESCO).

No contexto dessas entidades, destacamos o Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), que em suas edições apresentam resultados frágeis em relação ao desenvolvimento da leitura entre os alunos brasileiros.

Outros resultados insatisfatórios, quanto às habilidades leitoras de estudantes brasileiros, foram verificados pela Avaliação Nacional de Alfabetização, do Ministério de Educação e Cultura (ANA), pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela 5ª Edição da pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 pelo Instituto Pró-livro.

Com base nos resultados do Estudo 1 e na pesquisa bibliográfica que realizamos, adentramos na busca de teóricos/pesquisadores para entender os conceitos e processos relacionados à compreensão leitora e, assim, poder alcançar os objetivos deste estudo. Por meio das postulações de Irwin (1986), Freire (1989), Manzano (2000), Colomer (2001), Salles (2012), Ferreira (2013), percebemos que as habilidades leitoras, dentro da perspectiva educacional, tem sido objeto de inúmeras investigações, havendo, segundo Collomer (2001), a graduação das dificuldades leitoras que devem ser superadas pelos leitores para que dominem os diversos aspectos do ato de ler.

A fim de detectar o nível de compreensão leitora em que se encontra nosso público, baseamo-nos nos estudos desenvolvidos por Taylor (1953), originalmente denominado procedimento Cloze, por meio do qual diversos teóricos se debruçaram na busca de estudar a compreensão leitora e os níveis que os alunos se encontravam.

Alguns desses estudiosos, como Bedento e Moreira-1990, Taxa e Vendramine-2002, Storey -1997, Darnton-1993, Castro- 2008, Perez e Garcia- 2001, Sohngen- 2002, concordam que o método Cloze apresenta uma versatilidade, em que o participante (leitor), na conectividade entre a realidade e o próprio texto, constrói significados que estão interligados com a intenção do autor, ao passo que o leitor se torna um personagem ativo desse processo.

Em relação ao inquérito por questionário, no primeiro momento, piscina de item selecionamos criteriosamente. Quando consideramos que estavam prontos, solicitamos avaliação de dois peritos que os consideraram aptos à aplicação. Os questionários foram respondidos por três alunos do EPMT e não pertenceram ao grupo dos participantes. Após o preenchimento do questionário, foi solicitado que fizessem, individualmente, a reflexão sugerida nos itens/análise cognitiva dos itens. Assim, mais uma vez, os questionários foram considerados adequados.

A partir dos estudos que envolviam o método Cloze, buscamos as possibilidades de aplicabilidade ao nosso público. Com o intuito de entender como e quais são as maneiras de aplicabilidade, encontramos algumas respostas nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Oliveira (2009), que apresenta diferentes maneiras para elaborar possibilidades de aplicabilidades do teste Cloze; Cronbach (1996) que inclui procedimentos, valores de pontuação e interpretação atribuídas aos diferentes resultados e respostas e Bormuth (1968), quem elaborou parâmetros que utilizamos para analisar o desempenho dos sujeitos, mediante o estabelecimento de três níveis: nível de frustração, nível instrucional e nível independente.

A partir da leitura de dados bibliográficos, iniciamos o processo de elaboração e escolha do texto que seria utilizado para avaliar o nível da compreensão leitora dos participantes do estudo. Foi selecionado, portanto, o texto A lenda do Boto Cor de Rosa ou Boto Vermelho, segundo o site (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-01/pesquisadores-investigam-comportamento-agressivo-de-botos-na-amazonia>),com

referências da fauna e cultura popular amazônicas, aspectos frequentemente difundidos no cotidiano escolar.

A lenda do Boto Cor de Rosa faz parte, principalmente, da cultura da região norte do Brasil, oriunda das narrativas populares transmitidas oralmente pelas pessoas, com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, com mistura de aspectos reais, imaginários, históricos e fantasiosos. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Salientamos que o boto-cor-de-rosa também é conhecido como boto-vermelho. Conforme o site Agência Brasil, ele começou a ser chamado de cor-de-rosa por um erro de tradução em um documentário feito pelo Jacques Cousteau, na Amazônia.

Sobre a lenda usada neste estudo, na Amazônia, quando é época de festa junina, um boto-cor-de-rosa sai da profundidade das águas dos rios da região, durante uma noite estrelada e se transforma num homem, que busca conquistar as mulheres da região. Essa lenda era muito utilizada na tradição popular para explicar quando uma criança nascia sem ter pai declarado. Assim, todo filho que cresce sem saber quem é o pai, nos interiores do Amazonas, fica conhecido como filho(a) do boto.

Quanto ao instrumento da pesquisa, preparamos o texto levando em conta o método tradicional. A primeira oração foi preservada na íntegra, permitindo ao leitor uma visão mais completa do tema abordado. Após a primeira oração, seguimos ocultando os 5^{os} vocábulos seguintes do texto. Utilizamos traços para substituir o vocábulo ocultado. Cada traço tinha o tamanho proporcional ao vocábulo oculto. O estudante teria que preencher as lacunas com palavras que julgasse mais apropriada para cada espaço, contudo teria que fazer sentido ao contexto do texto.

Para pontuação e correção, teríamos duas opções como critérios. Com base em Mota e Santos (2014), a primeira seria a correção Verbatim Literal, em que só é aceitável o preenchimento da palavra original do texto, bem com a grafia e acentuação. Conforme a segunda opção, aceita-se como palavra correta uma palavra que se assemelha ou que tenha o sentido equivalente, ou outra palavra em contexto com o texto, sendo denominada e conhecida como sinônima.

Neste estudo, escolhemos a primeira opção, devido a ser uma forma que facilita o diagnóstico, por ser mais objetiva na forma de preenchimento, facilitando, assim, a

correção e tabulação dos resultados. Organizamos a forma de auferir a pontuação desta maneira: 1- 0 ponto para erros ou não preenchimento da lacuna; 2- 1 ponto para cada acerto.

Silva e Santos (2004) destacam que a “facilidade da construção, de aplicação e correção tem favorecido o uso do Cloze, e a fidedignidade dos resultados tem sido confirmada em muitas pesquisas” (p. 461). Outro fato para se levar em consideração e que pode fazer a diferença para nossa pesquisa em relação ao tempo é o tamanho do texto, o que pode interferir nos fatores de processamento como atenção e memória.

O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou todo o projeto conforme Resolução nº. 292/99, de 1999 (Anexo – 15), com o Número do Parecer: 5.660.883.

Após o parecer positivo do Comitê de Ética, entramos em contato com o CEMEAM, que faz parte da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas/SEDUC-AM, e que executa o EPMT. Em seguida, contactamos o Coordenador do EMPT que atua no município de Barreirinha/Amazonas, com a finalidade de ajustar nossa ida e certificar-nos de que o público estava frequentando as aulas normalmente, sem problemas técnicos ou pedagógicos (aparelhos danificados, ou falta de professores presenciais).

Neste contexto, aproveitamos para ressaltar que, em cada município do Amazonas, onde existe a execução do EPMT, atua um coordenador, cuja atividade principal é dar suporte aos professores presenciais e estudantes que fazem parte desse modelo de ensino. Também é mister desse coordenador manter relação contínua com o CEMEAM e com a SEDUC-AM, no sentido de passar informações sobre a rotina técnica e pedagógica, além de buscar soluções para resolver interferências negativas nas atividades escolares.

Depois da confirmação do Coordenador de que as aulas estavam ocorrendo normalmente, o passo seguinte foi o de ajustar nosso acesso ao público, observando o calendário de aulas, a logística de locomoção até a comunidade Freguesia Brasília do Estácio, onde está localizada a escola que oferta o EPMT para nosso público. Após um dia de viagem, chegamos à Escola Municipal Nossa Senhora Imaculada.

Todo o processo teve dois momentos. No primeiro momento, houve a socialização do estudo com a comunidade escolar, também ocorreu a assinatura dos termos. Convite para participação.

1. Convite para participação e esclarecimentos a respeito da pesquisa.

No dia e hora marcados, horário anterior ao início da transmissão da aula noturna, que inicia às 19h, horário de Manaus, dirigimo-nos à escola e apresentamos o estudo aos estudantes, solicitando a participação dos alunos, respeitando a realidade em que estávamos, em relação ao Covid-19.

Todos os alunos presentes aceitaram participar e assim procedemos à assinatura dos TCLEs e Direito de Imagem e Voz. Foram tomados todos os cuidados éticos na pesquisa em consonância com a Resolução nº196/96, do Conselho Nacional de Saúde (2006).

Os alunos foram organizados nas salas de aula, seguindo os protocolos impostos pela Organização Mundial da Saúde – OMS. A cada grupo, denominado G1, G2 e G3, foram disponibilizadas máscaras descartáveis, álcool em gel 70%, com orientação de manterem o distanciamento de 1,5 metro, protocolado pelo governo do estado do Amazonas, como prevenção ao Covi-19.

Em seguida, fizemos a leitura do TCLE, esclarecemos todas as dúvidas e questionamentos expostos pelos participantes. Alguns estavam com receio de não poderem estar presentes nos encontros seguintes, devido à possível falta de transporte ou condição de chuva forte, que poderiam impossibilitar a ida até a escola.

Em suma, seguimos esta sequência metodológica: 1. Verificação da quantidade de alunos menores de idade; 2. Solicitação do comparecimento do responsável pelo menor; 3. Leitura do TCLE de forma clara e precisa; 4. Esclarecimento das dúvidas e questionamentos; 5. Assinaturas do TCLE e consentimento de uso de imagem e voz; 6. Acordo para, no dia seguinte, realizarem o preenchimento do questionário e Teste Cloze.

Após esse primeiro momento, os alunos iniciaram sua rotina escolar com a transmissão das aulas, seguindo o cronograma de aulas.

2. Aplicação do Questionário 1, do Teste Cloze e do Questionário 2

No segundo momento, aconteceu o preenchimento do Questionário 1 sociodemográfico, onde constam informações que permitem a caracterização dos participantes: idade, ano de escolaridade e sexo; dados escolares; opinião em relação ao EPMT; aplicação do Teste Cloze, com duração média de 10 a 15 minutos para responder o teste. Finalmente, entregue o Questionário 2, cujo objetivo era conhecer as atitudes dos participantes antes, durante e após a leitura. Essa atividade durou 5 minutos.

Nesse segundo momento de contato com os participantes, seguimos para escola com objetivo de organizar todo material, antes da chegada dos estudantes. Em cada carteira, foi colocada pequena prenda, uma sacola contendo caneta, lápis, borracha e bombons de chocolate. Com tudo organizado, era só esperar a chegada dos estudantes para a próxima etapa do nosso estudo.

3.7 Processo de preenchimento do Questionário 1, Teste Cloze e Questionário 2

Para execução desta etapa do estudo, em campo de pesquisa, realizamos esta sequência metodológica: 1. Explicação e esclarecimento das etapas do questionário, com imparcialidade para não interferir na resposta dos participantes; 2. Preenchimento do Questionário 1, às 19h15min; 3. Recolhimento do Questionário 1, preenchido pelos participantes; 4. Explicação sobre o preenchimento do Teste Cloze, contendo a lenda regional do Amazonas; 5. Preenchimento do Teste Cloze realizado pelos participantes (que durou, em média, de 6min a 10min); 6. Recolhimento do Teste Cloze, respondido pelos participantes.

Seguindo nossa sequência, resolvemos adiantar o preenchimento do Questionário 2 para o mesmo dia em que o Questionário 1 e o Teste Cloze foram aplicados. Isso se deu pelo fato de ter ocorrido um problema na energia elétrica em Manaus, local onde ficam os estúdios televisivos, de onde são transmitidas as aulas do EPMT, em tempo real. Com a falta de eletricidade houve interrupção das aulas. Assim aproveitamos o momento para realizar a aplicação do Questionário 2, que estava previsto para ser respondido no terceiro encontro, isto é, no dia seguinte. O preenchimento do Questionário 2 Pós-Leitura ocorreu durante 5 minutos, em média.

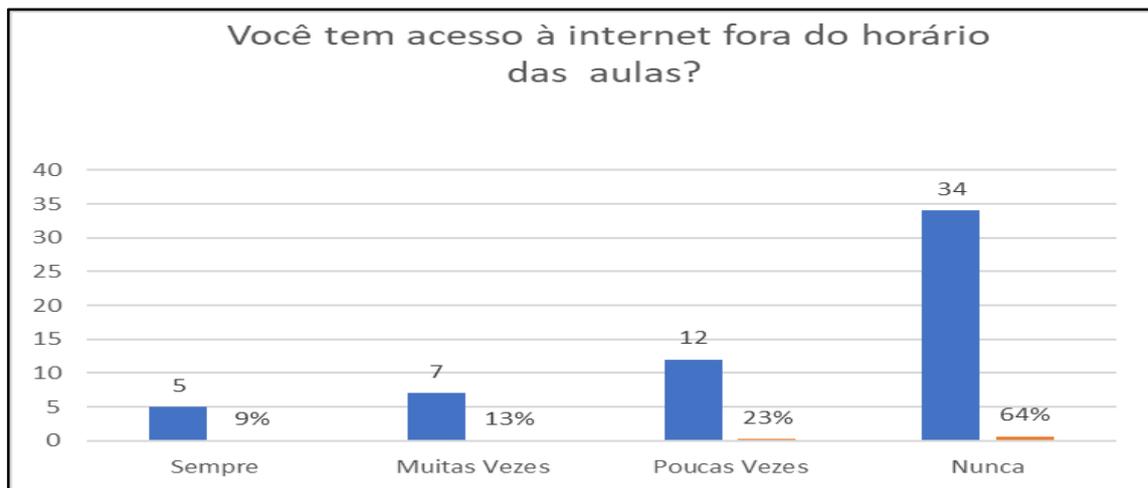
Resultados

Iniciamos a apresentação dos resultados com análise das respostas dos questionários a que os participantes foram submetidos, em relação ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica – EPMT.

Sobre acesso de internet fora do horário das aulas, 9% (5) dos entrevistados afirmaram que possuem internet fora do horário de aula; 13% (7) afirmaram que têm acesso algumas. Contudo, 23% (12) têm acesso à internet poucas vezes. Os estudantes que afirmam não terem acesso, representam 34 ou 64% estudantes, de acordo com o Gráfico 6.

Gráfico 6

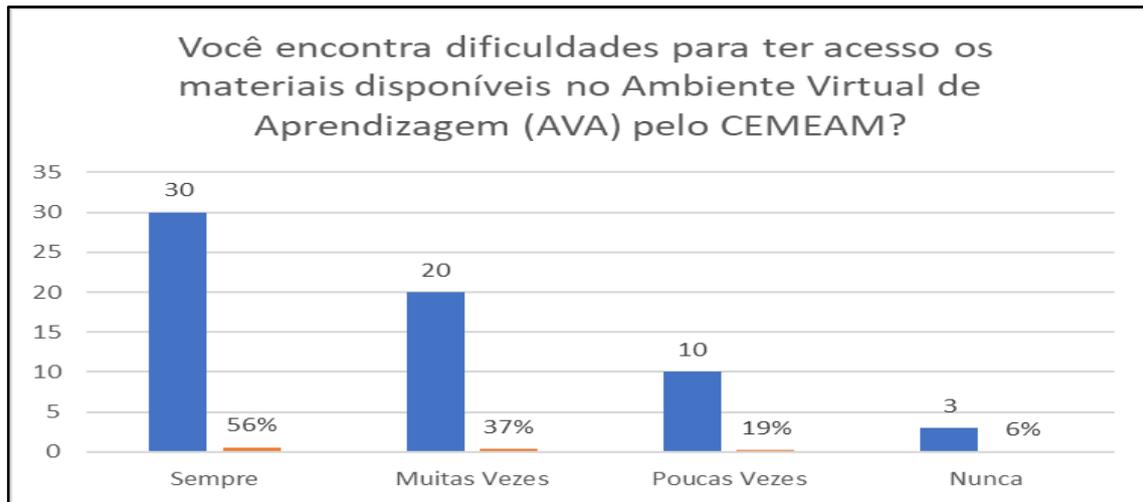
Acesso à internet fora do horário das aulas



A respeito de dificuldades para acessar material pedagógico em Ambiente Virtual de Aprendizagem, 56% (30) dos estudantes sempre encontram dificuldades para ter acesso aos materiais de apoio disponibilizados, como: texto, aulas gravadas, exercícios, simulados etc. Vale salientar que, dos 5 alunos que anteriormente marcaram que tinham *internet* sempre, agora somente 6% (3) optaram que nunca têm problema em acessar os materiais disponíveis para reforço e complemento do estudo, conforme podemos observar no Gráfico 7.

Gráfico 7

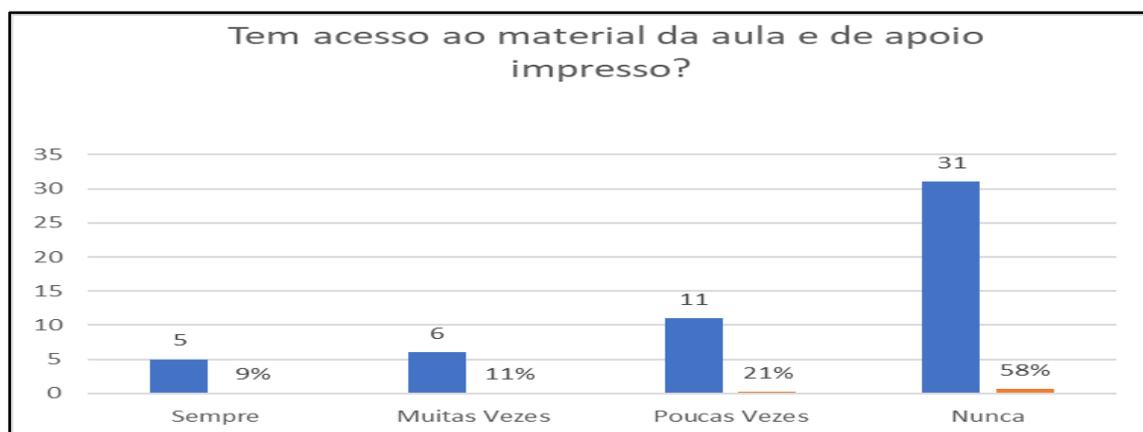
Nível de dificuldade para ter acesso aos materiais no AVA



Em prosseguimento da análise, em nosso estudo, foi constatado que todas as salas de aula do EMPT recebem uma impressora, como um dos componentes do Kit Sala de Aula. Seria viável, portanto, que os estudantes recebessem o material impresso para melhor fixação dos conteúdos e até mesmo para revisá-los, porém os resultados tabulados apresentam outra realidade, pois, conforme o Gráfico 8, 56% (30) dos entrevistados não têm acesso ao material impresso; os que SEMPRE apresentam acesso ao material representam 9% (5) dos estudantes. Ressaltamos que, por meio de conversa informal, alguns participantes relataram que usam pen-drive para arquivar o material e, dentro das suas possibilidades, fazem a impressão quando vão à sede do município de Barreirinha, onde existe serviço de impressão. Sobre essa problemática, podemos supor que pode haver problema quanto à disponibilização de papel A4, tinta de impressora e manutenção, se houver problema na máquina.

Gráfico 8

Nível de acesso ao material impresso

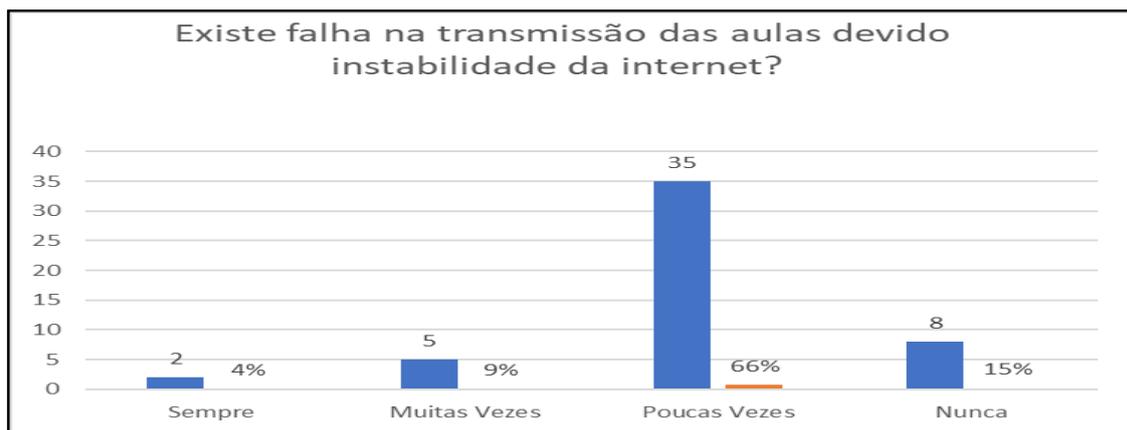


Ao tratar-se de problemas relacionado à conectividade, conforme o Gráfico 9, 66% (35) dos estudantes apontam que falhas na internet ocorrem POUCAS VEZES. Isso nos leva a refletir que, até pouca falha de internet pode prejudicar a metodologia do EPMT, pois, como já identificamos, 58% dos estudantes não têm acesso ao material didático disponibilizado pelo CEMEAM em AVA. Além disso, como já tratamos, 64% dos estudantes só têm acesso à internet no contexto escolar.

Assim, uma internet adequada às necessidades de troca de dados, à realização de downloads, à recepção das aulas em tempo real e à interação por meio de chat e/ou videoconferência, é importante para todos os processos que envolvem as aulas do EPMT e para, em certo nível, incluir pessoas no universo da digitalização.

Gráfico 9

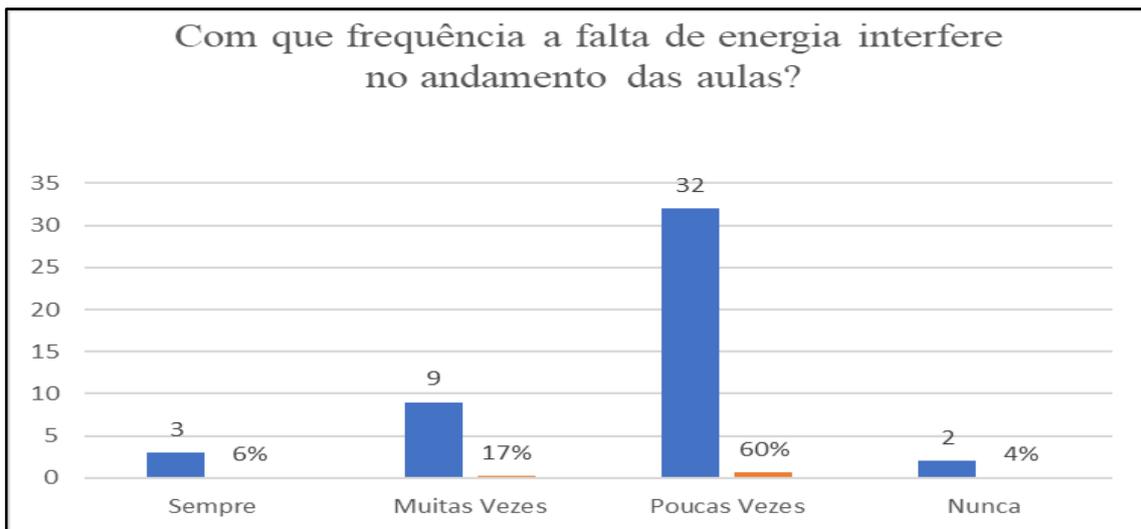
Nível de falha na transmissão devido à instabilidade da internet



Quanto à fonte de energia elétrica, conforme o Gráfico 10, podemos observar outro fator que pode impactar negativamente a aprendizagem do EPMT: a falta de energia elétrica. Embora 60% (32) dos participantes afirmem que a energia falta poucas vezes, um percentual expressivo traz à tona uma problemática: 17% (9) afirmam que a falta ocorre muitas vezes e 6% (3) consideram que sempre falta energia. A recorrência da falta de energia é preocupante, uma vez que a metodologia do EPMT necessita de fonte elétrica para que funcione integralmente.

Gráfico 10

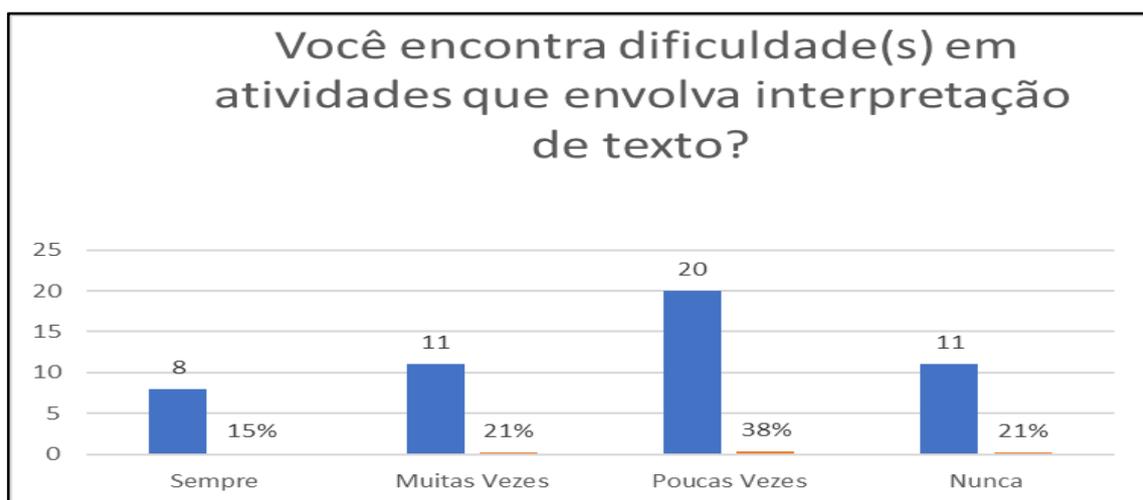
Nível de interferência em relação a falta de energia elétrica



A respeito de dificuldade em atividades de interpretação textual, consoante o Gráfico 11, observamos o seguinte: os participantes que afirmaram sempre terem dificuldades na interpretação somam 6% (3); 17% (9) assinalam que, muitas vezes, têm dificuldades; 60% (32) afirmam que, poucas vezes, sentem dificuldades e, somente 4% (2), são os que nunca sentem dificuldade. No Gráfico 11, as dificuldades nas atividades que envolva interpretação de texto.

Gráfico 11

Dificuldade em atividades com interpretação de texto

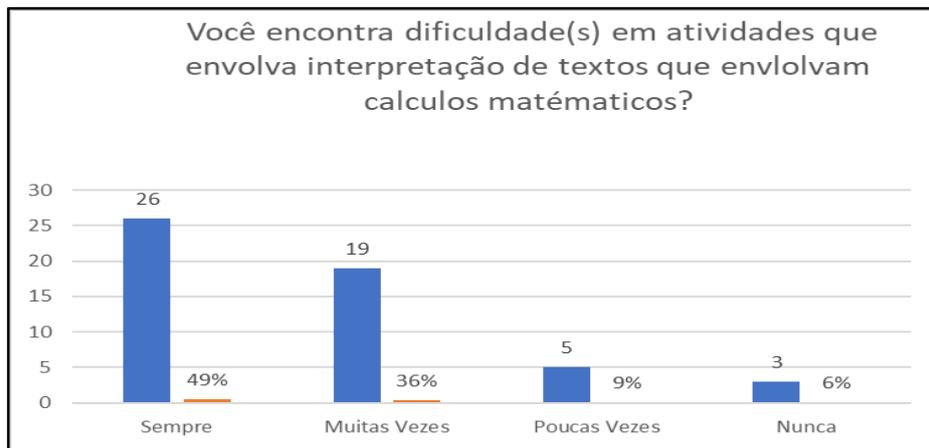


Ainda sobre dificuldade em atividades de interpretação textual, porém, na área de Matemática, constatamos uma diferença significativa em comparação com a

pergunta e gráfico anteriores. Quando questionados se encontram dificuldades com textos em que existem cálculos matemáticos, os índices mudam drasticamente. 49% (26) afirmaram que sempre têm dificuldades; 36% (19) muitas vezes tem problemas na interpretação; 9% (5) poucas vezes encontram empecilhos; enquanto que 5% (3) nunca têm problemas no ato de ler textos com dados matemáticos. O Gráfico 12, apresenta o nível de dificuldade em atividades que envolvam interpretação de cálculos matemáticos.

Gráfico 12

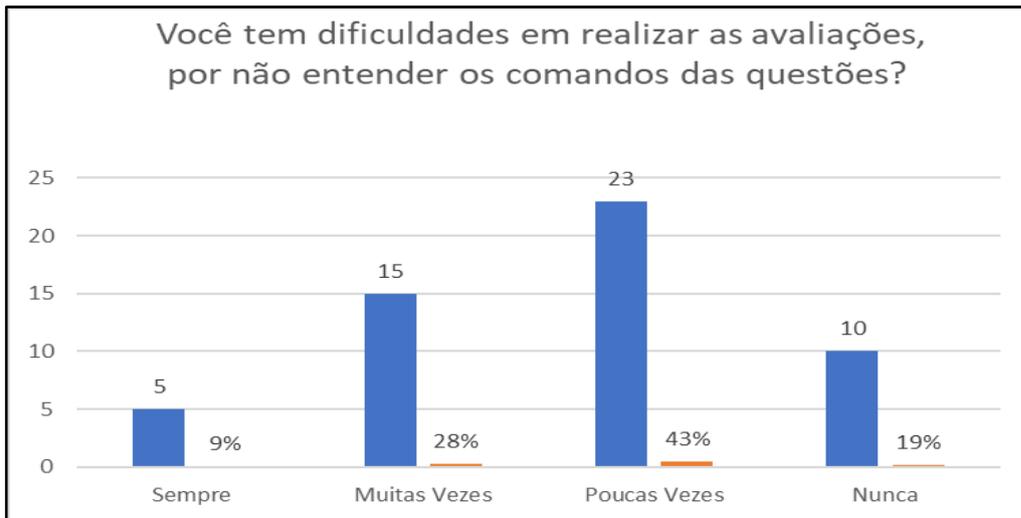
Nível de dificuldade em atividades que envolvam interpretação de cálculos matemáticos



Neste momento, trazemos à baila alguns aspectos de dificuldades dos alunos em realizar avaliações escritas, por não entenderem os comandos das questões. Destarte, na somatória dos estudantes que afirmam ter alguma dificuldade nas interpretações de comandos obtivemos 81%. No entanto, o que nos chamou à atenção foi que, mesmo em se tratando de estudantes do Ensino Médio, 5 (9%) afirmam que SEMPRE encontram dificuldades, um resultado considerado alto. Enquanto 10 (19%) afirmam que NUNCA encontram dificuldades para realizar as avaliações por não entender os comandos. O Gráfico 13, apresenta o Nível de dificuldade em realizar avaliações por não entender os comandos.

Gráfico 13

Nível de dificuldade em realizar avaliações por não entender os comandos



Neste momento, dedicamo-nos a salientar um momento da metodologia do EPMD, a Dinâmica Local Interativa (DLI). Essa atividade faz parte de cada aula ministrada, com exceção das aulas de avaliação.

A DLI é uma atividade proposta ao fim de cada momento de exposição de conteúdo. Essa atividade serve para que o aluno tire dúvidas e/ou coloque em prática a habilidade trabalhada em determinada área de conhecimento. Assim, de acordo com o componente curricular e com o objetivo da aula, a DLI varia. Os estudantes são levados a demonstrarem se aprenderam o conteúdo por meio de atividades, como: produção escrita, escolha de alternativas a uma pergunta, resposta oralizada, encenação, confecção de cartaz, produção de desenho, pintura, explicação de algum aspecto da sua realidade local, dança individual ou em grupo, escrita e declamação de poema, redação argumentativa.

Vale salientar que a apresentação da atividade pode ocorrer via chat e por meio de videoconferência, logicamente de acordo com a modalidade domo essa atividade se apresenta. A DLI é realizada com o apoio do professor presencial que acompanha a turma in loco. Quem apresenta a DLI respondida tem a oportunidade de receber a apreciação do professor ministrante.

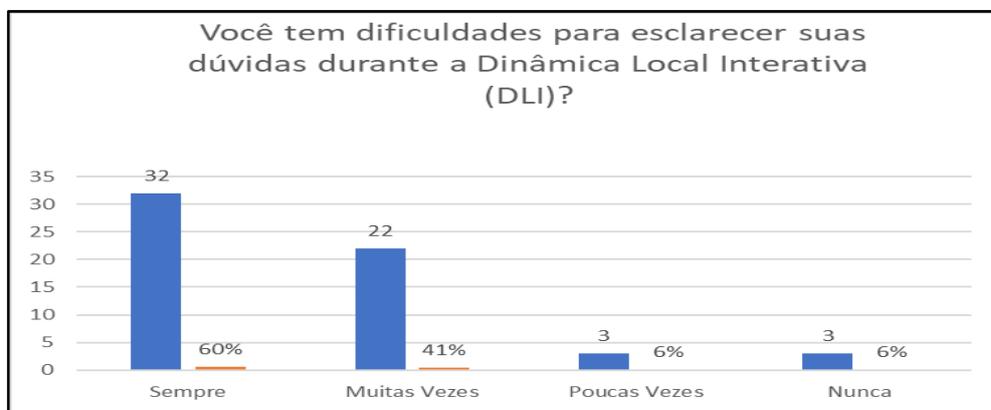
Nesse contexto, perguntamos aos participantes se tinham dificuldades para esclarecer dúvidas durante a Dinâmica Local Interativa (DLI). Como podemos verificar no Gráfico 14, 60% (32) dos participantes afirmaram que encontram alguma dificuldade

no momento da interatividade, isto é, no momento em que, por meio de videoconferência (imagem e som), devem interagir, em tempo real, com o professor ministrante (que está em estúdio na cidade de Manaus).

Outro dado que nos chamou à atenção está relacionado aos que afirmam que encontram dificuldades: 41% (22) afirmaram muitas vezes; 6% (3), poucas vezes e, somente 6% (3), afirmaram que nunca têm dificuldade em esclarecer dúvidas durante a DLI.

Gráfico 14

Dificuldade em esclarecer dúvidas durante Interatividade Local

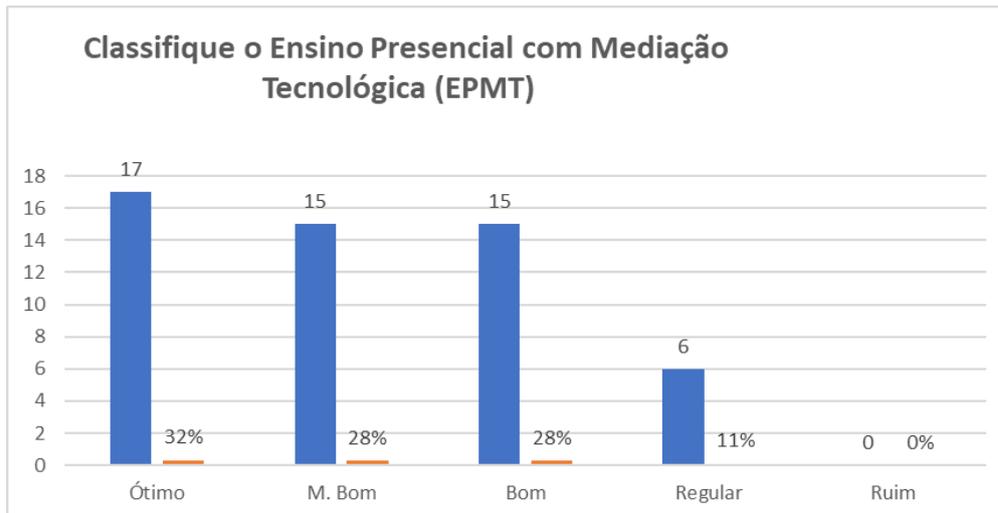


Outro questionamento importante foi a respeito de como o participante classifica o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, atribuindo-lhe algum conceito. Nesse caso, temos apresentada a visão do sujeito escolar a que se destina a metodologia do EPMT. Nesse sentido, cabe a nós acolhermos a opinião de quem está inserido intrinsecamente no contexto do EPMT. Isso implica, pois, a suspensão de nossos julgamentos, sendo o foco minimizado ou ampliado, sem jamais ser distorcido.

Sobre a classificação realizada pelos estudantes, de acordo com o Gráfico 15, temos que a média de satisfação em ótimo ficou em 32% (17); 28% (15) classificou o tipo de ensino ofertado como muito bom; 28% (15) classificou como bom e 11% (6), regular. Vale ressaltar que nenhum estudante assinalou que o EPMT é ruim.

Gráfico 15

Classificação pelos estudantes do EPMT



5 - Análise das perguntas abertas

Quanto às respostas abertas, obtivemos respostas, tivemos a seguinte adesão conforme é demonstrado na contagem por grupos (G1, G2, G3).

- Grupo 01= 14 participantes (100%);
- Grupo 02 = 16 participantes (89%);
- Grupo 03 = 13 (82%) participantes.

Com base nos resultados da aplicação do Teste Cloze, apresentaremos a Tabela 6, com a classificação elaborada por Bormuth (1968), em relação à pontuação obtida, o número de participante que se encontra em determinado nível e a porcentagem obtida pelo público, no Quadro 4.

Quadro 4

Relação à pontuação obtida

Categorias da importância do EPMT	Subcategorias
A importância do EPMT	Antes do advento do EPMT
	Após oferta do EMPT
Formas de chegar à escola e tempo gasto	Pelos próprios meios
	Pelos meios da comunidade
Melhorias no EPMT	Qualificação dos professores
	Equipamento funcionais

Em referência à opinião dos participantes sobre como era oferecido o Ensino Médio na Comunidade Brasília do Estácio, antes do advento do EPMT, obtivemos alguns esclarecimentos dos estudantes. Os participantes referiram-se que o Ensino Médio não era ofertado na comunidade, de modo que não podiam continuar os estudos básicos em nível médio. Se quisessem, teriam que frequentar as aulas no horário noturno em escola convencional no município de Barreirinha. Dessa forma, a maioria só cursava até o Ensino Fundamental- Anos Finais (6º ao 9º), que era ofertado na comunidade de Pedras, tanto no horário vespertino quanto no noturno. Até os dias de hoje, é ofertado apenas o Ensino Fundamental-Anos Finais na Comunidade de Pedras, no horário vespertino; na comunidade Brasília do Estácio, somente o Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

No que tange à oferta de ensino formal, após a chegada do EPMT, muitos moradores da comunidade Brasília do Estácio e das comunidades adjacentes a esta, como é o caso da comunidade de São Gabriel e Núcleo Manda Brasa, puderam dar continuidade ao ensino formal em nível médio. Nessa localidade, a partir de 2007, foi ofertado apenas o 1º ano do Ensino Médio. Depois, gradativamente, as séries seguintes foram oferecidas.

Porém, o que foi salientado como o aspecto mais positivo do EPMT foi a oferta de aulas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, pois muitos senhores e senhoras que não puderam estudar na idade adequada, devido a dificuldades no acesso escolar, puderam iniciar sua vida acadêmica na EJA, como podemos verificar na resposta do aluno José, que comentou: “Hoje minha mãe sabe ler e estudou junto com minha irmã mais velha na EJA, as duas finalizaram o Ensino Médio. Hoje minha irmã trabalha em uma loja em Barreirinha”.

Contudo, o acesso ao ambiente escolar tem os seus percalços. Ao questionarmos como se dava o acesso deles à escola, obtivemos como respostas que:

(A) - Os que residem ao longo da comunidade onde a escola está localizada, vão até ela caminhando;

(B) - Outros estudantes, que residem na Comunidade São Gabriel, dependem do transporte escolar realizado por um barco de pequeno porte, que é oferecido pela prefeitura de Barreirinha;

(C) - Os outros que residem em comunidades adjacentes à Brasília do Estácio não utilizam esse transporte escolar, como é o caso dos que moram no Núcleo Manda Brasa, pois, a depender das enchentes dos rios ou sua vazante, torna-se impossível o transporte escolar chegar até eles, assim utilizam os seus próprios transportes fluviais, como canoas, rabeta (canoa pequena com motor de polpa de baixa potência).

(D) - Os que dependem do transporte escolar comentam que, às vezes, deixam de frequentar a escola porque o transporte escolar não chega a eles devido à falta de combustível, como podemos verificar no comentário da aluna Clara: “Já deixei de ir para aulas várias vezes, pois o barqueiro não passou, alegando que não tinha combustível, que não recebeu o pagamento”. Outra aluna, Francisca, que utiliza o seu próprio transporte comentou: “Para chegar até a escola, venho de canoa e remo em média 20 a 25 minutos. Na vinda, tudo bem, que o dia ainda está claro; mas, o retorno é difícil principalmente quando chove”.

No quesito sobre melhorias a ser implementadas no EPMT para aqueles alunos, destacamos:

(A) - “seria muito bom, se os professores ministrantes tivessem mais tempo para explicar os conteúdos”. (Aluno Marcus);

(B) - “temos muitos obstáculos para chegar até a escola. Mas, chegar aqui e ter falhas constantes na internet, muitas vezes, nos deixa desmotivados, e temos recortes na transmissão dos conteúdos”. (Aluna Tereza);

(C) - “temos problemas em imprimir as avaliações devido à falta de tinta na impressora. Demanda tempo no momento das avaliações, pois precisamos copiar toda avaliação, seria uma melhoria considerável a manutenção constante da tinta da impressora”. (Aluna Paula).

Outros itens em relação à melhoria e funcionalidade do EPMT, que foram citados, envolvem:

(D) - a manutenção dos equipamentos em tempo hábil, pois a demora prejudica o andamento das aulas;

(E) - a necessidade de qualificação para os professores presenciais, pois em algumas salas acontecem uma rotatividade desses profissionais e até eles dominarem a metodologia, procedimentos e domínio da turma, cria-se uma lacuna na continuidade do processo das aulas.

Na parte seguinte desta tese, abordaremos, por grupos, o desempenho dos estudantes que participaram da atividade de interpretação do texto A lenda do Boto Cor de Rosa ou Boto Vermelho.

Grupo 1 - Tabela de lacunas com maior porcentagem de erros

Ao analisarmos o Quadro 6, podemos verificar que as maiores porcentagens de erros nos preenchimentos das lacunas foram nos vocábulos: 2- *alto*, 6-*nariz*, 11-*conseguem*, 22-*tempestade* e 26-*principalmente*, e atingiram 14 (100%) de preenchimento incorreto. Porém, em um levantamento, junto aos participantes, o vocábulo ‘nariz’ não é utilizado por eles para designar o nariz do boto, mas sim o termo ‘bico’.

Em relação ao vocábulo 22- *tempestade*, essa também é uma palavra que não faz parte do cotidiano dos participantes. Na verdade, no lugar desse vocábulo, eles usam a palavra ‘temporal’.

Outros vocábulos que atingiram uma alta margem de erro foram: ‘*com*’ e ‘*jovens*’, 12 (85%) de erros, como podemos verificamos no Quadro 5.

Quadro 5

Tabela de lacunas com maior índice de erros - G1

Número da lacuna	Classe gramatical	Palavra correta	Porcentagem de erro
2	Adjetivo	Alto	100%
3	Preposição	Com	85%
6	Substantivo	Nariz	100%
7	Preposição	À	78%
8	Adjetivo	Jovens	85%

9	Substantivo	Jeito	64%
11	Verbo	Conseguem	100%
22	Substantivo	Tempestade	100%
26	Advérbio	Principalmente	100%

A seguir, a Tabela 6 apresenta os resultados em relação à pontuação dos alunos do G1. 05 (36%) deles obtiveram mais de dezoito pontos, alcançando o nível INDEPENDENTE, que corresponde a um rendimento superior e que equivale ao nível de autonomia de compreensão do leitor. No nível INSTRUCIONAL do G1, 07 (50%) corresponde a um percentual de acertos entre 44% e 56% do texto, o que mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). No nível FRUSTRAÇÃO, 02 (14%) não alcançaram doze pontos, sugerindo que os leitores conseguiram retirar do texto poucas informações e, conseqüentemente, obtiveram pouco êxito na compreensão.

Tabela 5

Classificação segundo Bormuth (1968) em relação à pontuação dos alunos

Pontuação do Teste Cloze	Número de informantes	% de informantes
= ou > 57% (>18 pontos)	05	36%
44 a 56% (12 a 17 pontos)	07	50%
< 43% (<ou =11 pontos)	02	14%
Total	14	100%

Grupo 2 - Tabela de lacunas com maior porcentagem de erros.

No quadro 6, apresentaremos as lacunas com as maiores porcentagens de erros identificadas no G2. Assim, destacamos os vocábulos: *alto*, *conseguem*, *tempestade*, *principalmente*. Nesse caso, atingiram 100% de erros. Os que atingiram 88%, estão as palavras: *jovens* e *rio*. Com a porcentagem de 77% está a palavra: *nariz* e, com 66% e 61%, estão: *à* e *em ambas* pertencentes à classe gramatical de preposição, como podemos verificar no Quadro 6.

Quadro 6

Lacunas com maior índice de erros - G2

Nº da lacuna	Classe gramatical	Palavra correta	Porcentagem (%) de erro.
2	Preposição	Alto	100%
6	Substantivo	Nariz	77%
7	Preposição	À	66%
8	Adjetivo	Jovens	88%
9	Substantivo	Jeito	66%
11	Verbo	Conseguem	100%
13	Substantivo	Rio	84%
21	Preposição	Em	61%
22	Substantivo	Tempestade	100%
26	Advérbio	Principalmente	100%

Tabela 07 – Desempenho do Grupo 02 – Informantes 18 no teste Cloze aplicado

Neste momento, com referência na Tabela 7, trazemos o detalhamento da análise do desempenho do Grupo 02, por meio do qual detectamos que somente 2 participantes preencheram 21 (70%) das lacunas corretamente; 1 participante preencheu corretamente 20 (66%) das lacunas; 1 participante atingiu 19 (63%) de preenchimento correto das lacunas; 1 participante atingiu 18 (60%) de acertos; 1 participante obteve 17 (57%) de acertos. Com esses números, tivemos uma média de 6 participantes que alcançaram mais de 57% de acertos no preenchimento das lacunas, alcançando o nível INDEPENDENTE, que corresponde a um rendimento superior e que equivale a um nível de autonomia de compreensão leitora.

Contudo, 8 leitores alcançaram o nível INSTRUCIONAL, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% e 57% do texto, o que mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo).

No nível de FRUSTAÇÃO, 4 (18%), correspondentes ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indicam que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão um resultado preocupante para leitores do nível médio, ainda mais considerando que o tema do texto está relacionado com a cultura do Estado do Amazonas.

Tabela 6

Desempenho do Grupo 2 no teste Cloze

Pontuação do Teste Cloze	Número de informantes	% de informantes
= ou > 57% (>18 pontos)	06	33%
44 a 56% (12 a 17 pontos)	08	44%
< 43% (<ou =11 pontos)	04	18%
Total	18	100%

Grupo 3 - Porcentagem de lacunas com maior porcentagem de erros

Em relação à porcentagem de erros do Grupo 03, as palavras: *alto*, *jovens*, *conseguem*, *tempestade*, alcançam (100%) de erros em todas as lacunas. Outros vocábulos com alto nível de erros foram: *jeito* (90%), *nariz* (80%), *À* (76%) e *com* (62%).

No grupo 03, assim como nos demais grupos, a palavra *nariz* é substituída, 80% das vezes, pela palavra *bico*, apresentando assim um regionalismo. A palavra *rio* foi substituída pela palavra *mar* em 61 % das lacunas, como nos grupos 01 e 02. Assim, no Quadro 7, podemos observar as lacunas com maior índice de erros do G3.

Quadro 7

Tabela de lacunas com maior índice de erros - G3

Nº da lacuna	Classe Gramatical	Palavra correta	Porcentagem (%) de erro
2	Adjetivo	Alto	100%
3	Preposição	Com	62%
6	Substantivo	Nariz	80%
7	Preposição	À	76%

8	Adjetivo	Jovens	100%
9	Substantivo	Jeito	90%
11	Verbos	Conseguem	100%
13	Substantivo	Rio	61%
22	Substantivo	Tempestade	100%

A tabulação do desempenho do Grupo 03 apresentou os seguintes dados: 2 participantes alcançaram 21 (67%) de acertos; 1 participante alcançou 19 (66%) de acertos; 2 participantes alcançaram 19 (63%); 3 participantes alcançaram 18 (60%) de acertos. Com esses resultados no Grupo 03, 08 leitores alcançaram o nível Independente, que corresponde a um rendimento ao nível de Autonomia da compreensão leitora.

Quanto aos participantes que alcançaram o nível Instrucional, 9 leitores obtiveram um percentual de acertos entre 44% e 57%, o que mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Estes ficaram distribuídos da seguinte forma: 2 com 17 (56%) de acertos; 4 acertaram 11 (53%) das lacunas; 1 leitor obteve 15 (50%) de acertos e 2 participantes alcançaram 14 (46%) de acertos.

No Grupo 03, no nível de Frustração, tabulamos 3 participantes com 11 (36%) de acertos e 1 leitor com 5 (17%). Estes resultados são correspondentes ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, concluindo que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Os resultados acima descritos estão inscritos na Tabela 7.

Tabela 7

Desempenho do Grupo 03 segundo Bormuth (1968)

Pontuação do Teste Cloze	Número de informantes	% de informantes
= ou > 57% (>18 pontos)	8	38%
44 a 56% (12 a 17 pontos)	9	43%
< 43% (<ou =11 pontos)	4	19%
Total	21	100%

Tabela de comparação dos três grupos com os maiores índice de erros.

Realizando a comparação dos três grupos, a partir dos resultados dos maiores índice de erros, detectamos que as palavras: *alto* e *tempestade* atingiram (100%) de erros em todas os três grupos. A palavra *nariz* no G1 (80%), G2 (70%) e G3(100%). Na lacuna que seria preenchida pela preposição *À* no G1(78%), G2 (66%) e G3(76%). A palavra *jovens* no G1 (100%), G2 (88%) e G3(85%). A palavra *jeito* apresentou em porcentagem de erros no G1(90%), G2 (66%) e G3 (63%). A palavra *consegue*, apresentou nos grupos G1(35%), G2 (84%) e G3 (61%) de erros nos três grupos.

Quadro 8

Comparação dos três grupos, maior índice de erros

Nº da lacuna	Classe Gramatical	Palavra correta	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03
2	Adjetivo	Alto	100%	100%	100%
6	Substantivo	Nariz	80%	70%	100%
7	Preposição	À	78%	66%	76%
8	Adjetivo	Jovens	100%	88%	85%
9	Substantivo	Jeito	90%	66%	64%
13	Verbo	Conseguem	35%	84%	61%
22	Substantivo	Tempestade	100%	100%	100%

No Quadro 9, inscrevemos os resultados obtidos pelos nossos participantes (N=53) que alcançaram os níveis com base no processo de correção *Verbatin Literal*: Bormuth (1968).

Dos 53 participantes, 19 (36%) alcançaram o nível Autônoma; 22 (42%), o nível Instrucional e 12 (22%) o nível Frustração.

Quadro 9

Níveis alcançados com base no processo de correção Verbatin Literal

Nível	Total	Porcentagem
-------	-------	-------------

AUTÔNOMA	19	36%
INSTRUCIONAL	22	42%
FRUSTRAÇÃO	12	22%
TOTAL	53	100%

Com base nos resultados, onde o Valor Médio (VM) dos grupos apresentaram unidades de medidas diferentes, com os dados do Desvio de Padrão (DP), indicou uma dispersão dentro da amostra de padrão, tendo que esses dois dados que representam os três grupos participantes do estudo no total de 53 (n=53) estudantes, foi calculado a partir dos Valores da Média (VM) e Desvio de Padrão (DP), assim obtivemos o Coeficiente de Variação (CV) de cada grupo. Onde:

G1- (VM)= 54,71428571 e (DP)=7,515969393;

G2- (VM)= 51,77777778 e (DP)=12,38976081 e

G3-(VM) = 51,76190476 e (DP)= 14,81281544

Com esses resultados calculamos (CV) onde:

G1- (CV) = 13,74%

G2- (CV) = 23,93%

G3- (CV) = 28,62%

O Quadro 10 apresenta o resultado do coeficiente de variação entre os 3 grupos.

Quadro 10

Coeficiente de variação

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

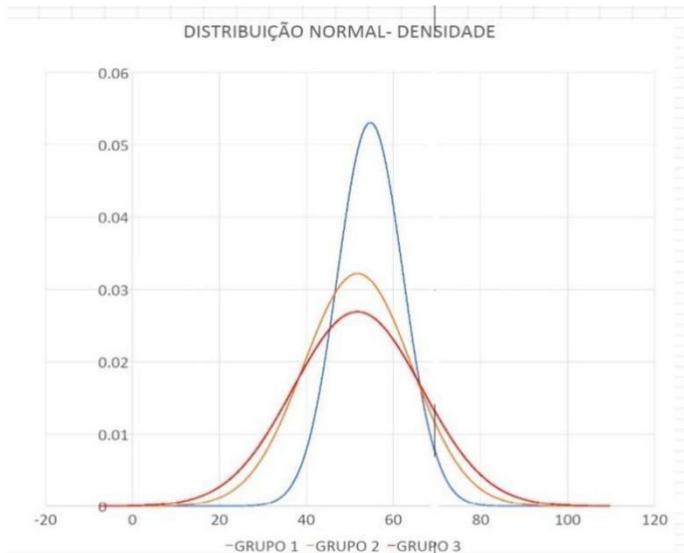
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
	40	17	0
	40	37	33
	50	43	36
	53	43	43
	53	47	46
	53	47	46
	53	47	50
	56	50	53
	56	53	53
	60	53	53
	60	53	56
	63	56	56
	63	57	56
	66	60	60
		63	60
		66	60
		70	63
		70	63
			66
			67
			67
MÉDIA(%)	54,71428571	51,77777778	51,76190476
DESVIO PADRÃO(%)	7,515969393	12,38976081	14,81281544
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO(%)	13,74%	23,93%	28,62%

O Coeficiente de Variação é obtido a partir dos Valores de Média e Desvio de Padrão, apresentados em gráfico. Podemos observar, portanto, que o Coeficiente de Variação é muito mais de hegemonia quando fica mais distante da base.

Constatamos que o grupo que apresentou melhor hegemonia foi o G1. Já nos grupos G2 e G3, os resultados estavam mais dispersos, apresentando uma fragilidade maior em sua compreensão leitora em relação ao G1. No momento em que aplicamos o teste (avaliação), ele se tornou nosso parceiro, a nos avisar onde estava o nível de compreensão leitora dos participantes do estudo.

Gráfico 16

Distribuição normal – densidade



3.7.1 Análise dos dados do questionário 2 que envolve as atitudes dos estudantes no momento antes da leitura, durante a Leitura e Pós Leitura.

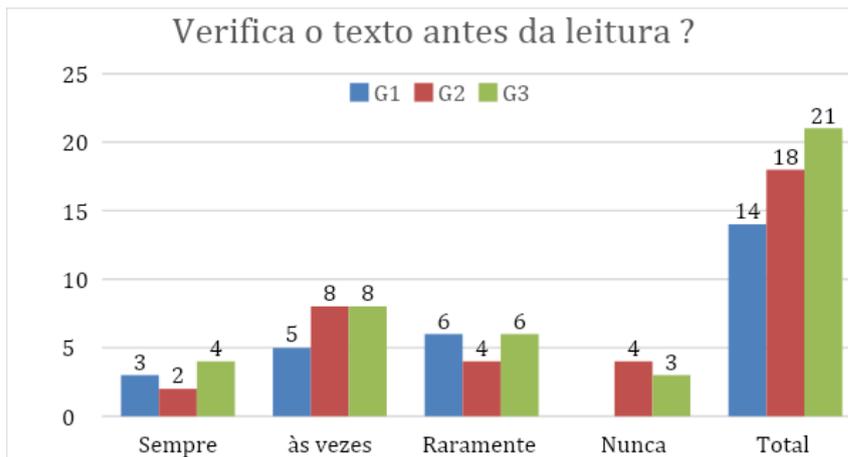
O Questionário 2 foi aplicado com o propósito de verificar as percepções dos estudantes a respeito das etapas do ato de ler, isto é, antes, durante e após a leitura. Após a análise das impressões dos participantes a respeito disso, trazemos os resultados a seguir.

3.7.2 Antes da leitura

O Gráfico 17 demonstra a atitude dos participantes em relação à leitura, no sentido de eles fazerem verificações sobre o texto antes de ler.

Gráfico 17

Atitude antes da leitura



Conforme a tabulação, respondendo a alternativa ‘sempre’ verificam o texto antes da leitura, temos as seguintes porcentagens por grupos: G1(21%), G2 (11%) e G3(19%) verificam o texto antes da leitura.

Quanto à segunda alternativa, G1(35%) afirmaram que ‘às vezes’ verificam o texto antes da leitura, G2 (44%) e G3(44%) afirmaram que ‘às vezes’ verificam o texto antes da leitura.

Os que ‘raramente’ verificam o texto antes da leitura estão distribuídos assim: G1(42%), G2 (22%) e G3(28%). E os que ‘nunca’ verificam o texto, por grupo, estão dispostos desta maneira: G1(0%), G2 (28%) e G3(14%), como podemos verificar também no Quadro 11.

Quadro 11

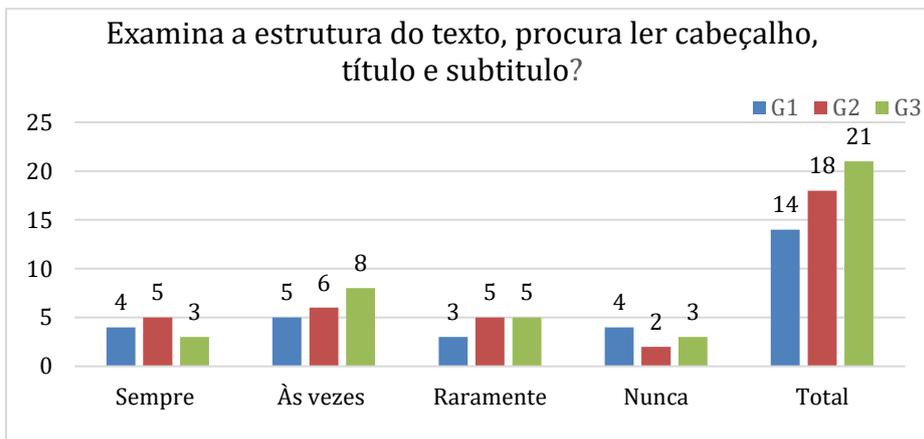
Porcentagem de atitudes antes da leitura

	G1	G2	G3
Sempre	21%	11%	19%
Às vezes	35%	44%	44%
Raramente	42%	22%	28%
Nunca	-	28%	14%

Em nosso segundo questionamento, em relação às atitudes diante de um texto, o antes de leitura, mais uma vez, o G1 apresentou um número maior que os demais grupos. G1 (n=14) participantes, conforme verificamos Gráfico 18.

Gráfico 18

Examina a estrutura do texto



De acordo com o que é demonstrado no Quadro 12, a tabulação dos resultados, quanto ao facto de 'sempre' examinarem estruturas textuais como cabeçalho, título e subtítulo antes da leitura, demonstra que o G1(28%), G2 (27%) e G3(14%) sempre fazem esse tipo de verificação. Na opção 'às vezes' verificam a estrutura texto, obtivemos os seguintes resultados: G1(36%), G2 (33%) e G3(38%). Os que 'raramente' verificam responderam assim, por grupo: G1(21%), G2 (27%) e G3(23%). Quanto à última opção de resposta, G1(14%), G2 (11%) e G3(14%) responderam que 'nunca' verificam a as estruturas textuais antes de lerem.

Quadro 12

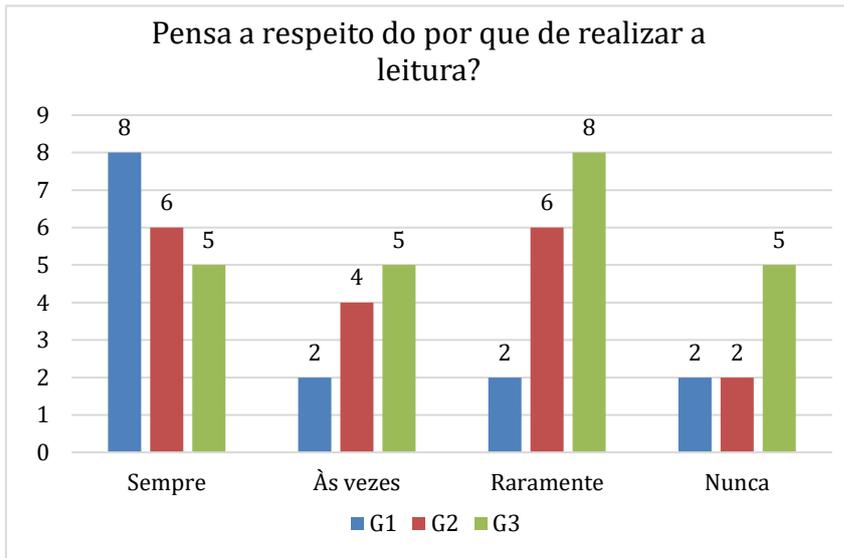
Porcentagem dos três grupos de atitudes durante a leitura

	G1	G2	G3
SEMPRE:	28%	27%	14%
ÀS VEZES:	36%,	33%	38%
RARAMENTE:	21%,	27%	23%
NUNCA	14%	11%	14%

Em adição, considerando o porquê de se realizar uma leitura, consoante o Gráfico 19, o G1 apresenta o resultado mais positivo dos grupos, em que 19 participantes afirmaram que ‘sempre’ pensam a respeito do porquê de realizar a leitura; 11, às vezes; 16, raramente; e 9 nunca pensam a respeito do porquê de realizar a leitura.

Gráfico 19

O que pensa a respeito do porquê de realizar a leitura



A tabulação trazida no Quadro 13, sobre o facto de os estudantes pensarem num porquê de se realizar uma leitura temos que (A) G1(57%), G2 (33%) e G3(23%) afirmam que ‘sempre’ pensam; ao passo que, dos entrevistados, G1(14%), G2 (22%) e G3(23%) ‘às vezes’ pensam nesse porquê. Escolhendo a terceira opção de resposta, temos que G1(14%), G2 (33%) e G3(23%) ‘raramente’ refletem sobre o motivo de realizar uma determinada leitura e G1(14%); enquanto que G2 (22%) e G3(23%) ‘nunca’ pensam no porquê de realizar a leitura.

Quadro 13

Porcentagem dos três grupos se pensam o porquê de estar lendo o texto

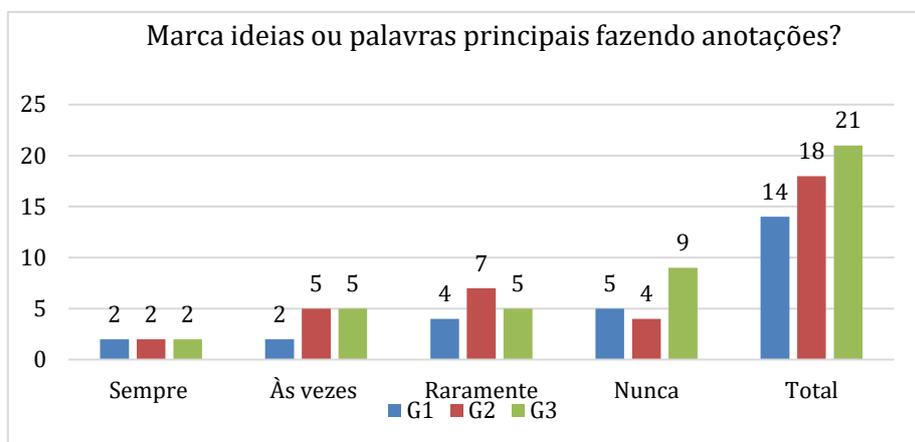
	G1	G2	G3
SEMPRE:	57%,	33%	23%
ÀS VEZES:	14%	22%	23%
RARAMENTE:	14%	33%	23%
NUNCA	14%	22%	23%

3.7.3 Durante a leitura

Os resultados sobre estratégia de leitura de marcar palavras ou ideias que julga principais, conforme observados no Gráfico 20, demonstram que poucos estudantes têm o hábito de realizar essa ação. Em relação à marcação de ideias principais, somente 6 sempre marcam; 12, às vezes; 16, raramente e 18 nunca marcam as ideias principais do texto lido, conforme vemos no Gráfico 20.

Gráfico 20

Atitude durante a leitura



No Quadro 14, temos as porcentagens dos três grupos em relação ao ato de os alunos destacarem as ideias que acham principais de um texto.

Quadro 14

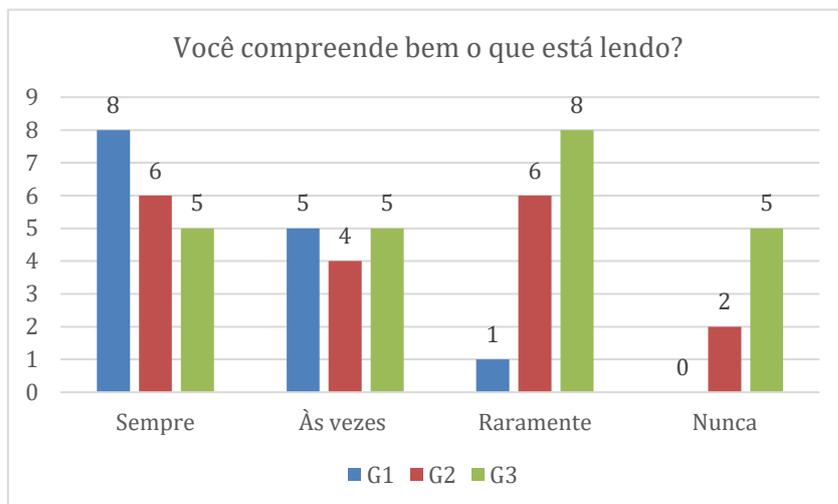
Porcentagem dos três grupos durante leitura, marcam as ideias principais

	G1	G2	G3
Sempre	57%	33%	23%
Às vezes	36%	22%	23%
Raramente	7%	33%	38%
Nunca	-	11%	23%

Quanto ao item onde foi questionado com qual frequência o estudante compreende o que está lendo, o Gráfico 21 demonstra que, na somatória das opções: 19 sempre compreendem o que está lendo; 14, às vezes; 15, raramente e 7 nunca compreendem o que estão lendo.

Gráfico 21

Atitude durante a leitura, compreende o que ler



Em relação à porcentagem, o Quadro 15 especifica a porcentagem de cada grupo, em relação ao facto de os participantes compreenderem o que estão lendo.

A tabulação dos dados indica que, por grupo, G1(14%), G2 (11%) e G3(10%) dos participantes ‘sempre compreendem’ o que leem; G1(14%), G2 (17%) e G3(23%) dos participantes ‘às vezes’ compreendem; G1(28%), G2 (38%) e G3(23%) dos estudantes ‘raramente’ compreendem e G1(0%), G2 (0%) e G3(0%) dos entrevistados ‘nunca’ compreendem o que leem.

Quadro 15

Comparação dos resultados dos três grupos: Compreende o que está lendo

	G1	G2	G3
SEMPRE:	14%	11%	10%
ÀS VEZES:	14%	17%	23%
RARAMENTE:	28%	38%	23%

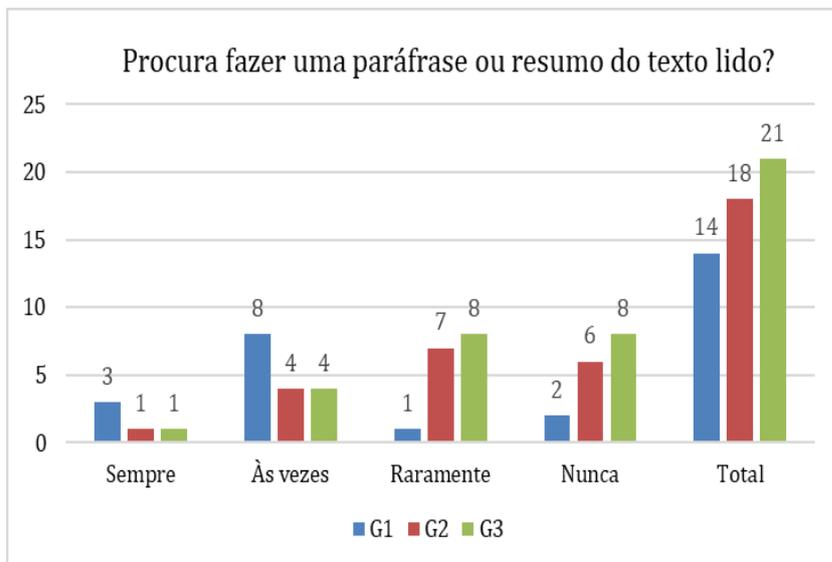
3.7.4 Relação atitude Pós-Leitura

Na relação pós-leitura, o Gráfico 22 apresenta se os participantes têm o hábito de realizarem paráfrase do texto lido. Na somatória das opções, somente 5 afirmaram que

sempre; 16, às vezes; 16 raramente e, mais uma vez, 16 afirmam que nunca realizam o resumo de um texto no momento pós-leitura. O Gráfico 22, apresenta a quantidade dos participantes que faz um resumo do que foi lido.

Gráfico 22

Relação a atitude: Pós Leitura



O Quadro 16 apresenta as porcentagens sobre o facto de os estudantes realizarem paráfrase após a leitura. Conforme a tabulação dos resultados, dos participantes que responderam, G1(21%), G2 (5%) e G3(4%) ‘sempre’ fazem paráfrase; G1(57%), G2 (22%) e G3(18%) ‘às vezes’ fazem paráfrase; G1(7%), G2 (38%) e G3(38%) ‘raramente’ fazem paráfrase e G1(14%), G2 (33%) e G3(38%) ‘nunca’ fazem paráfrase depois que leem um texto.

Como podemos verificar 3 grupos apresentados no Quadro 16.

Quadro 16

Porcentagem dos três grupos durante leitura, realizam o resumo do texto lido

	G1	G2	G3
SEMPRE:	21%	5%	4%
ÀS VEZES:	57%	22%	18%
RARAMENTE:	7%	38%	38%
NUNCA	14%	33%	38%

3.8 Discussão dos resultados

No desenvolvimento desta etapa, que classificamos como Estudo 2, objetivamos identificar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT no Estado do Amazonas. Os objetivos foram elaborados com base nos resultados do Estudo 1, onde foi pontuado que, na opinião dos professores e pedagogos do CEMEAM, com base no seu fazer pedagógico, que acreditam que a compreensão leitora sendo frágil pode ser um item que impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Em relação a fragilidade apontada na opinião dos professores e pedagogos, Melo e Melo (2009) comentam que a compreensão é a base para a aprendizagem de qualquer disciplina. Podemos inferir que, se o estudante continuar cultivando o mau hábito de ler sem compreender, dificilmente terá uma aprendizagem satisfatória nas disciplinas que cursará.

Na importância do parecer dos professores e pedagogo referente à aprendizagem, Silveira (2005) comenta que o fazer psicopedagógico se expressa em um vínculo direto com o aprendente, não só na área que envolve o conhecimento, mas da própria investigação, que engloba não só os pedagógicos ou psicológicos, mas consciente ou inconscientemente, os aspectos afetivos e/ou cognitivos. Ao adotar essa visão, o mediador busca uma forma eficaz no âmbito pedagógico.

Para desenvolver o Estudo 2, foram selecionados 53 estudantes que frequentam o EPMT na Freguesia Brasília do Estácio, na Escola Municipal Maria Imaculada, pertencente ao município de Barreirinha.

Em relação à coleta de dados relacionados ao preenchimento de questionário, aplicado aos alunos(as), temos o registro, segundo a Coordenação do EPMT de Barreirinha, 62 estudantes matriculados no EPMT. Porém, nos dias da coleta, somente 53 alunos participaram de todas as etapas.

O percentual de participação ficou em torno de 85,5% em relação ao número de matrículas efetivas. Os alunos que não estavam presentes, segundo a Coordenação, eram alunos(as) que apresentavam grande dificuldade quanto ao transporte escolar, pois, no período de seca, o rio diminui, impossibilitando o barco escolar de chegar até eles. Por

ser um local de difícil acesso, mesmo na enchente dos rios, com a seca torna-se quase que totalmente isolado. Assim muitos alunos preferem usar seus próprios transportes como; canoas ou rabeta (canoa com motor de popa com pouca velocidade).

Vale destacar que observamos que nenhum desses transportes próprios tinha cobertura ou colete salva-vidas. Numa eventual tempestade ou acidente com troncos de árvores, o que é comum nos rios, lagos e igarapés desta região, seria extremamente perigoso. Em relação à condução escolar, não pudemos constatar se o barco escolar possuía, pois fomos proibidos de fotografar o interior da embarcação.

Em busca de respostas em relação ao transporte escolar no site(<http://www.educacao.am.gov.br/>) a Secretaria de Estado de Educação e Desporto homologou o processo licitatório para transporte escolar, que desde 2016 não tinha edital novo, também foi finalizado para atender 24 mil estudantes. As homologações estão disponíveis em publicações do Diário Oficial do Estado (DOE).

Antes de serem licitados pelo Centro de Serviços Compartilhados (CSC) – antiga Comissão Geral de Licitação (CGL) – os Termos de Referência dos processos foram submetidos a audiências públicas. “O objetivo das audiências o foi permitir que toda a sociedade civil pudesse opinar sobre a elaboração do Projeto Básico que compôs o processo”, explicou Luis Fabian Pereira Barbosa, secretário de Educação em exercício, “Assim, nós vamos poder passar a nos preocupar única e exclusivamente com aquilo que mais interessa que é a melhoria da qualidade da educação dos estudantes da rede estadual”, ressaltou.

O principal objetivo das licitações é garantir que o serviço seja prestado com cobertura contratual, o que não foi feito em diversos momentos, ao longo dos últimos anos, por gestões passadas.

Os alunos menos afetados, em relação ao acesso escolar, e que dependem do transporte escolar eram os que residiam na comunidade de São Gabriel e Núcleo Manda Brasa. Os alunos(as) residentes da Freguesia de Brasília do Estácio, que moram nas proximidades e não precisam utilizar barco ou canoas para chegarem à escola, salientaram que as residências ficam distantes da escola. Às vezes, dependendo do tempo, levam em média de 15 a 20 minutos de caminhadas para chegarem à sede da

freguesia, como podemos verificar no comentário do aluno Jacó: “moro na comunidade, porém distante da escola, levo uns 25 minutos caminhando entre picadas, sem iluminação e, no período de chuva, o retorno para casa tornar-se horrível”.

Percebemos que o transporte escolar é um fator que poderá impactar negativamente para o acesso ao ambiente escolar, com isso afetando os resultados referentes à aprendizagem desses alunos.

Para obter a coleta de dados, em relação à compreensão leitora, utilizamos o teste Cloze, com base na referência de correção de Bormuth (1968) e que, segundo Caparrotti (2005) tem validação acadêmica, facilitação na aplicação, manipulação e interpretação, bem como tem custo baixo.

Para o uso do texto para aplicação do Teste Cloze, foram observadas as competências exigidas no Ensino Médio e fundamentadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que incluem a:

(A)- A Competência 4: Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção de textos escritos, de diversos tipos e considerando diferentes situações de comunicação;

(B) A Habilidade 5: Observar, no momento da escrita, os aspectos próprios a cada sexo/tipo, considerando: tipo de argumentação, uso da norma-padrão, clareza de ideias e uso de recursos diversos;

(C) Os descritores: D18- reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, D19-reconhecer o efeito decorrente de exploração dos recursos ortográfico e/ou morfossintático, D19- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos e D-20- Reconhecer o efeito decorrente da exploração dos recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

A aplicação do Teste Cloze proporcionou resultados que merecem um olhar mais cuidadoso, pois, em se tratando de estudantes que frequentam o Ensino Médio, dos 53 participantes, 12 encontram-se no nível Frustração, classificação, segundo a correção Verbatim Literal, que indica que esses alunos conseguem retirar do texto poucas informações, obtendo pouco êxito na compreensão.

Se o estudante apenas consegue retirar poucas informações, ele não conseguiu decodificar as palavras, pois, coadunando com Viana e Teixeira (2002), as palavras decodificadas facilitam a compreensão, o leitor deve-se apropriar individualmente das palavras, pois isso o levará ao conhecimento extratextual, dando novos sentidos na compreensão.

Em nossa análise, também detectamos que, no nível Instrucional, encontram-se 22 dos participantes, o que significa que eles possuem compreensão suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo de um professor, um psicopedagogo, ou um psicólogo, por exemplo. Isso porque esses profissionais desenvolvem o papel de mediador e, a partir de uma metodologia adotada com ênfase em necessidade de aprendizagem, poderá atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, até mesmo porque, segundo LOGSE (1990), as estratégias devem ser apropriadas para cada situação; a sua própria preparação e os recursos devem atuar com flexibilidade, em prol do desenvolvimento do estudante.

No nível considerado Independente, o participante deveria alcançar 57% de acertos no texto, equivalente a um nível de Autonomia de compreensão do leitor. Do total de participantes deste estudo, apenas 19 alcançaram o nível Independente. Isso indica que, segundo Viana e Teixeira (2002), esses estudantes desenvolveram a compreensão inferencial, por meio do qual o leitor reconhece significados implícitos e a ação crítica dos textos.

Para que isso aconteça eles precisam, segundo Viana & Teixeira (2002), desenvolver a *compreensão interpretativa* ou *inferencial*, que consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível. Essa parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa, envolvendo as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem.

Para Martinez e Vidal (2005), para a habilidade leitora ser desenvolvida, ela precisará de uma retroalimentação, com base na teoria do processamento da informação. Como o processo cognitivo que obtém e armazena informações, quando processada, será a base para futuras informações ainda desconhecidas.

Nesse sentido e considerando a discussão até aqui realizada, consideramos que o EPMT é a possibilidade de os participantes terem acesso à educação formal. Sobre isso, 53 afirmaram que a continuidade dos estudos só foi possível devido à implantação do EPMT na comunidade Freguesia Brasília do Estácio.

As aulas produzidas no EPMT chegam aos estudantes por meio de tecnologia de conexão satelital. Em outras palavras, graças à internet. Nesse contexto, porém, 34 estudantes afirmaram que nunca têm acesso à internet, fora do horário de aula. Esse fato comprova que 30 estudantes sempre encontram dificuldade em ter acesso ao material disponibilizado pelo CEMEAM no AVA.

Ainda a respeito do acesso a esse material do AVA, devemos nos questionar, se os alunos que dizem ter acesso à internet ‘sempre’, ‘muitas vezes’ e ‘poucas vezes’, conseguem acessar o material disponibilizado como apoio, pelo site CEMEAM. Isso reforça que o restante apresenta fragilidade na acessibilidade através da *internet* ao material de apoio e reforço escolar disponibilizado pelo CEMEAM para seus estudantes, apresentados no Gráfico 7.

Possivelmente, se tivessem acesso a esse material didático, poderiam complementar seus estudos, revisando conteúdos, realizando atividades e lendo mais, inclusive.

Para comparar os resultados e entender a fragilidade na conectividade da *internet*, Campos (2011) afirma que falhas na *internet*, problema de transmissão das aulas, problemas nos equipamentos, morosidade do atendimento técnico para fazer a reparação de aparelhos causam danos ao ensino e à aprendizagem.

Neste momento, dedicamo-nos a salientar um momento da metodologia do EPMD, a Dinâmica Local Interativa (DLI). Essa atividade faz parte de cada aula ministrada, com exceção das aulas de avaliação.

A DLI é uma atividade proposta ao fim de cada momento de exposição de conteúdo. Essa atividade serve para que o aluno tire dúvidas e/ou coloque em prática a habilidade trabalhada em determinada área de conhecimento. Assim, de acordo com o componente curricular e com o objetivo da aula, a DLI varia. Os estudantes são levados a demonstrarem se aprenderam o conteúdo por meio de atividades, como: produção

escrita, escolha de alternativas a uma pergunta, resposta oral, encenação, confecção de cartaz, produção de desenho, pintura, explicação de algum aspecto da sua realidade local, dança individual ou em grupo, escrita e declamação de poema, redação argumentativa.

Vale salientar que a apresentação da atividade pode ocorrer via chat e por meio de videoconferência, logicamente de acordo com a modalidade como essa atividade se apresenta. A DLI é realizada com o apoio do professor presencial que acompanha a turma in loco. Quem apresenta a DLI respondida tem a oportunidade de receber a apreciação do professor ministrante.

Maia (2019) comenta que dentre as atribuições necessárias para o desenvolvimento da metodologia está ter o domínio nas orientações no momento das DLIs, as orientações aos estudantes nas atividades didáticas realizadas nas DLI(exercícios), que ocorrem após cada tempo de aula, constituindo questões que norteiam a verificação do entendimento do assunto discutido na aula e são os momentos de o professor presencial assumir a classe, levando os alunos a refletirem sobre os questionamentos feitos pelos professores ministrantes sobre a aula recém-ministrada.

Portanto, cabe ao professor presencial uma função essencial de mediador para tornar a metodologia agradável e prazerosa diante das diversas realidades que a proposta impõe. No entanto, apenas três estudantes afirmaram estar desmotivados por não entenderem o professor que ministra as aulas nos estúdios do CEMEAM em Manaus, o que corresponde a apenas 6% do total de 53 participantes. Concluindo este item, os professores desses participantes estão desempenhando seu papel de forma participativa, superando todos os obstáculos que a própria realidade da turma impõe, como foi constatado, aparelhos com problemas técnicos.

Dessa forma, é importante que o professor faça a ligação entre professor ministrante e os estudantes, utilizando as ferramentas disponíveis para essa modalidade. Assim, Tébar (2011) comenta, envolver o sujeito na aprendizagem. na mediação, o estímulo não é direto: é enriquecido pela intenção, pela atitude, para fazê-lo chegar ao destinatário: o tom de voz, o gesto, a expressividade, repetição, o olhar, são tantos os veículos de intenção que promovem mudanças. A intencionalidade revela a consciência

coletiva cultural da qual o mediador é transmissor. A intencionalidade só se pode expressar e receber por intermédio do outro.

Outro item a ser levado em consideração é a instabilidade da internet no horário das transmissões das aulas, 35 participantes afirmam que é uma constante também a falta de energia. 9 participantes afirmaram que, muitas vezes, acontece a falta de energia. Sobre as tecnologias na educação, Bacich, Neto e Trivisani (2015) afirmam que elas oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os estudantes possam aprender melhor.

Em relação a ferramenta envolve a metodologia EPMT a *internet*, citada como obstáculo para um acesso contínuo das aulas e materiais. Em nossa árdua pesquisa, encontramos no site(<http://www.amazonas.am.gov>), o programa “Internet para Todos”, do Governo Federal, terá a coordenação do Governo do Amazonas para facilitar o acesso dos municípios do estado ao serviço de *internet* banda larga, que estará disponível a partir de janeiro de 2018. O programa foi lançado nesta quinta-feira (07/12) pelo ministro da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Gilberto Kassab, em solenidade com a presença do governador Amazonino Mendes, parlamentares e prefeitos municipais.

Para o governador Amazonino Mendes, o programa reduz o isolamento da região e contribui para ampliar políticas de Governo nas áreas de educação e saúde. “Esse programa é libertador, ele integra, é muito importante para a juventude. Vamos deixar de ser Robinson Crusoe (personagem de romance inglês que viveu isolado por muitos anos). Vamos nos integrar, toda sociedade, e em algo que é fundamental, que começamos lá atrás, com tecnologia incipiente, mas que agora pode ser mais eficaz, que é o ensino à distância”, disse o governador ao se referir ao Centro de Mídias da Secretaria de Estado de Educação (Seduc).

Percebemos que existem programas, o que falta é a aplicabilidade mas, para isso, a população necessita conhecer seus direitos e deveres, que só poderá acontecer através da acessibilidade ao conhecimento.

Voltamos a salientar também que não apenas a falha na *internet* afeta a transmissão das aulas e rotina do EPMT: muitas escolas dependem de geradores de

energia, o que nos causou surpresa, pois, o site (<https://www.gov.br/mme/pt-br>) apresenta o Processo de Universalização teve seu início marcado com a edição do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003, que instituiu o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica “Luz para Todos”.

O Programa foi concebido como instrumento de desenvolvimento e inclusão social, pois, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano 2000 existiam dois milhões de domicílios rurais não atendidos pela prestação dos serviços de energia elétrica. Portanto, aproximadamente dez milhões de brasileiros viviam, no meio rural, sem acesso a esse serviço público, e cerca de noventa por cento dessas famílias possuíam renda mensal inferior a três salários-mínimos.

Outro item, a instabilidade temporal pode ocasionar muitas interrupções das aulas, pois fortes temporais com raios podem danificar os equipamentos, como foi citado, caso aconteça a queima de um equipamento devido a descarga de energia, o conserto pode demorar dias para ser efetuado. Além disso, fortes temporais podem interferir na locomoção de professores e estudantes até a escola, pois dependem, em sua maioria, de transporte fluvial, influenciado tanto por esses temporais quanto pela seca dos rios em tempo de vazante.

Segundo dados coletados junto aos professores ministrantes e equipes técnicas que atuam na transmissão das aulas, todos os dias, inúmeras salas avisam que irão desconectar-se por motivo de fortes temporais em suas localidades, para preservar os equipamentos e porque muitos estudantes necessitam de transporte fluvial para retornar para suas residências.

Como podemos verificar nos comentários da professora ministrantes Dalva (nome fictício), às vezes ficamos com poucas salas porque ficam alagadas devido aos temporais. Esses são problemas que estão além do fazer pedagógico, pois a queima de um aparelho, por exemplo, causaria muito mais impacto que desligar os aparelhos no horário da transmissão das aulas.

A respeito de equipamentos usados no EPMT, dentre as ferramentas entregues às escolas, a metodologia oferece para cada sala de aula uma impressora com tinta para imprimir os documentos que compõem a metodologia. Mas, segundo a professora

presencial, Ester (nome fictício), a impressora estava na sala, mas sem tinta. Em contato com a GEOS, Gerência de Operações e Suporte do CEMEAM, a SEDUC-AM tem em seu estoque tintas para impressora, mas, atualmente, esse insumo não está compatível com as impressoras que estão em algumas das salas de aulas do EPMT. Seria preciso, portanto, realizar aquisição e distribuição de novas máquinas para suprir a necessidade de impressão.

Estudos em compreensão de leitura têm sido realizados em diferentes países. Como destaca Hernandez (2001), temos que, na Espanha, foram realizadas pesquisas sobre deficiências em habilidades básicas e essenciais para o bom processo de aprendizagem, como compreensão de leitura e habilidades de expressão escrita, com o objetivo de desenvolver modelos estratégicos para melhorar a competência compreensiva e expressiva dos alunos.

Mas como desenvolver as habilidades básicas e essenciais para o bom processo de aprendizagem? Precisáramos conhecer quais são as atitudes dos participantes em relação à leitura. Já Mitchell (1983) argumenta que só uma série de modelos conseguem explicar a performance na leitura. Ler exige um conjunto articulado de operações mentais e de atitudes o que, por sua vez, é facilitador de outras aprendizagens. Assim, elaboramos três etapas comportamentais no questionário 2 e obtivemos informações sobre isso.

Em relação às atitudes antes da leitura, verificamos 9 participantes responderam que sempre verificam o texto, 21 (Às vezes), 16 (Raramente) e 7 (Nunca). Em relação a se questionarem sobre a realização da leitura 16 responderam que (Sempre), 11(Às vezes), 16 (Raramente) e 9 (Nunca).

Já em relação às atitudes durante a leitura, verificamos que 6 participantes (Sempre) marcam as ideias ou palavras principais do texto, 12 (Às vezes), 16 (Raramente) e 18 (Nunca). Quanto à compreensão do que estão lendo 19 participantes afirmaram que (Sempre) compreendem, 14 (Às vezes), 15(Raramente) e 7 (Nunca). É importante ressaltar que o resultado de 7 participantes que nunca compreendem o que estão lendo corrobora o resultado do nível alcançado na compreensão leitora a partir da aplicação do teste Cloze, onde 22% encontram-se no nível Frustração.

Por fim, em relação às atitudes após a leitura, verificamos que 5 participantes afirmaram que (Sempre) realizam paráfrase ou resumo do texto, 16 (Às vezes), 16 (Raramente) e 16 (Nunca).

Souza (2012) comenta que o ato de ler se torna proficiente quando o leitor monitora a própria compreensão, possuindo a capacidade de tomar decisões quando a mesma não ocorre. Ou seja, ele consegue coordenar sua leitura, refletindo e avaliando se compreendeu ou não e, assim, muda suas estratégias de leitura para alcançar o objetivo de construir o conhecimento.

Segundo Gilberto, Matinez e Vidal (2005), a habilidade de leitura funciona como uma retroalimentação sob a perspectiva da teoria do processamento da informação. Ou seja, o processamento cognitivo insere e armazena as informações lidas de modo que essa informação, uma vez processada, servirá de base para a compreensão de futuras informações ainda não conhecidas.

Todos esses fatores podem interferir no aprendizado dos estudantes, principalmente na compreensão leitora, porém, mesmo com todos esses fatores considerados frágeis, nenhum estudante classificou o EPMT como ruim. Percebemos que o EPMT, naquele contexto, era/é a única oportunidade de continuidade e conclusão do Ensino Médio para os estudantes participantes do estudo.

3.9 Conclusão

Após o aprofundamento na análise documental e dos resultados comprovados cientificamente, constatamos que foi positiva a utilização do Método Cloze como ferramenta capaz de responder nossa inquietação em detectar o nível da compreensão leitora dos alunos participantes do estudo, sem prejuízo quanto à aplicação, frente à realidade geográfica amazonense e à pandemia da Covid-19 que envolvia o Estado do Amazonas e o mundo.

Nosso estudo de sondagem com o corpo docente e técnico do CEMEAM, direcionou-nos a comparar os resultados. Assim, foi apontado que na opinião dos inquiridos a maior fragilidade no ensino-aprendizagem dos estudantes do EPMT estava na compreensão leitora. A fundamentação teórica nos direcionou ao Método Cloze, como um método eficaz para saber o nível de compreensão leitora dos participantes do teste.

Dessa maneira, após aplicação do teste e tabulação dos dados e elaboração dos gráficos com porcentagem para obter mais precisão dos dados. Detectamos que 64% dos participantes apresentam dificuldades na compreensão leitora, sendo assim uma porcentagem preocupante quando se trata de estudantes do Ensino Médio.

Mesmo com os resultados preocupantes, percebemos que vários fatores precisam ser levados em consideração, aqui abro um parêntese, para toda realidade que esses estudantes precisam superar, para ter acesso ao ensino formal, que diretamente deve ou pode interferir diretamente no ensino-aprendizagem.

As imagens registradas no horário do retorno para suas casas nos tocaram profundamente. A própria comunidade possui uma iluminação pública bastante escassa, porém o que mais nos chamou à atenção e nos emocionou foi ver os estudantes utilizando canoas à remo e o barco do transporte escolar, sem uma iluminação adequada, para navegar nas hidrovias que dão acesso as suas moradas. Uma sensação de impotência em, mas, ao mesmo tempo, percebemos como eles são fortes. (Anexo - 16)

Aproveitamos para salientar que mediante os resultados dos inquéritos, respondidos pelos estudantes, sobre suas posturas antes, durante e pós-leitura, percebemos que atitudes básicas no início de uma leitura, como o de verificar o texto, não são realizadas por aquele público. Outro item, que pode contribuir negativamente nos resultados sobre a compreensão leitora, que se refere a atitudes durante a leitura do texto, é que a maioria dos participantes nunca fazem relação entre as informações do texto com sua própria realidade.

Por isso é importante ter em consideração a realidade de acesso à escola, para articular ações pontuais como oficinas didáticas que envolvam o desenvolvimento da compreensão leitora, com o objetivo de verificar se elas serão eficazes para que esses estudantes e que alcancem um nível de compreensão leitora melhor do que alcançado neste estudo 2 e, assim, futuramente, possam ter um melhor aproveitamento no item que envolva a compreensão leitora.

Assim, devemos buscar, cada vez mais, um acesso ao ensino formal de qualidade. Porém, isso só será possível quando for tirada a cortina que divide a utopia planejada pelos órgãos governamentais da realidade vivida pelo sujeito que recebe o planejamento.

É preciso entender que algumas ações para a melhoria do ensino-aprendizagem desse público vão além do fazer pedagógico desenvolvido pelo CEMEAM. É preciso resolver a questão da instabilidade da *internet* e o acesso escasso a ela pelos alunos. Solucionando esse problema, seria possível um acesso mais contínuo realizado pelos estudantes, sem interrupção das aulas, incluindo, é claro, o acesso ao material didático para estudos complementares, disponibilizado no AVA pelo CEMEAM.

Como foi apresentado na discussão dos resultados que existe o Programa “Internet para Todos”, do Governo Federal, coordenado pelo Governo do Amazonas para facilitar o acesso dos municípios do estado ao serviço de *internet* banda larga, que ficou disponível a partir de janeiro de 2018. Contudo ao detalhar seu contexto, encontramos a realidade para que esse projeto aconteça nos municípios do Amazonas, não depende só da vontade do povo, mas envolve a vontade política, pois para participar desse projeto deve seguir as seguintes orientações como: adesão das prefeituras – De acordo com o ministro Kassab, a prefeitura que tiver interesse em aderir ao programa, exclusivo para áreas em que não há conectividade, deve primeiramente encaminhar pedido de adesão, por meio do Governo do Estado, ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC). Deve, ainda, ter o local onde a antena será instalada e assumir os custos com a segurança e energia elétrica, além de encaminhar projeto à Câmara Municipal para aprovar isenção do Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS) para a operação do programa. Segundo o ministro, o usuário terá que pagar uma taxa que, segundo ele, ficará bem abaixo da cobrada atualmente no mercado de *internet* banda larga. A conexão será feita por meio do Satélite Geoestacionário de Defesa e Comunicações Estratégicas (SGDC), lançado ao espaço em maio deste ano, e pelo programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac). O Gesac é uma iniciativa do MCTIC que oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga – por via terrestre e satelital – a telecentros, escolas, hospitais e postos de saúde, aldeias indígenas, postos de fronteira e quilombos. Ele é direcionado, prioritariamente, para regiões remotas e em situação de vulnerabilidade social.

Assim, nossa tabulação das respostas reflete a realidade vivida por esse público que reside nas áreas mais remotas do estado, onde somente 9% dos entrevistados possuem internet fora do horário de aula 13% têm acesso à internet durante as aulas. Agora devemos nos questionar se esses alunos que dizem ter internet (Sempre), (Muitas vezes) e (Poucas vezes), são capazes de acessar o material disponibilizado como apoio e

complemento para seu aprendizado na plataforma Saber+ ou para aqueles alunos(as) que perderam alguma aula ou tenham dúvidas. O site do Centro de Mídias de Educação do Amazonas disponibiliza as aulas ministradas e gravadas do ano letivo de cada componente que já foi transmitido, a solução desse item *internet*, seria um grande passo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem desse público.

Também é preciso solucionar a questão das condições do transporte escolar e sua manutenção, pois isso impactam na assiduidade dos alunos no ambiente escolar; além de ser necessário haver rapidez na manutenção de equipamentos danificados. Tudo isso, a nosso ver, poderia ser resolvido com uma supervisão mais efetiva e pontual, a ser realizada pelos setores responsáveis.

No que tange às ações pedagógicas para minimizar as fragilidades detectadas na compreensão leitora dos estudantes, pretendemos elaborar atividades que incluam oficinas de leitura, com ênfase no desenvolvimento comportamental no antes, no durante e no depois da leitura. Após a realização das oficinas, realizaríamos, novamente, a aplicação do Teste Cloze, tabulando os resultados e verificando se houve uma melhora na compreensão leitora desses alunos. Esperamos que sim!

3.10 ESTUDO 3: Trabalhar e avaliar a compreensão leitora.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a compreensão é a base para a aprendizagem de qualquer disciplina, podemos inferir que, se o estudante continuar cultivando o mau hábito de ler sem compreender, dificilmente terá uma aprendizagem satisfatória nas disciplinas que cursa (Melo & Melo, 2009).

Assim, após resultados das avaliações desenvolvidas no Estudo 2, onde foram detectadas fragilidades na compreensão leitora dos participantes, é importante dar continuidade e comprovar que, por meio de mediações pedagógicas eficazes e pontuais, podemos interferir positivamente no desenvolvimento cognitivo desses alunos. Para isso, será realizado um novo estudo com o mesmo público, os estudantes do EPMT, matriculados no Ensino Médio, na Escola Municipal Maria Imaculada, localizada na Comunidade Brasília do Estácio, município de Barreirinha, estado do Amazonas. Isso com o objetivo de investigar se, através de mediações pedagógicas eficazes e pontuais, podemos interferir positivamente no desenvolvimento cognitivo desses alunos, para desenvolverem sua capacidade leitora

Embasados em Luckesi (2011), ponderamos que se a oficina não fosse realizada da melhor forma possível, certamente faria falta, tanto a nós, interessados na tentativa de contribuir para uma transformação na realidade observada, mesmo que minimamente, quanto aos participantes. Por isso, propomos o desenvolvimento da Oficina de *Leitura Quebrando Barreiras*, com interesse em minimizar os pontos considerados frágeis e em potencializar os positivos.

A avaliação será sempre nossa parceira para entender se nossos alunos alcançaram os objetivos propostos. Portanto apresentaremos ao longo deste estudo os objetivos que nortearão nossas ações, os métodos utilizados, a caracterização dos participantes, os procedimentos realizados durante o estudo, os resultados obtidos, a discussão desses resultados, a conclusão do estudo, a síntese do capítulo 3 e conclusão final do estudo.

Assim, passamos a descrever os objetivos que norteiam este 3º estudo.

3.10.1 Objetivo Geral

3.0 Desenvolver procedimentos pedagógicos, através da mediação, para aumentar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT.

3.10.2 Objetivos específicos

3.1 Potencializar os pontos fortes e detectar os pontos frágeis na compreensão leitora;

3.2 Elaborar ações com base nos resultados obtidos sobre a compreensão leitora para que seja possível alcançar resultados positivos nas matrizes de referências educacionais.

A consecução deste último objetivo pretende contribuir para que os estudantes possam ter acesso ao ensino, de forma a que este atenda às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, a fim de poderem alcançar bons desempenhos, quanto a aspectos intelectuais, no âmbito profissional e pessoal.

Em adição, apresentamos os objetivos da Oficina de Leitura Quebrando Barreiras, relacionadas aos conhecimentos e atitudes que os estudantes deverão desenvolver:

- Utilizar estratégias leitoras nos três momentos da leitura (antes, durante e pós-leitura), reconhecendo que tais ações podem auxiliar no processo da compreensão textual;
- Realizar leituras de textos de diferentes modalidades;
- Refletir sobre as formas textuais na construção do sentido;
- Entender que o conhecimento sobre os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa auxilia na compreensão leitora;
- Enriquecer os conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa;
- Produzir textos;
- Participar de avaliações para identificação do desempenho quanto à habilidade leitora.

3.10.3 Método

Sabemos que o enquadramento metodológico define ao investigador os métodos e processos que irão permear todas as análises realizadas através das coletas para alcançar os objetivos (Santos, 2017). Em nosso estudo, uma gama de possibilidades enriqueceu e contribuiu para o alcance dos objetivos.

Utilizamos para este estudo 3 os dados quantitativos e, qualitativos. Ao mencionarmos a análise de dados quantitativos e qualitativos em um estudo ressalta-se a abordagem abrangente adotada para compreender o fenômeno em estudo, combinando tanto os aspectos mensuráveis quanto os aspectos interpretativos e subjetivos, assim como na etapa anterior, utilizaremos os dados na forma descritiva, explicativa e exploratória.

Nenhum meio pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca (Minayo, 2003). Nessa perspectiva, para esta etapa, assim como na anterior, utilizaremos o procedimento metodológico na forma descritiva, explicativa e exploratória.

3.10.4 Participantes

Participaram do Estudo 3, 29 alunos do Ensino Médio, matriculados na modalidade do EPMT, da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada na Freguesia Brasília do Estácio, município de Barreirinha, estado do Amazonas.

Na Tabela 8, apresentamos o grupo de participantes, referenciando sexo e idade.

Tabela 8

Grupo de participantes, sexo e idade

Grupo	Nº Participantes	Sexo		Idade
		F	M	min/máx.
01	34	16	18	18/40

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Materiais

Com base nos resultados do Estudo 2, por meio do qual foram detectadas fragilidades no âmbito da compreensão leitora, foi elaborada uma Oficina de Leitura, intitulada “Quebrando Barreiras” (Anexo18), juntamente com toda a sequência didática. Foram utilizadas as estratégias de leitura segundo orientações de Solé (1998).

A sequência didática foi executada antes da segunda aplicação do Teste Cloze e incluiu o texto “A lenda da Vitória-Régia”, “A dona de casa”, “A Lenda do Guaraná”, além da música folclórica do Boi Garantido, “Naiá”. Todos esses materiais, em versão escrita, foram fornecidos em cópias para os participantes.

Quadro 17

Análise morfosintática dos itens dos textos em Cloze.

1	Adjetivo	24	Verbo
2	Pronome	25	Conjunção
3	Substantivo	26	Substantivo
4	Substantivo	27	Pronome
5	Verbo	28	Substantivo
6	Verbo	29	Substantivo
7	Verbo	30	Substantivo
8	Artigo	31	Substantivo
9	Substantivo	32	Adjetivo
10	Pronome	33	Artigo
11	Preposição	34	Substantivo
12	Substantivo	35	Verbo
13	Pronome	36	Verbo
14	Preposição	37	Substantivo
15	Artigo	38	Pronome
16	Artigo	39	Verbo
17	Conjunção	40	Artigo
18	Artigo	41	Substantivo
19	Artigo	42	Preposição
20	Preposição + artigo	43	Artigo
21	Pronome relativo	44	Adjetivo

22	Advérbio	45	Pronome
23	Substantivo	46	Substantivo

Nota. Análise morfosintática dos itens dos textos em Cloze.

Com base nos resultados e com intuito de obter êxito na proposta de melhoria na compreensão leitora dos participantes, o quadro 18 apresenta a quantidade de vocábulos extraídos do texto.

Quadro 18

Tabulação da quantidade por itens

Classe gramatical	Item	Total
Artigo	8, 15, 16, 18, 19, 33, 40 e 43	8
Advérbios	22	1
Adjetivos	01, 32 e 44	3
Conjunção	17 e 25	2
Preposição	11, 14, 20 e 42	4
Pronome	02, 10, 13, 21, 27, 38 e 45	7
Substantivos	03, 04, 09, 12, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 41 e 46	14
Verbos	05, 06, 07, 24, 35, 36 e 39	7
Total		46

3.10.5 Procedimentos

Para o desenvolvimento da Oficina de Leitura Quebrando Barreiras (Anexo18), elaboramos uma sequência didática com diferentes etapas conforme iremos explicar a seguir. Salientamos que a sequência didática que envolvia a Oficina, foi executada antes da segunda aplicação do Teste Cloze. O Estudo 2 serviu como uma avaliação diagnóstica onde foi identificado as áreas específicas em que os alunos estavam enfrentando dificuldades na compreensão leitora. Isso ajudou a direcionar as intervenções de forma mais precisa. Os resultados apresentados e tabulados no Estudo 3, foram dos 34 alunos que no Estudo 2, encontravam-se nos níveis Institucional e Frustração. Ressaltamos que todos participaram da Oficina, mas direcionamos nosso olhar para os participantes que anteriormente encontravam-se nos níveis Institucional ou Frustração.

Primeiramente, apresentamos o objetivo da oficina, que era desenvolver a habilidade de compreensão leitora através de procedimentos pedagógicos mediados. Foi

explicada a importância da compreensão leitora para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento acadêmico.

A seleção de textos respeitando o nível de leitura dos participantes, sendo utilizado variados textos em gênero e temáticas para oferecer experiência diversificada de leitura. Na pré-leitura foi explorado o contexto do texto e a temática principal, onde apresentamos as palavras-chave e conceitos-chave do texto, incentivamos os alunos a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto com base nas informações iniciais.

Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta do texto, de forma clara e expressiva, como estratégia a leitura era pausada estrategicamente para permitir a reflexão sobre o que foi lido. Foi solicitado que os participantes acompanhassem a leitura com seus próprios exemplares do texto. No momento da leitura individual foi distribuído cópias para cada participante e realizar a leitura no seu próprio ritmo foi incentivado a sublinhar ou destacar palavras-chave, ideias principais ou passagens que considerem importantes. Promovemos a discussão do texto em grupo, incentivamos os participantes a compartilharem suas impressões, interpretações e opiniões sobre o texto. Realizamos perguntas para estimular a reflexão crítica e análise do conteúdo.

Para atividade de compreensão realizamos a proposta relacionada ao texto para verificar a compreensão dos participantes, onde incluímos perguntas de múltipla escolha, questões abertas, resumo, análise de personagens entre outros. Para análise textual os participantes foram incentivados a explorarem os elementos do texto, como estrutura, vocabulário, estilo, recursos literários, entre outros. Foi realizado atividade que envolvia a identificação de características específicas do texto e sua relação com a compreensão geral. Como reforço de estratégias de compreensão, apresentamos estratégias de compreensão leitora, como fazer inferências, identificar ideias principais, fazer conexões com conhecimentos prévios, entre outros. Foi explicado como essas estratégias podem auxiliar na compreensão de textos mais desafiadores.

No encerramento realizamos um resumo dos principais pontos discutidos durante a oficina, onde salientamos que devemos continuar praticando a leitura e a aplicar as estratégias aprendidas em suas leituras diárias. Contudo, salientamos que todos os procedimentos devem ser adaptados de acordo com o público-alvo, o tempo disponível e os recursos disponíveis para a oficina.

A seguir para uma maior compreensão apresentaremos o desenvolvimento da oficina e as ações.

Antes da leitura

Foi explicado o objetivo da leitura e estabelecido uma conexão entre texto e conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas e discussões relacionadas ao tema e texto.

Para a etapa ‘antes da leitura’, nossa pretensão foi a de ativar os conhecimentos de mundo que os estudantes já possuíam a respeito do tema ‘vitória-régia’. Em seguida, para apoiar o diálogo, propomos as perguntas: (a) O que vocês entendem sobre esse título?; (b) Vocês sabem o que é Vitória-Régia?; (c) Vocês sabem seu significado ou como surgiu a palavra vitória-régia?; (d) Vocês imaginam o que esse texto falará sobre vitórias-régias?; (e) O que vocês entendem sobre lenda?; (f) O texto que vamos ler é uma lenda. Vocês sabem o que é uma lenda? Já ouviram esta palavra antes? Lembram de alguma coisa sobre isso?

Em seguida, houve diálogos e propostas de questionamentos. Caso necessário, seria explicado o que é lenda e a origem do nome “vitória-régia”, conforme exemplificado no roteiro da Oficina (Anexo 19).

A respeito dos questionamentos, sobre o título, várias foram as respostas, e todas foram unânimes quanto ao sentido do vocábulo: uma planta que existe nos igarapés ou lagos.

Quanto ao facto de saberem o que era uma vitória-régia, todos responderam afirmativamente e surgiram vários relatos como: “Já tocamos em uma, ela tem muitos espinhos, é preciso ter cuidado para pegá-la”; “O cheiro da flor é muito forte”. Outros discordavam e afirmavam que “o cheiro era suave”, além de que “a flor muda de cor durante o dia”.

Sobre a questão sobre o significado do nome da vitória-régia, a maioria respondeu que não sabia. Apenas duas estudantes mencionaram que sabiam que “régia” poderia significar “rainha” e que “regina”, em português, significa “rainha”. Nesse momento, foi lido para eles o significado do nome vitória-régia que está no (Anexo 19) referente à oficina.

Em relação a se os estudantes imaginavam sobre o que o texto iria expor, vários estudantes comentaram que seria sobre a origem do nome, outros falaram que seria a lenda. Nesse momento, os alunos se mostravam empolgados.

Quanto à indagação sobre o que entendiam sobre ‘lenda’, relataram diferentes lendas populares e alguns fatos da região onde habitam. Alguns afirmaram que muitas pessoas já comprovaram que as lendas são verdadeiras, como no caso da lenda do “Fogo Fátuo”, “Curupira” e “Jacurutu”.

Após essa etapa inicial, prosseguimos à fase em que os alunos deveriam praticar as atitudes durante a leitura de um texto.

Durante a leitura

Foi entregue a cópia impressa do texto para cada participante, que realizaram uma leitura em silêncio. Em seguida, a pesquisadora leu o texto em voz alta e pediu que os participantes acompanhassem a leitura. Depois disso, foi solicitado que todos fizessem a leitura em voz alta e grifassem as palavras que não tivessem seu significado esclarecidos. Foi entregue um dicionário para que o participante encontrasse a palavra e seu significado e lesse em voz alta para todos.

O próximo passo foi encontrar as informações explícitas no texto. Para isso, propusemos as perguntas: (a) O texto falava sobre o quê?; (b) Quem era Naiá?; (c) Quem era Jaci?; (d) Como Naiá, conheceu Jaci?; (e) Por que Naiá adoeceu?; (f) Qual sentimento Jaci teve por Naiá?; (g) Como Naiá foi representada no final da lenda?

A respeito da localização de informações explícitas no texto, os estudantes demonstraram conhecimento sobre a narrativa apresentada, trazendo explicações sobre a personagem Naiá, chegando a mencionar outros factos, como o de algumas mães do local que habitam evitarem colocar o nome de suas crianças como Naiá, por elas acreditarem trazer má sorte à menina que assim for chamada.

Os participantes também explicaram corretamente quem eram os personagens Naiá e Jaci. Durante nossa roda de conversa, foi necessário desenvolver e refletir um pouco mais para que eles chegassem a um consenso sobre como Naiá conheceu Jaci, por meio das lendas contadas pelo cacique da tribo, e que ele era apenas um personagem

de uma lenda. Em relação aos demais questionamentos, eles não apresentaram nenhuma dúvida ou contribuição.

Inferir informações no texto

- a) Com base na definição do gênero lenda, qual a situação apresentada?
- b) Você já teve contato ou já viu uma vitória- régia? Se sim, quais as características dela?
- c) Você já teve contato com outros gêneros textuais? Qual? Sabe o nome?

Nesse momento, os estudantes pediram que o texto fosse lido mais uma vez e em voz alta, pois, segundo eles, assim facilitaria na compreensão e na resolução da atividade. Quanto à releitura, pensamos no facto de os alunos poderem ter dificuldades quanto à decodificação textual, diferentemente da desenvoltura deles ao responderem às perguntas e participarem dos diálogos, oralmente. De toda forma, realizámos a releitura do texto A Lenda da Vitória-Régia, e em voz alta.

Ao perguntarmos se eles já haviam tido contato com uma vitória-régia, a resposta foi que era comum encontrá-la nos lagos de águas calmas e que, a partir daquela abordagem pedagógica, quando avistassem essa planta, irão lembrar-se da pesquisadora e da origem da expressão.

Já em relação a terem contato com outros gêneros textuais, foi necessário explicarmos o que são esses gêneros. Após a explicação e conceituação, ficou mais fácil para eles responderem, pois pudemos perceber que, muitas vezes, sabiam as respostas, mas ficavam em dúvida quando se tratava de nomenclatura correta. Depois da conceituação de gêneros textuais, os participantes mencionaram que conheciam gêneros, como: receitas culinárias, bulas, música e noticiários, estes através do rádio, aparelho eletrônico muito usado por eles.

Procedimento: Pós leitura

Foi proposto uma atividade relacionada ao texto, com resumos, elaboração de perguntas, identificação de elementos literários, criação de conexões com experiências pessoais, escrita de reflexões, assim expandir ajudando os participantes a expandir sua visão em relação ao texto, como:

- a) Você conhece outros recursos que utilizam a vitória-régia?
- b) Existem músicas que falam sobre a Vitória-Régia?

Perguntamos aos participantes se eles conheciam outros recursos que utilizam a vitória-régia. Vários exemplos foram citados, o tema vitória-régia era comum entre eles. Entre os exemplos mais mencionados e comentados estavam os festivais folclóricos do Amazonas, que utilizam muitas imagens, alegorias e músicas

Em seguida, com uso de aparelho celular e caixas de som portátil, ouvimos a música folclórica “Naiá”, do Boi Garantido, de autoria dos compositores Inaldo Medeiros e Linduína Mendes. Por meio dos comentários obtidos, percebemos um recorte de demonstração da rivalidade entre torcedores das duas agremiações do Boi Garantido (vermelho e branco) e Boi Caprichoso (azul e branco), o que é comum no Amazonas, estado onde ocorre, anualmente, o Festival de Parintins, no mês de junho, momento em que os dois bois disputam o título do melhor do ano, por meio de uma competição cultural que abrange dança, música, torcida, cultura amazônica, tema, dentre outros quesitos.

Após a execução da música, propusemos aos estudantes que respondessem oralmente: (a) A música fala da lenda, como o texto? Por quê?; (b) Se você tivesse que escrever um texto, como seria? e (c) Destaque os verbos encontrados no texto.

Na continuidade da oficina, questionamos ‘se a vitória-régia não tivesse esse nome, como seria chamada?’. Para exemplificar de forma prática realizamos um questionamento sobre a origem do nome de cada um dos participantes e fizemos outras perguntas: ‘Se as coisas não tivessem nomes, como eles fariam para nomeá-las? Que nome dariam para cadeira? Para uma árvore? Para um peixe?’

Nesse contexto, explicamos que um substantivo é uma palavra usada para nomear as coisas, pessoas, lugares ou ideias, e que existem muitos tipos diferentes de substantivos. Depois da explicação, chegamos novamente à conclusão de que eles detinham conhecimentos, mas às vezes tinham dificuldade em compreender conceitos mais abstratos.

Com base nos resultados do Estudo 2, em que a porcentagem de erros no preenchimento das lacunas que exigem o emprego dos substantivos alcançou 100%,

desenvolvemos uma atividade com o texto da autora Carine Vargas, intitulado “A dona de casa” (Anexo 20). O referido texto é considerado um circuito fechado, pois apresenta uma história explorando características essenciais dos substantivos.

Cópias do texto “A dona de casa” (Anexo 20) foram entregues aos alunos. Era evidente a satisfação dos participantes em desenvolver as atividades da oficina. Após a realização da leitura, foi o momento em que eles comentaram sobre como o texto fica sem sentido apenas com substantivos. Perceberam que o substantivo nomeia os seres, lugares, objetos, qualidades, estado e processos.

Realizadas todas as etapas da oficina, iniciamos a etapa para aplicação do teste Cloze. Organizamos os textos sobre as carteiras e um kit com caneta e um chocolate, acompanhado de um bilhete agradecendo a participação e colaboração em nosso estudo.

Nesta etapa, utilizamos novamente o método tradicional para aplicação do texto, preservando a primeira oração na íntegra para permitir ao leitor uma visão mais completa do tema abordado. Em seguida, ocultamos os 5ºs vocábulos seguintes do texto, utilizamos traços para substituir o vocábulo ocultado, sendo que o traço era proporcional ao vocábulo oculto. Como critérios de pontuação e correção, utilizamos a metodologia proposta por Mota e Santos (2014), intitulada correção Verbatim Literal, que considera aceitável apenas o preenchimento da palavra original do texto, bem como sua grafia e acentuação.

Para o teste Cloze, selecionamos o texto “A lenda do guaraná” (Anexo 21), e subtraímos os vocábulos, inserindo lacunas para serem posteriormente preenchida pelos estudantes.

Com base nos resultados e com o intuito de obter êxito na proposta de melhoria na compreensão leitora dos participantes, o Quadro 19 apresenta a quantidade de vocábulos extraídos do texto. Os alunos receberam o texto e preencheram entre 5min e 10 min. Após toda a etapa e recolhimento do material, foi iniciada a tabulação dos resultados.

3.10.6 Resultados

Nossos resultados que envolvem o Estudo 3, são resultados de ações que se tornaram necessárias para a comparação entre os estudos anteriores e a tabulação dos dados. Análise dos resultados da aplicação do teste Cloze, após realização da Oficina de Leitura Quebrando Barreiras, apresentou o seguinte perfil de desempenho dos participantes:

- 22 participantes alcançaram o nível Autônomo;
- 12 participantes alcançaram o nível Instrucional.

Nessa etapa do estudo, nenhum participante foi identificado no nível Frustração, como apresentado no Quadro 19.

Quadro 19

Resultado após aplicação da Oficina

Nível	Total	Porcentagem
AUTÔNOMA	22	65%
INSTRUCIONAL	12	35%
FRUSTRAÇÃO	-	-
TOTAL	34	100%

3.10.7 Discussão dos Resultados.

A partir aplicação do teste Cloze no Estudo 2, verificou-se que 22% dos participantes se encontravam no nível de compreensão leitora de Frustração. Diante desse resultado, nosso objetivo passou a ser mudar positivamente essa situação e avaliar a compreensão leitora a partir de intervenção mediadora.

Luckesi (2011) comenta os recursos são os mediadores primordiais para que possamos colocar a nossa concepção teórica para praticidade envolvendo o cotidiano tanto o ambiente escolar como na vida dos estudantes.

O método tem sido usado como instrumento para medir não só a compreensão de um texto, mas também a proficiência da língua (especialmente em bilíngues), a

competência linguística, auxiliando e avaliando a eficácia da leitura e do ensino (Castro, 2008). Para atingir esse objetivo, foi realizada uma intervenção por meio da oficina de Leitura, que envolveu o desenvolvimento de atitudes dos alunos no antes, durante e depois da leitura. As ações foram elaboradas a partir da aplicação do teste Cloze.

De acordo com Santos (1990), o teste Cloze tem sido amplamente utilizado por pesquisadores de leitura e linguagem, sendo útil na transversalidade multidisciplinar que contempla áreas como Psicologia, Fonoaudiologia, Linguística, Comunicação e Educação. O teste apresenta dois eixos principais: o primeiro foca na avaliação dos mecanismos psicolinguísticos que atuam na compreensão da língua escrita e o segundo foca no estabelecimento de um diagnóstico das dificuldades associadas à compreensão da língua escrita.

Para pontuação e correção do teste Cloze, existem duas opções de critérios descritas por Mota e Santos (2014). O primeiro critério intitulado “Correção Verbatim Literal”, aceita somente o preenchimento da palavra original do texto, além da grafia e acentuação corretas. O segundo critério permite o uso de palavras que se assemelham ou que tenham sentido equivalente ao texto original, sendo chamadas de sinônimas.

De acordo com Caparrotti (2005), o teste Cloze tem validação acadêmica, é fácil de ser aplicado, manipulado e interpretado, além de apresentar um custo baixo.

Escolhemos a primeira opção por ser uma forma mais objetiva de preenchimento, facilitando o diagnóstico e a correção dos resultados. Organizamos a forma de aferir a pontuação da seguinte maneira: 1- 0 para erros ou não preenchidas e 2- 1 ponto para cada acerto. Silva e Santos (2004) destacam que a facilidade de construção, aplicação e correção tem favorecido o uso do teste Cloze, e que a fidedignidade dos resultados tem sido confirmada em muitas pesquisas. Além disso, outro fato a ser considerado é o tamanho do texto, pode interferir nos processos cognitivos, como a atenção e memória.

Na etapa de resultados, verificamos que, após as ações da Oficina, 22 participantes (65%) alcançaram o nível Autônomo, indicando que adquiriram autonomia na compreensão leitora. Durante a discussão, percebemos que se tivéssemos considerado a variação linguística geográfica ou diatópica na correção – isto é, a aceitação de sinônimos ou palavras semelhantes que não alterassem o sentido e objetivo do texto-, teríamos um número maior de participantes no nível Autônomo passaria de 22 (65%) para 24 (83%). Essa mudança ocorreria devido a cinco participantes que

obtiveram 25 acertos na lacuna 44, o adjetivo “negro” foi substituído por “preto”, na lacuna 36ª forma verbal “dizendo” foi substituída por “falando” e, na lacuna 39, a forma verbal “cresceria” por “nasceria”. Para que isso aconteça eles precisam, segundo Viana & Teixeira (2002), desenvolver a *compreensão interpretativa* ou *inferencial*, que consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível. Essa parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa, envolvendo as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem.

No entanto, o modelo de correção que utilizamos, conforme Mota e Santos (2014), é intitulado “Verbatim Literal”, o qual considera aceitável somente o preenchimento exato da palavra original do texto. Como resultado, 10 participantes foram classificados no nível Instrucional, o que indica que eles têm compreensão suficiente do texto, mas ainda precisam de assistência externa, como o professor por exemplo.

Não houve nenhum participante classificado no nível Frustração, o que aumenta nossas expectativas quanto à efetividade das ações específicas implementadas para que os participantes possam atingir o nível de compreensão leitora necessário para o seu pleno desenvolvimento acadêmico. É importante destacar que no Estudo 2, 22% dos participantes encontravam-se no nível Frustração.

Para o uso do texto para aplicação do Teste Cloze, assim como no Estudo 2, foram observadas as competências exigidas no Ensino Médio e fundamentadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que incluem a:

(A)- A Competência 4: Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção de textos escritos, de diversos tipos e considerando diferentes situações de comunicação;

(B) A Habilidade 5: Observar, no momento da escrita, os aspectos próprios a cada sexo/tipo, considerando: tipo de argumentação, uso da norma-padrão, clareza de ideias e uso de recursos diversos;

(C) Os descritores: D18- reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, D19-reconhecer o efeito decorrente de exploração dos recursos ortográfico e/ou morfosintático, D19- Relações entre recursos expressivos

e efeitos de sentidos e D-20- Reconhecer o efeito decorrente da exploração dos recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Rigo (2014) afirma que a aprendizagem mediada pode e deve ser utilizada como uma possibilidade nas interações do cotidiano escolar, quando baseada na crença da capacidade do ser humano de modificar, independente de origem, idade ou condição genética.

Podemos assim referir que a melhoria dos resultados pode dever-se à mediação efetuada.

3.10.8 Conclusão

Foi possível perceber fragilidades não somente da compreensão leitora, mas também em fatores relevantes que vão além da sala de aula e que interferem diretamente na aprendizagem dos participantes.

Os estudantes participantes fazem parte de uma realidade muitas vezes difícil de explicar por meio da escrita, mas é contagiante e emocionante perceber a força de vontade de cada um para ter acesso à educação básica. Eles superam obstáculos impostos pela própria realidade geográfica, muitas vezes definidos pela seca e cheia dos rios, fenômenos naturais que são determinantes para a locomoção e acesso às escolas. Quanto a isso, algumas imagens foram disponibilizadas para certificar nossa narrativa.

Durante todas as etapas do estudo, tivemos o sentimento de esperança em obter os resultados e realizar ações em benefícios das futuras gerações. Para que as ações fossem elaboradas seria preciso buscar no referencial teórico a indicação de caminhos nos direcionando a ações mediadas. Por isso, apoiamos-nos em Tébar (2011), para quem o professor e pesquisador devem buscar compreender as características e habilidades que um educador e pesquisador devem possuir para atuar como mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Por essa razão, não se pode mais acreditar que os professores e pesquisadores são detentores exclusivos do conhecimento. Contra isso devem desenvolver algumas características importantes, como: capacidade de ouvir e compreender as necessidades dos alunos, flexibilidade para adaptar sua metodologia de ensino e intervenções em diferentes formas de aprendizagem dos alunos, domínio do conteúdo que será

ministrado e das estratégias pretendidas, habilidade para criar um ambiente de diálogo e colaboração, e disposição para incentivar a autonomia dos alunos, tornando-os críticos.

Para avaliar a habilidade de compreensão leitora dos alunos do EPMT, foram aplicados testes Cloze, uma técnica de avaliação da compreensão de leitura que envolve a remoção de palavras de um texto e o preenchimento de lacunas, pelos participantes, com palavras supostamente removidas.

A partir de dados obtidos, foi possível detectar fatores que impactam no desenvolvimento dessa habilidade durante o ensino básico, além da fragilidade na compreensão leitora desses participantes, dentre os quais, 22% encontram-se no nível frustração. Dentre esses fatores, destaca-se a dificuldade de acesso à escola, uma vez que muitos estudantes não residem na comunidade onde a escola está localizada e dependem do transporte escolar que, por vezes, falha, deixando os alunos sem serviço.

Outro fator de grande impacto e que interfere no aprendizado, seria as fortes tempestades que surgem inesperadamente impossibilitando a navegação até à escola. Infelizmente, não podemos interferir nesse fator, mas podemos superar esse obstáculo com oferta de transporte escolar de qualidade e acessível para todos. Além desse problema, temos as enchentes e vazantes dos rios e lagos que dão acesso à escola. Dependendo do período da enchente dos rios e lagos, alguns estudantes precisam mudar sua moradia, pois suas casas ficam submersas nas águas, afetando toda logística de acesso até a escola.

No período da seca dos rios, a distância e o difícil acesso até o local de embarque do transporte escolar torna-se uma aventura, pois o chão fica encharcado e úmido. Além disso, não há iluminação durante o trajeto até a margem do rio, o que aumenta a dificuldade, principalmente no retorno que ocorre após as 22h. Como consta na narração dos alunos, “na ida ainda se tem a luz do dia, mas o retorno fica difícil, principalmente quando chove”.

Esses são alguns dos fatores que podem impactar no ensino-aprendizagem desse público. No entanto, o que se percebeu foi uma vontade imensa dos alunos em concluir sua educação básica com mais qualidade e, assim, poder seguir para sua formação profissional em nível técnico ou superior.

Apropriar-se de toda a realidade que envolve o EPMT no Estado do Amazonas é, de alguma forma, mensurar o quanto é necessário realizar estudos que possibilitem um maior aproveitamento dessa metodologia de ensino, como foi diagnosticado em nossa pesquisa. Encontrar ferramentas que auxiliem os profissionais da educação a superar os obstáculos impostos pela própria realidade é uma busca que o Brasil, em sua dimensão continental, vislumbra e cobra das políticas públicas que atendam não só as grandes metrópoles, mas todo o público em idade escolar adequado ou defasada das áreas mais remotas.

Foi com esse objetivo que o governo do Estado do Amazonas criou o Centro de Mídias de Educação do Amazonas, possibilitando assim o acesso à educação básica aos povos denominados ribeirinhos, indígenas e quilombolas, que residem em áreas muitas vezes de difícil acesso. Iniciativas como essas nos mostram que é possível superar não só os obstáculos geográficos, mas também os imprevistos causados pela pandemia de Covid-19, ressaltando a importância do papel do EPMT.

A realidade de nosso público foi exposta até então por meio de pesquisa teórica e prática. A partir de resultados e tabulação do inquérito, adentramos no campo da detecção de pontos frágeis na compreensão leitora dos participantes, utilizando o teste Cloze. Com base nesses resultados, tornou-se mais fácil desenvolver ações pedagógicas pontuais, pois o teste Cloze permite identificar onde e quais são as maiores fragilidades dos participantes. Assim, foi possível criar ações para levar esses participantes que se encontravam no nível Frustração aos níveis Instrucional ou Autônomo, e os que se encontravam no nível Instrucional ao nível Autônomo.

Todas as ações pontuais apresentadas ao longo do estudo, como o caso da Oficina de leitura (Anexo 19), nossa conclusão também podemos afirmar que o aprofundamento das atividades ajudará a consolidar a compreensão e a expandir a visão dos alunos, o monitoramento e feedback individual, destacando os pontos fortes e de melhoria, apontando estratégias de melhoria e fornecendo recursos adicionais, como materiais de leitura complementar ou atividade de reforço, onde destacamos que as mesmas já são fornecidas pelo CEMEAM, no AVA. A prática regular da leitura precisa ser exercitada independentemente, onde estabelecer metas de leitura, compartilhando suas experiências.

A avaliação formativa deve ser uma constante para monitoramento do progresso contínuo do aluno na compreensão leitora, sendo assim, se necessário adaptar as estratégias de mediação de acordo com as necessidades individuais. Implementando instrumentos de avaliação variados, como observação, registros, discussões em grupos. Porém, lembramos que a mediação pedagógica requer flexibilidade e adaptação às características dos alunos.

Síntese

O Capítulo 3, envolveu o estudo empírico da nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos a dimensão geográfica que envolve o Estado do Amazonas e o ambiente em que os participantes estão inseridos, frequentando a metodologia EPMT na Escola Municipal Maria Imaculada, localizada na comunidade Brasília do Estácio, pertencente ao município de Barreirinha. As dificuldades encontradas para acessar os participantes ressaltam a importância de ações e estudos voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem desse público. Foram apresentadas também ações que envolvem o acesso à educação acadêmica, como o contexto do CEMEAM, desde a sua criação e as demandas pedagógicas na busca por oferecer um ensino de qualidade para esse público.

No entanto, toda ação que envolve o ensino-aprendizagem causa inquietações nos agentes, que estão sempre na busca de melhorias e alcance dos objetivos que envolvem a aprendizagem de seus alunos. Com isso, a partir de questionamentos em relação ao ensino desse público, foram apresentados objetivos pretendidos para cada etapa desse estudo. O objetivo geral era avaliar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT do Estado do Amazonas, para o qual foi necessário dividir em três estudos distintos, porém com os mesmos objetivos.

No primeiro estudo, foi necessário conhecer a opinião dos professores e pedagogos do CEMEAM em relação ao cognitivo dos alunos que frequentam o EPMT no Estado do Amazonas. A partir dessa opinião, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exaustiva que nos direcionou ao contexto da compreensão leitora, método Cloze e mediação pedagógica. Foram apresentadas as etapas que nos conduziram a investigar sobre a compreensão leitora, divididas em três estudos.

O Estudo 1, envolveu detecção dos pontos considerados frágeis no ensino-aprendizagem dos estudantes do EPMT, por meio de inquérito de opinião realizado com os profissionais do CEMEAM que atuam diretamente com esse público.

Já o Estudo 2, apoiado nos resultados da pesquisa de opinião realizada junto ao corpo docente e pedagogos do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, utilizou o Método Cloze pela sua confiabilidade e facilidade na aplicação. Assim, foi realizada a avaliação da compreensão leitora dos participantes

A etapa seguinte seria a elaboração do Estudo 3, que visa a apresentar ações pedagógicas mediadas com o objetivo de atuar positivamente nas fragilidades detectadas nos estudos anteriores. Foi mantida a avaliação da compreensão leitora, foi elaborada oficina de leitura e houve aplicação do teste Cloze, a comparação dos resultados e verificação se houve avanço na compreensão leitora dos participantes após as ações mediadas ou se o número de participantes com o nível frustração se manteve.

Os resultados obtidos até o momento foram promissores, validando todo o processo de construção, elaboração e mediação das ações juntos aos participantes.

4 CONCLUSÃO FINAL

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Paulo Freire (2006, p.54)

Quando chegamos à escrita da Conclusão Final, rememoramos um facto histórico jamais imaginado em um contexto de uma pesquisa, momento vivenciado por toda a Terra, em relação ao Covid-19, que, por um lado nos deixou fragilizados, mas ao mesmo tempo trouxe um sentimento de que somos capazes de superar e encontrar forças em nossas fragilidades. Assim, emerge um sentimento de gratidão, dever cumprido, possibilidades significativas, ações nutridas de positivities.

Realizar um estudo no qual a palavra “dimensionar” foi tão citada, mas, sem o verdadeiro significado, não seria possível atribuir o seu real valor à educação básica oferecida para estudantes na modalidade Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas. Assim pois, dimensionar a importância do EPMT na vida

desse público, é aliar-se aos objetivos de pessoas que acreditam e lutam pela equidade na oferta da educação formal para todos.

Ao longo da nossa trajetória de estudo, seguimos etapas que foram sendo construídas, e essas etapas forneceram direcionamentos que indicaram possibilidades de ampliar o contexto para alcançar nossos objetivos. Onde o objetivo geral do estudo contemplava avaliar o nível da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, através do Teste Cloze.

Contudo, houve a necessidade de dividir o estudo em três etapas que se interligavam, cada estudo com objetivos distintos para possibilitar o alcance do objetivo final e geral do estudo.

Os objetivos que nortearam o Estudo 1 são os seguintes:

1.0 Conhecer a percepção dos profissionais que atuam no CEMEAM, pedagogos e professores ministrantes em relação ao nível de compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes do EPMT e quais as sugestões de melhoria que preconizam para a obtenção de melhores resultados acadêmicos.

Conhecer a percepção dos profissionais que atuam no CEMEAM, pedagogos e professores ministrantes em relação ao nível de compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes do EPMT e quais as sugestões de melhoria que preconizam para a obtenção de melhores resultados acadêmicos: a pesquisa revelou que os profissionais do CEMEAM têm uma percepção clara das fragilidades acadêmicas dos alunos do EPMT, onde eles identificaram lacunas nos entendimentos dos conteúdos por parte dos alunos, indicando áreas específicas que precisam de melhoria, com é citado a compreensão leitora. A partir de coleta de opiniões desses profissionais, que apontaram 82% dos inquiridos, concordam que de alguma forma a compreensão leitora impacta negativamente no aprendizado desses alunos, nos causando ainda mais inquietações pois Fayol (2014), comenta que todos os profissionais que se preocupam com a aprendizagem e ensino, é tentar compreender esses desvios ou insuficiência na leitura, assim buscar meios de preveni-los ou corrigi-los.

Posto isto, incentivar a leitura deixa de ser uma tarefa fácil e a situação se agrava quando se trata das comunidades mais isoladas e de difícil acesso, onde Pacheco (2006) concluí que a miscigenação cultural que envolve essa região, não pode ser desprezada

pelo sistema governamental, proporcionando assim uma equidade na oferta educacional leitora de qualidade. É através da educação e da leitura que temos acesso aos bens culturais de forma prática e independente por meio da decodificação de registros escritos (UNESCO, 2013). Na perspectiva de Goodman (1978) ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que o texto transmite. Assim, ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) e obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1978).

1.1 Saber qual é a percepção dos professores/pedagogos sobre as fragilidades acadêmicas dos alunos do EPMT;

1.1 Conhecimento dos professores/pedagogos sobre os resultados percentuais obtidos pelos alunos do EPMT nos processos seletivos de aprovação das universidades; verificou-se que a maioria dos professores /pedagogos entrevistados não possui conhecimento detalhado dos resultados percentuais alcançados pelos alunos do EPMT nos processos seletivos. Isso sugere a necessidade de uma comunicação mais eficiente e transparente entre equipe pedagógica e os professores para que tenham acesso às informações relevantes sobre o desempenho dos alunos.

1.2 Sugestão dos professores/pedagogos para obtenção de melhores resultados acadêmicos dos alunos na modalidade EPMT/AM, os professores e pedagogos apresentaram diversas sugestões para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do EPMT. Entre as sugestões mencionadas estão: reforço nos conteúdos mais complexos, maior acompanhamento individualizado dos alunos, disponibilização de materiais de estudo complementares, promoção de atividades extracurriculares voltadas para aprimorar habilidades específicas e estabelecimento de parcerias com outras instituições educacionais para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

1.3 Conhecer as sugestões dos professores/pedagogos sobre o que poderia ser realizado para que os alunos, na modalidade EPMT/AM, obtivessem melhores resultados acadêmicos: essas conclusões ressaltam a importância de identificar as fragilidades acadêmicas dos alunos do EPMT e buscar soluções efetivas para melhorar seus resultados acadêmicos. A colaboração entre os profissionais do CEMEAM, pedagogos e professores ministrantes é fundamental para implementar medidas

adequadas que promovam uma educação de qualidade e contribuam para o sucesso dos estudantes na modalidade do EPMT/AM.

Com base nos resultados alcançados no Estudo 01, fomos direcionados a buscar respostas que atendessem os anseios identificados no referido estudo. Foram estruturados objetivos para o Estudo 02, interligando ambos os estudos com o objetivo de avaliar a compreensão leitora dos alunos que frequentam o EPMT. No Estudo 02, obtivemos como conclusão dos objetivos: 2.0, 2.1, 2.2 3 2.3.

No Estudo 2, foram selecionados 53 estudantes que frequentam o EPMT na Freguesia Brasília do Estácio, na Escola Municipal Maria Imaculada, pertencente ao município de Barreirinha. No que diz respeito ao objetivo 2.0 avaliar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT do Estado do Amazonas: após exaustiva pesquisa bibliográfica buscamos no teste Cloze, ferramenta para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos participantes do estudo. Para certificarmos a eficiência da aplicabilidade do Teste Cloze, verificamos através de vários estudos onde podemos citar os estudos realizados por Santos (2002), que investigou as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação no total de 612 alunos ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular, sendo-lhes atribuída a tarefa de preencher as lacunas do texto com palavras que julgassem mais apropriadas. Os resultados revelaram um bom ajuste ao modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item.

Os resultados do Estudo 2 merecem um olhar mais cuidadoso, pois, em se tratando de estudantes que frequentam o Ensino Médio, dos 53 participantes, 12 encontram-se no nível Frustração, resultado da classificação, segundo a correção Verbatim Literal, que indica que esses alunos conseguem retirar do texto poucas informações, obtendo pouco êxito na compreensão. Se o estudante apenas consegue retirar poucas informações, ele não conseguiu decodificar as palavras, pois, coadunando com Viana e Teixeira (2002), as palavras decodificadas facilitam a compreensão, o leitor deve-se apropriar individualmente das palavras, pois isso o levará ao conhecimento extratextual, dando novos sentidos na compreensão.

Buscamos estudos realizados por Santos (2002), onde investigou as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação no total de 612 alunos ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular, sendo-lhes atribuída a tarefa de preencher as lacunas do texto com palavras que julgassem mais apropriadas.

Os resultados revelaram um bom ajuste ao modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item.

Em nossa análise, também detectamos que, no nível Instrucional, encontram-se 22 dos participantes, o que significa que eles possuem compreensão suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo de um professor, um psicopedagogo, ou um psicólogo, por exemplo. Isso porque esses profissionais desenvolvem o papel de mediador e, a partir de uma metodologia adotada com ênfase em necessidade de aprendizagem, poderá atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, até mesmo porque, segundo LOGSE (1990), as estratégias devem ser apropriadas para cada situação; a sua própria preparação e os recursos devem atuar com flexibilidade, em prol do desenvolvimento do estudante. No nível considerado Independente, o participante deveria alcançar 57% de acertos no texto, equivalente a um nível de Autonomia de compreensão do leitor.

Do total de participantes deste estudo, apenas 19 alcançaram o nível Independente. Isso indica que, segundo Viana e Teixeira (2002), esses estudantes desenvolveram a compreensão inferencial, por meio do qual o leitor reconhece significados implícitos e a ação crítica dos textos.

Com base nos resultados apontados no Estudo 02, podemos citar o desenvolvido por Costa (2008), que utilizou na universidade, como a leitura está intimamente relacionada com a produção científica e a formação de cidadãos críticos. Afirmando que o Teste Cloze serve para mensurar o grau de compreensibilidade de determinado texto por parte do leitor, os resultados indicam que a obtenção de um maior número de acertos no teste Cloze não indica que o aluno irá obter um bom desempenho na disciplina. No entanto, para o aluno que não consegue obter um nível de autonomia na leitura e compreensão do livro texto, o desempenho apresentado na disciplina poderá ser ruim.

No que envolve os objetivos do Estudo 02 que incluem 2.2 e 2.3, foi necessário conhecer, explorar, dimensionar e entender são elos que interligam nosso estudo, direcionando e orientando quais vertentes seguir. Ao conhecermos a realidade que envolve esse público e seu quantitativo, percebemos que, neste primeiro momento, seria impossível incluir todos os participantes desta metodologia de ensino. No entanto,

realizamos um estudo de caso para, a partir dos resultados obtidos, realizar ações com o objetivo de fortalecer os pontos forte e minimizar as fragilidades.

Dentre os objetivos 2.2 e 2.3 detectar as fragilidades que envolve esse público e as interferências que podem ocasionar a fragilidade leitora, podemos considerar que as aulas produzidas no EPMT chegam aos estudantes por meio de tecnologia de conexão satelital. Em outras palavras, graças à internet. Nesse contexto que apontam como fragilidades, 34 estudantes afirmaram que nunca têm acesso à internet, fora do horário de aula. Esse fato comprova que 30 estudantes sempre encontram dificuldade em ter acesso ao material disponibilizado pelo CEMEAM no AVA.

Possivelmente, se tivessem acesso a esse material didático, poderiam complementar seus estudos, revisando conteúdos, realizando atividades e lendo mais, inclusive. Para comparar os resultados e entender a fragilidade na conectividade da internet, Campos (2011) afirma que falhas na internet, problema de transmissão das aulas, problemas nos equipamentos, morosidade do atendimento técnico para fazer a reparação de aparelhos causam danos ao ensino e à aprendizagem.

Neste momento, dedicamo-nos a salientar um momento da metodologia do EPMT, a Dinâmica Local Interativa (DLI). Essa atividade faz parte de cada aula ministrada, com exceção das aulas de avaliação. Os estudantes são levados a demonstrarem se aprenderam o conteúdo por meio de atividades, como: produção escrita, escolha de alternativas a uma pergunta, resposta oral, encenação, confecção de cartaz, produção de desenho, pintura, explicação de algum aspecto da sua realidade local, dança individual ou em grupo, escrita e declamação de poema, redação argumentativa. A DLI é realizada com o apoio do professor presencial que acompanha a turma in loco. Quem apresenta a DLI respondida tem a oportunidade de receber a apreciação do professor ministrante. Maia (2019) cometa, que dentre as atribuições necessária para o desenvolvimento da metodologia ter o domínio no nas orientações no momento das DLIs.

Portanto, cabe ao professor presencial uma função essencial de mediador para tornar a metodologia agradável e prazerosa diante das diversas realidades que a proposta impõe. No entanto, apenas três estudantes afirmaram estar desmotivados por não entenderem o professor que ministra as aulas nos estúdios do CEMEAM em Manaus, o

que corresponde a apenas 6% do total de 53 participantes. Concluindo este item, os professores desses participantes estão desempenhando seu papel de forma participativa, superando todos os obstáculos que a própria realidade da turma impõe, como foi constatado, aparelhos com problemas técnicos. Assim, Tébar (2011) comenta, envolver o sujeito na aprendizagem. Na mediação, o estímulo não é direto: é enriquecido pela intenção, pela atitude, para fazê-lo chegar ao destinatário: o tom de voz, o gesto, a expressividade, repetição, o olhar, são tantos os veículos de intenção que promovem mudanças. A intencionalidade revela a consciência coletiva cultural da qual o mediador é transmissor. A intencionalidade só se pode expressar e receber por intermédio do outro.

Outro item a ser levado em consideração é a instabilidade da *internet* no horário das transmissões das aulas, 35 participantes afirmam que é uma constante também a falta de energia. 9 participantes afirmaram que, muitas vezes, acontece a falta de energia. Sobre as tecnologias na educação, Bacich, Neto e Travisani (2015) afirmam que elas oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os estudantes possam aprender melhor.

Em relação a ferramenta envolve a metodologia EPMT a *internet*, citada como obstáculo para um acesso contínuo das aulas e materiais. Em nossa árdua pesquisa, encontramos no site (<http://www.amazonas.am.gov>). Existem programas, o que falta é a aplicabilidade mas, para isso a população necessita conhecer seus direitos e deveres, que só poderá acontecer através da acessibilidade ao conhecimento.

Voltamos a salientar também que não apenas a falha na internet afeta a transmissão das aulas e rotina do EPMT: muitas escolas dependem de geradores de energia, o que nos causou surpresa, pois, o site (<https://www.gov.br/mme/pt-br>) apresenta o Processo de Universalização teve seu início marcado com a edição do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003, que instituiu o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica “Luz para Todos”.

O Programa foi concebido como instrumento de desenvolvimento e inclusão social, pois, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano 2000 existiam dois milhões de domicílios rurais não atendidos pela

prestação dos serviços de energia elétrica. Portanto, aproximadamente dez milhões de brasileiros viviam, no meio rural, sem acesso a esse serviço público, e cerca de noventa por cento dessas famílias possuíam renda mensal inferior a três salários-mínimos.

Outro item, a instabilidade temporal pode ocasionar muitas interrupções das aulas, pois fortes temporais com raios podem danificar os equipamentos, como foi citado, caso aconteça a queima de um equipamento devido a descarga de energia, o conserto pode demorar dias para ser efetuado. Além disso, fortes temporais podem interferir na locomoção de professores e estudantes até a escola, pois dependem, em sua maioria, de transporte fluvial, influenciado tanto por esses temporais quanto pela seca dos rios em tempo de vazante.

Segundo dados coletados junto aos professores ministrantes e equipes técnicas que atuam na transmissão das aulas, todos os dias, inúmeras salas avisam que irão desconectar-se por motivo de fortes temporais em suas localidades, para preservar os equipamentos e porque muitos estudantes necessitam de transporte fluvial para retornar para suas residências.

A respeito de equipamentos usados no EPMT, dentre as ferramentas entregues às escolas, a metodologia oferece para cada sala de aula uma impressora com tinta para imprimir os documentos que compõem a metodologia. Mas, segundo a professora presencial, Ester (nome fictício), a impressora estava na sala, mas sem tinta. Em contato com a GEOS, Gerência de Operações e Suporte do CEMEAM, a SEDUC-AM tem em seu estoque tintas para impressora, mas, atualmente, esse insumo não está compatível com as impressoras que estão em algumas das salas de aulas do EPMT. Seria preciso, portanto, realizar aquisição e distribuição de novas máquinas para suprir a necessidade de impressão.

Estudos em compreensão de leitura têm sido realizados em diferentes países. Como destaca Hernandez (2001), temos que, na Espanha, foram realizadas pesquisas sobre deficiências em habilidades básicas e essenciais para o bom processo de aprendizagem, como compreensão de leitura e habilidades de expressão escrita, com o objetivo de desenvolver modelos estratégicos para melhorar a competência compreensiva e expressiva dos alunos.

Mas como desenvolver as habilidades básicas e essenciais para o bom processo de aprendizagem? Precisariamos conhecer, quais são as atitudes dos participantes em relação à leitura. Já Mitchell (1983) argumenta que só uma série de modelos conseguem explicar a performance na leitura. Ler exige um conjunto articulado de operações mentais e de atitudes o que por sua vez, é facilitador de outras aprendizagens. Assim, elaboramos três etapas comportamentais que dividiram o questionário 2, obtivemos informações sobre isso.

Em relação as atitudes antes da leitura, verificamos 9 participantes responderam que sempre verificam o texto, 21 (Às vezes), 16 (Raramente) e 7 (Nunca). Em relação a se questionarem sobre a realização da leitura 16 responderam que (Sempre), 11(Às vezes), 16 (Raramente) e 9 (Nunca).

Já em relação às atitudes durante a leitura, verificamos que participante 6 participantes (Sempre) marcam as ideias ou palavras principais do texto, 12 (Às vezes), 16 (Raramente) e 18 (Nunca). Quanto à compreensão do que estão lendo 19 participantes afirmaram que (Sempre) compreendem, 14 (Às vezes), 15(Raramente) e 7 (Nunca). É importante ressaltar que o resultado de 7 participantes que nunca compreendem o que estão lendo corrobora o resultado do nível alcançado na compreensão leitora a partir da aplicação do teste Cloze, onde 22% encontram-se no nível Frustração.

Por fim, em relação às atitudes após a leitura, verificamos que 5 participantes afirmaram que (Sempre) realizam paráfrase ou resumo do texto, 16 (Às vezes), 16 (Raramente) e 16 (Nunca).

Souza (2012) comenta que o ato de ler se torna proficiente quando o leitor monitora a própria compreensão, possuindo a capacidade de tomar decisões quando a mesma não ocorre. Ou seja, ele consegue coordenar sua leitura, refletindo e avaliando se compreendeu ou não e, assim, muda suas estratégias de leitura para alcançar o objetivo de construir o conhecimento. Segundo Gilberto, Matinez e Vidal (2005), a habilidade de leitura funciona como uma retroalimentação sob a perspectiva da teoria do processamento da informação. Ou seja, o processamento cognitivo insere e armazena as informações lidas de modo que essa informação, uma vez processada, servirá de base para a compreensão de futuras informações ainda não conhecidas.

Todos esses fatores podem interferir no aprendizado dos estudantes, principalmente na compreensão leitora, porém, mesmo com todos esses fatores considerados frágeis, nenhum estudante classificou o EPMT como ruim. Percebemos que o EPMT, naquele contexto, era/é a única oportunidade de continuidade e conclusão do Ensino Médio para os estudantes participantes do estudo

A partir dos resultados obtidos, é possível inferir que a compreensão leitora dos alunos do EPMT no Estado do Amazonas precisa ser aprimorada. As fragilidades identificadas no Estudo 02 indicam a necessidade de intervenções específicas para melhorar as habilidades de leitura dos alunos. Além disso, as interferências identificadas podem fornecer informações importantes para orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas que visam melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do EPMT.

Portanto, a importância deste estudo reside no fato que ele fornece informações úteis para tomada de decisões em relação à melhoria da educação no Estado do Amazonas. A partir das conclusões deste estudo, gestores educacionais, professores e demais envolvidos no processo educacional podem desenvolver estratégias para aprimorar a compreensão leitora dos alunos, aumentar a eficácia do ensino e garantir um futuro mais promissor para esses alunos.

Com base nos objetivos elaborados para o Estudo 3, 3.0 Desenvolver procedimentos pedagógicos através da mediação para aumentar o nível da compreensão leitora, foi possível identificar tantos os pontos fortes quanto os pontos frágeis na compreensão leitora dos alunos do EPMT no Estado do Amazonas. Essa análise detalhada permitiu o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos que visam aumentar o nível de compreensão leitora desses alunos.

3.0 Desenvolver procedimentos pedagógicos, através da mediação, para aumentar o nível da compreensão leitora dos estudantes do EPMT.

3.1 Potencializar os pontos fortes e detectar os pontos frágeis na compreensão leitora;

3.2 Elaborar ações com base nos resultados obtidos sobre a compreensão leitora para que seja possível alcançar resultados positivos nas matrizes de referências educacionais.

Ao potencializar os pontos fortes identificados, os pesquisadores/ mediadores podem explorar habilidades e competências já presentes nos alunos, fortalecendo ainda mais suas capacidades de leitura e compreensão. Por outro lado, ao detectar os pontos frágeis, os pesquisadores/ mediadores podem direcionar intervenções específicas para superar essas dificuldades e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. A elaboração de ações com base nos resultados obtidos sobre a compreensão leitora dos alunos participantes do Estudo 2, foi o momento de elaboração da Oficina Quebrando Barreiras, os resultados da análise documental, seguindo as etapas de execução, foram desenvolvidas ações pontuais e expostas no corpo da nossa tese, direcionadas aos pontos considerados mais frágeis.

Após aplicação da oficina, onde as ferramentas foram utilizadas em conjunto com mediação pedagógica, o objetivo foi ajudar o próprio participante a construir seu próprio conhecimento de forma ativa, reflexiva e autônoma. Nesta etapa, nosso papel foi auxiliar o participante a encontrar soluções, fazer reflexões e construir significados, estimulando a autonomia e a participação ativa na construção do conhecimento, levando em consideração o seu contexto sociocultural.

Ao utilizarmos a mediação como ferramenta para o desenvolvimento das ações que o aluno deve ter antes, durante e após a leitura de um texto, constatamos sua eficácia a partir de exaustiva pesquisa sobre o tema e constatamos que a mediação desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois facilita a construção do conhecimento e promove a interação entre aluno, o professor/pesquisador e os conteúdos. Ela pode ser definida como um conjunto de estratégias e técnicas utilizadas pelo professor/pesquisador para auxiliar os alunos na compreensão, interpretação e aplicação dos conteúdos abordados.

Em resumo, a mediação no ensino aprendizagem é fundamental para criar um ambiente educativo estimulante, que valorize a participação ativa dos alunos, suas diferenças individuais e suas potencialidades. Através da mediação, o professor desempenha um papel mediador, auxiliando os alunos na construção do conhecimento,

no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, e na motivação para aprender de forma significativa.

Efetivamente os resultados após as ações da oficina e mediação, nos surpreenderam positivamente: 65% dos participantes alcançaram o nível Autônomo, representando um aumento de 45% em relação ao resultado anterior, e 35% dos participantes alcançaram o nível Instrucional. O maior ganho, entretanto, foi que após as ações mediadas, nenhum participante encontrava-se no nível Frustração.

Assim sendo, enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda sua qualidade (Luckesi, 2011).

Isso implica em proporcionar um ensino que atenda às necessidades individuais e comunitárias dos alunos, garantido uma educação básica qualificada que possa prepará-los para terem bom desempenho tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Ao aumentar o nível de compreensão leitora dos alunos do EPMT, abre-se a possibilidade de ampliar suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, bem como de acesso a informações e conhecimentos relevantes. Essa melhoria na compreensão pode atribuir para um futuro promissor dos alunos, capacitando-os a enfrentar desafios acadêmicos, profissionais e pessoais com maior segurança e sucesso. Assim as conclusões deste estudo enfatizam a importância de desenvolver procedimentos pedagógicos mediados, com base nas necessidades e potencialidades dos estudantes, a fim de aumentar o nível de compreensão leitora no EPMT. Essas ações têm como objetivo alcançar resultados positivos nas matrizes de referências educacionais, capacitando os alunos a obterem um desempenho satisfatório em diversos aspectos, tanto intelectuais quanto profissionais e pessoais, contribuindo para o seu crescimento e sucesso ao longo da vida.

Durante todo o processo de pesquisa, constatamos que existem várias realidades coexistindo em um mundo globalizado, onde informações do mundo chegam em fração de segundos. No entanto, em relação ao nosso público-alvo, essa realidade é deficiente devido a vários fatores, entre eles destacamos, por exemplo, a questão da logística geográfica e acessibilidade à internet.

Assim, nossa tabulação das respostas reflete a realidade vivida por esse público que reside nas áreas mais remotas do estado, onde somente 9% dos entrevistados possuem internet fora do horário de aula.

O momento que envolve a discussão dos resultados, nos leva a refletir todo percurso construído ao longo do nosso estudo, novos autores, novos saberes, trilhas percorridas, caminhos reinventados, descobertas inesperadas, resistência, novas realidades, superação e insistência em prol dos objetivos, pois acreditamos que nosso estudo poderá contribuir na descoberta de novos caminhos e possibilidades referentes à compreensão leitora e melhoria das fragilidades que foram detectadas nessa habilidade.

Contudo, Silva (2015), afirma que o estudo desenvolvido a partir da necessidade de mensurar os níveis da competência leitora e habilidades textuais dos alunos que se encontravam no Ensino Superior, o trabalho teve como objetivo provar a eficiência do método Técnica de Cloze e que se propõe a mensurar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia em relação à linguagem acadêmica escrita. Técnica de Cloze, embora seja incomum no Brasil, precisa ser melhor avaliada quanto às suas características, haja vista que na pesquisa em discussão o referido método mostrou-se eficiente atendendo, assim, aos objetivos propostos pelo estudo em pauta. Sendo assim, buscamos estudos que envolvam o Teste em Cloze, e a classificação leitora dos participantes, onde nos direcionamos para estudos de Taylor, (1953), Bormuth (1968), Bedento & Moreira (1990), Santos, Primi, Taxa e Vendramini, (2002), Caparrotti (2005), Joly (2009a,b), Oliveira, Boruchovitch, Santos (2009), Castro, (2008) , González(1998) entre outros para entender sua eficácia e classificação.

No item que envolve a compreensão leitora, buscamos, por meio da revisão bibliográfica, entender a historicidade do desenvolvimento da leitura, assim como o processo cognitivo e a mediação durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizamos como direcionamento autores renomados na área, como: Bower e Morrow (1990), Higounet, (2003), Callou e Leite (2009), Viana e Teixeira (2002), Viana, (2017), Solé, (1999), (Kleiman, 1999), Vygotsky (1991), Tébar(2011) e Feuerstein(2014).

Por fim, para avaliar os resultados do processo, recorreremos aos estudos de Luckesi (2011), Chueiri (2008), Meyer (2006), Hoffman (1994) e outros autores que contribuíram para o desenvolvimento do nosso estudo e das nossas conclusões.

Buscamos, por meio de pesquisa exaustiva e levantamentos bibliográficos, entender a realidade geográfica com base nos dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística- IBGE. No entanto, vivenciar toda realidade “in loco”, vai além da imaginação expostas em qualquer texto.

Entender as verdadeiras necessidades que levaram a criação do Centro de mídias de Educação do Estado do Amazonas e à modalidade de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, nos direcionou aos estudos e narrativas (Neto, 2012). Com base nos resultados do levantamento de uma pesquisa, que apontou a não continuidade da etapa do ensino médio em parte da população residente nas freguesias e comunidades dos municípios do Estado do Amazonas, o governo do Estado buscou, com auxílio das tecnologias, criar o CEMEAM. Esse centro possui uma estrutura composta por tecnologia de ponta e um quadro de profissionais formados por especialistas, mestre e doutores, cujos planos de aulas atendem às normas dos referenciais curriculares e da LDB, sendo transformados em formato televisivo com os mais variados recursos, como Chroma, Realidade Aumentada, Alfa, links interativos, animações, entre outros.

Devido à abrangência das aulas no estado, é notório que existem fragilidades na obtenção desses conteúdos repassados durante as aulas. Essa foi uma afirmação unânime de todos os entrevistados durante o nosso estudo. Dentre as quais, as mais citadas não se referem aos conteúdos e metodologias utilizadas pelos professores ministrantes, mas à instabilidade na conexão, à manutenção dos aparelhos das salas e à falta de transporte escolar, que ocasionam oscilações na frequência e participação nas aulas.

Buscaremos respostas em relação ao transporte escolar junto ao setor de Comissão Geral de Licitação (CGL), a fim de esclarecer o que foi constatado em nosso estudo e, assim, informar aos participantes o que está previsto no contrato, se está de acordo com o que está sendo oferecido. Também, faremos uma busca de informações com base nas homologações disponíveis em publicações do Diário Oficial do Estado (DOE), referente ao último edital licitatório para transporte escolar.

Todos esses fatores citados interferem no aprendizado dos estudantes e estão além do alcance do CEMEAM, pois dependem de uma esfera maior que compõem o EPMT. Contudo, percebemos que poderiam ser sanadas com uma supervisão e monitoramento mais pontuais pelas partes responsáveis.

A partir de todo percurso e resultados, percebemos a importância do CEMEAM para o acesso à educação básica por parte da população das localidades que ficam distante das sedes dos municípios. Sobre o público atendido, vale ressaltar que, por ano, o CEMEAM atende mais de 23 mil estudantes em 771 comunidades, segundo entrevistas para o site institucional do CEMEAM.

Contudo, foi a partir de sua criação que os jovens e adultos residentes em localidades com baixa densidade demográfica puderam dar continuidade ao ensino formal da educação básica. O EPMT possibilita a essa população um ensino de qualidade, ofertando aulas, pautadas nas orientações das leis e referenciais, seguindo as normas exigidas pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil- MEC.

Embora o EPMT conte com profissionais qualificados, aulas que atendem as normas exigidas pelo MEC e recursos audiovisuais elaborados, esses estudantes ainda enfrentam obstáculos em várias etapas. Muitas vezes, obstáculos que vão além do imaginável e estão fora do alcance do CEMEAM, mas influenciam diretamente no aprendizado.

Verificamos que todo o material produzido pelo CEMEAM para o EPMT está em conformidade com as exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil) e Referenciais Curriculares da Secretária de Educação do Estado do Amazonas. Esses materiais são elaborados com os mais diversos recursos audiovisuais. No entanto, pontuar as lacunas que esses estudantes possuem ao longo da educação básica em um único estudo seria quase que um desafio impossível de ser cumprido, a partir de toda realidade que foi vivida e exposta em nosso estudo e a quantidade de alunos atendidos pelo CEMEAM que somam mais de 23 mil, em média anual.

Durante todo processo de investigação, procuramos expor a realidade em que nosso objeto está inserido. Etimologicamente o vocábulo realidade tem sua origem na palavra latina *realitas*, significa “coisa” em seu sentido mais livre, o termo inclui tudo o que é, seja ou não perceptível, acessível ou entendido pela ciência, filosofia ou qualquer

outro sistema de análise. Em uso comum, a realidade corresponde a "tudo o que existe". Sobre isso, Luckesi (2015) comenta que a “realidade”, no âmbito do conhecimento, não é, todavia, uma coisa, um dado pronto posto à nossa frente, fazemos menção à configuração das coisas que conseguimos delimitar por meio do nosso olhar, isso é, por meio dos nossos meios de concebê-las e observá-las.

Mas, perceber as inquietações que envolvem os professores e pedagogos do CEMEAM possibilitou pontuar uma das maiores fragilidades apontadas pelos entrevistados do estudo, a qual interfere diretamente em todo seu aprendizado e compreensão leitora. Com base nos estudos já realizados a partir do Teste Cloze, foi possível vislumbrar possibilidades de iniciar pequenos passos, ações para minimizar a fragilidade no âmbito da compreensão leitora.

Por ser de fácil aplicação, podendo ser desenvolvido por todos os participantes do EPMT, a utilização e adequação de texto conforme o nível de ensino e a tabulação podem ser realizadas pelo próprio estudante com auxílio do mediador. A partir dos resultados, foi possível pontuar as fragilidades e desenvolver ações para minimizá-las. Trata-se de um recurso didático aplicável e confiável em seus resultados, como constatamos em nosso estudo.

Não podemos deixar de considerar o papel dos mediadores que fazem parte deste contexto, incluindo os professores que ministram e aqueles que trabalham diretamente com os alunos. Os professores presenciais desempenham uma função extremamente importante nessa metodologia do EPMT, pois estão presentes fisicamente, nas escolas, com os estudantes.

Porém, um dos itens que nos chamou atenção e citados por vários participantes, foi a instabilidade no desempenho do professor presencial, devido à rotatividade dos docentes. Achamos que uma avaliação conjunta entre pedagogos e professores ministrantes, em relação ao desenvolvimento das aulas e à participação dos alunos nas atividades interativas, poderia ser uma questão a ser desenvolvida entre CEMEAM e as coordenadorias municipais. Dessa forma teríamos respaldo para decidir sobre a mudança ou permanência desse profissional, minimizando a fragilidade apontada.

Na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, podemos contar com professoras presenciais com mais de 5 anos de experiência. Um detalhe importante

sobre essas professoras é que elas acompanham as turmas desde o 1º ano do Ensino Médio até o 3º ano. O compromisso delas com a metodologia fez todo o diferencial em nosso estudo e no acompanhamento desses alunos.

A partir de etapas e conclusões obtidas neste estudo, pretendemos solicitar uma reunião com a direção do CEMEAM para apresentar nossas descobertas. Através de uma análise documental do Plano de Aula, e dentro das possibilidades, pretendemos inserir ações voltadas para o desenvolvimento de atitudes pelos alunos referentes a: ao antes, durante e pós-leitura, envolvendo dinâmicas para potencializar a compreensão leitora.

Retornamos com a necessidade criar de um setor pedagógico exclusivo para desenvolver ações relacionadas à tabulação e análise dos resultados das avaliações com base nos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Os professores presenciais e professores ministrantes, deveriam participar intensivamente deste processo, para que os dados fossem tabulados e repassados em tempo de os professores reorganizarem seus planos de aula. O plano de aula deve ser elaborado com base nos objetivos educacionais, levando em consideração as necessidades e características do aluno, e ser flexível o suficiente para permitir ajustes, caso necessário, visando sempre a aprendizagem significativa dos alunos

Contudo, destacamos que essa responsabilidade não deve recair apenas sobre os professores de Língua Portuguesa, mas sim ser compartilhada por todos os professores de todos os componentes do currículo escolar do CEMEAM. Dessa forma, pretendemos contribuir para que os alunos tenham acesso a um ensino que atenda às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, permitindo que alcancem seus objetivos tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Assim, celebramos a continuidade e a certeza que investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para produção de resultados satisfatórios. Ao contrário disso, sem investigação, não se tem conhecimentos, e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade (Luckesi, 2011).

Finalmente e em suma, ao resumir nossa trajetória, trazemos o sentimento de dever cumprido e reiterando que tudo é possível, quando encontramos aliados com o mesmo intuito.

É preciso oferecer equidade em todos os níveis da educação acadêmica. Somente assim, Eva poderá compreender quais são os seus direitos, seu contexto social, quem trabalha, e quem lucra.

BIBLIOGRÁFICO

- ABPP (2019). Associação Brasileira de Psicopedagogia. *Aprender é para todos!* <https://www.abpp.com.br/>
- Abel, S.K. (2020). *Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores.* <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>
- Abrahm, R. G & Chapelle, C.A.(1992). *The meaning of. Cloze test score: An item difficulty perspective* 7(4), 468-474.
- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional.* Portugal Universidade do Minho.
- Anjos, E. K & Dias, J. R. A. (2015). *Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação.* Revista revela, v 8, nº 18, p.1-12.
- Árvore, B. *Compreensão leitora: melhorando a leitura dos alunos.* [https://www.arvore.com.br/blog/compreensao-leitora-tecnicas-para-melhorar-as-habilidades-de-leitura-dos-alunos.](https://www.arvore.com.br/blog/compreensao-leitora-tecnicas-para-melhorar-as-habilidades-de-leitura-dos-alunos)
- Arruda, A. M. (2008). *Fenícios e púnicos em Portugal: problemas e perspectivas.* Cuadernos de Arqueología mediterránea, n. 18, p. 13-24.
- Aziz Nacib Ab'Saber. *Geografia Física do Brasil - Mundo Educação.* Mundoeducacao. <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/geografia-fisica-brasil.htm>
- Apodaca, E. G. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe.* Casa Juan.
- Bacich, L., Neto, A. T., & Travisani, F. M. (2015). *Ensino híbrido.* Penso.
- Barnes, d. (1994). *De la comunicación al currículo.* Madri: Vision.
- Barbosa, L.M.S. (2001). *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.* Curitiba: Expoente.
- Bardín, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Edições 70.
- Bazán, R & Zavala (2000) *Instrumento de avaliação no período de aquisição formal da linguagem escrita.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=247653>
- Beaugrande, R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society.* Ablex.
- Bedento, J. M., & Moreira, L. C. (1990). *Desempenho em leitura entre estudantes de enfermagem: um estudo com a técnica de Cloze.* Anais do 2º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. Ribeirão Preto, SP.
- Bertely, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad.* Comie.

- Bertely, M. (2008). *Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista*. In G. Dietz, R. G. Mendoza, & S. Téllez (Coords.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*.
- Beuclair, J. (2009). *Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros* (3ª ed.). Editora Wak.
- Beaugrande, R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Ablex.
- Bedento, J. M., & Moreira, L. C. (1990). *Desempenho em leitura entre estudantes de enfermagem: um estudo com a técnica de Cloze*. Anais do 2º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. Ribeirão Preto, SP.
- Beltrão, L. (1986). *Subsídios para uma teoria da comunicação de massa* (3ª ed.). Editora Summus.
- BIDE. *Banco Internacional de Desenvolvimento*.
<https://www.iadb.org/pt/improvinglives/educacao-distancia-meu-professor-na-televisao>
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem Autorreguladora. Como promovê-la no contexto educativo? Vozes*.
- Bormuth, R. J. (1968). *Cloze test readability: Criterion reference scores*. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Brasil (1971). *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto. Presidência da República*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Ministério da Educação.
- Brasil (2021). Portaria n.º 2.643, de 7 de outubro. Ministério da Saúde.
[https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2021/prt2643_14_10_2021.html#:~:text=Considerando%20a%20Portaria%20n%C2%BA%20188,novo%20Coronav%20\(2019%20DnCoV\)%3B](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2021/prt2643_14_10_2021.html#:~:text=Considerando%20a%20Portaria%20n%C2%BA%20188,novo%20Coronav%20(2019%20DnCoV)%3B)
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Editorial Universitaria.
- Bruner, J. (1991) *O Processo da educação Geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional.

- Brown, A. L (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and Other more mysterious mechanisms*. Em F. E. Weinert & R Kluwe (Orgs), *Metacognition, motivation, and understanding*(pp 1-16). Hillsdale,N.J.: Erlbaum.
- Boruchovitch, E. & Gomes, M. A. M. (2009). *Aprendizagem Autorreguladora: como promovê-la no contexto educativo?* Vozes.
- Bossa, N.A. (2007). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. RS, Artmed. Brasil.
- Bower, G. H. & Morrow,D. G.(1990). *Mental Models in Narrative Comprehension*. *Science*,247,p.44-48.
- Callou, D. & Leite, Y. (2009). *Iniciação à fonética e à fonologia* (11ª ed.). Jorge Zahar.
- Colomer, T.(1093). “*Què té a veure la lleungua amb les alteres àrees de coneixement?*” En Guix,183,p.5-10.
- Campos, I. A. M. (2011). *Territórios conectados pela educação a distância no Amazonas* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Consócio Amazônia Legal. <https://consorcioamazonialegal.portal.ap.gov.br/estados-consorciados/estados-membros-da-amazonia-legal/amazonas>
- Caparrotti, N. B. (2005). *Prova de compreensão em leitura: evidências de validade* [Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco]. Repositório Institucional Universidade São Francisco.
- Castro, R. A. (2008). *Compreensão da leitura: Aplicação da técnica do procedimento Cloze nos ensinso fundamental e médio*. Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, 1, 70-78.
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood. Prentice – Hall
- Carvalho, J. M., & Cavalheiros, J. D. (2013). *Acesso à leitura para os povos ribeirinhos do baixo amazonas*. Anais do VI Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora.
- Cabral, J. (2020). *História, filologia e arqueologia: a trajetória de Jean-François Champollion através de suas sociabilidades (1790-1832)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Paraná.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Unesp.
- Chartier, R. (2001). *Cultura escrita, literatura e história*. Arned.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. Unesp.
- Chartier, R. (2003). *Formas e sentido cultura escrita: entre a distinção e apropriação*. Mercado de Letras.

- Chance, L. (1985). Use Cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29(8),690-693.
- Chueiri, M. S (2008). *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Estudos em *Avaliação Educacional*. 2008
- Civallero, E. (2013). Aproximación a la bibliotecología progresista. El profesional de la información, 22(2), 155–162.
- Claxton, G. (1994). *Educar mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela*. Madre: Visor, p.129.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., & Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Edhasa.
- Collye, F. (1998). *Crônicas da História do Amazonas* (2ª ed.). Editora.
- Costa, P. S., Aquino, D. R. B., Lima, D. H. S., & Santiago, J. S. (2008). O Teste Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos da Disciplina de Contabilidade de Custos I do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (1999). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.
- Cunha, V. A. D. (2011). *Incentivo ao hábito de leitura como alicerce para o desenvolvimento humano*. PontodeAcesso, 5(2), 78–87.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2014). Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 141–154.
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. (2006). *Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários*. Fractal: Revista de Psicologia – Reflexão e Crítica, 19 (2), 237-245. doi: ISSN: 0102-7972.
- Darnton, R. (1993). "Historia de la lectura", En Burk, P. (ed.) *Formas de haber*. Madri. Alianza Universidad.
- Diário Oficial do Estado do Amazonas (2020). Resolução n.º 30 - CEE/AM aprovada em 18/03/2020. <https://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-30-aprovada-em-18-de-mar%C3%A7o-de-2020-CEE-Disp%C3%B5e-sobre-o-regime-especial-de-aulas-n%C3%A3o-presenciais-no-Sistema-de-Ensino-no-AM.pdf>
- Dia, A. C. G (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. Universidade Federal de Santa Maria-RS. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril 105-111

- Dias, F. (2018). Divisão da História; Periodização da história. <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/divisao-da-historia>
- Egan, K. (1991). La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madri. Moderna.
- Eisenstein, E. L. (1998). *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. Moderna.
- Fabre, D. (1996). O livro e sua magia. In R. Chartier (Org.), *Práticas da leitura* (pp. 201-228). Estação Liberdade.
- Fayol, M. (2014). *Aquisição da escrita*. Parábola Editorial.
- Fayol, M., & Morais, J. (2004). *La lecture et son apprentissage: l'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*. Observatoire National de la Lecture. ONL.
- Ferraz, A. S., Cunha, N. de B., & Santos, A. A. A. (2021). Interferência da habilidade de escrita no resultado do teste de Cloze por razão fixa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 47–55.
- Ferreiro, M., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Arned.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. R., & Falik, L. H. (2014). *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Vozes.
- Feuerstein, R. (1996). “Lá teoría de la modificabilidad estructural cognitiva”, em S. Molina & M. Frandos, *Educación cognitiva*. (Zaragoza: Mira, p.34)
- Février, J. (1948). *Histoire de l'écriture*. Babelio.
- Fiocruz, Fundação Oswaldo Cruz (2021, julho 28). *O que é uma pandemia*. bio.fiocruz.br. <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>
- Florês, O. & Silva, M. R. (2005). *Da oralidade à escrita, na busca da mediação multicultural e plurilinguística*. ULBRA.
- Franca, R. R. da, & Mendonça, F. de A. (2016). A pluviosidade na Amazônia meridional: variabilidade e teleconexões extra-regionais. *Confins*, 29. <https://doi.org/10.4000/confins.11580>
- Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Ministério da Educação.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2006). *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez

- G1 (2021, janeiro 14). *Covid-19: Manaus vive colapso com hospitais sem oxigênio, doentes levados a outros estados, cemitérios sem vagas e toque de recolher*. <https://g1.globo.com>.
<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/14/covid-19-manaus-vive-colapso-com-hospitais-sem-oxigenio-doentes-levados-a-outros-estados-cemiterios-sem-vagas-e-toque-de-recolher.ghtml>
- Gadotti, M. (2001). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito* (12ª ed.). Cortez.
- Garcez, L. H. (2000). *A construção social da leitura. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 5. Brasília pp. 5-7.
- Gaspar, F. D., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129.
- Gervai, S. M. S.(2007). *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online. 2007, 249 f.* Tese Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/solange_gervai.pdf
- Gibson, E. J. & Levin, H. (1975). *The Psychology of reading*. MIT Press.
- Gilabert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better texts: Revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, (15), 45–68.
- Gomes, M. A. M.(2002). *Aprendizagem autorreguladora em leitura numa perspectiva de jogos e regra*. Campinas; Unicamp [Tese de Mestrado]
- Gómez, P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Artmed.
- González Rey, F. (1998). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Pioneira
- Goodman, N. (1978). *Maneiras de bacer mundos*. Visor.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2009). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? Em: S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. KinnucanWelsch (Orgs.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 3-18). Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J T.; Wigfield, A & You, W(2012). *Instructional contexts for engagement and achievement in reading* In: Christensen, Reschly & Wylie, C. Nova York: Springer Science, p. 601-634.
- Helena, M. M. (2011). *O que é leitura*. Brasiliense.
- Hernández, J.(2001). *Transgressão e Mudança na Educação*. Editora Artmed.

- Herry, T. L., & Hodges, R. E. (1983). *Dictionary of reading and related terms*. International reading Association.
- Harris, J. (1985). The Cloze procedure writing applications. *Journal of Teaching Writing*, 4 (1), 105-111.
- Hoffmann, J.M.L.(2017) *Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Ideias, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf).
- Holt, J. (1982). *How children fail* New York: Delta.
- Higounet, C. (2003). *História Concisa da escrita* (10ª ed.). Parábola Editorial.
- INEP (2016). Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/resultados>
- INAF. (2016) *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa*. https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_d_o_Trabalho.pdf
- Instituto Pró-Livro. (2020). *Retratos da leitura no Brasil 5*. [RLB 5] Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Joly, M. C. R. A. (2009a). Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Buchovitch, & K. L. Oliveira (Ed.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 119-144). Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A. (2009b). Avaliação da compreensão em leitura pelo Sistema Orientado de Cloze. *Revista Mexicana de Orientação Educativa*, 1(17), 1–8.
- Joly, M. C. R. A., Bonassi, J., Dias, A. S., Piovezan, N. M., & Silva, D. V. (2014). Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Fractal*, 26(1), 223–242.
- José, E. (2007). *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Mediação.
- Kaufman, A. M.(1989). *La lecto-escritura y la escuela*. Bueno Aire: Santillana.
- Kleiman, Â. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.
- Koch, I. V. (2014). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2ª ed.). Contexto.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2010) *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

- Kozulin, A.(1997). *The Ontogeny of Cognitive Modifiability: Applied Aspects of Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment*; Jerusalém ICELP.
- Landsmann, L. T. (2006). *Aprendizagem da linguagem escrita*. Processos evolutivos e aplicações didáticas.
- Leffa, V. J. (1999). Perspectivas no estudo da leitura- texto leitor e interação social. In V. J. Leffa, A. E. Pereira (Orgs.), *O ensino da leitura e produção de texto*. Educat.
- Lerroy-Boussion, A. (1968). *Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage*. enfance.
- Leroy-Boussion, A., & Dupessey, C. (1983). Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. *Aptude à restructurer un message oral fragmenté en syllabes chez les enfants de 4 a 7 ans Enfancen*, 3(4), 183–217.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. (2011). *A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 15(1), 131-141.
- Lima, J. (2014). *Pragmática linguística*. coleção “o essencial sobre língua portuguesa”. Editorial Caminho.
- Lima, P.H. (2014). Proformar: *Tecnologia e educação para transformar a Amazônia*. Revista em Foco. - Fundação Esperança.
- Lins, Lívia Carvalho Teixeira. Deciframento, decodificação e Tradutore – a escrita e sua compreensão. *Revista Educação Pública*. v. 19. nº 3. 5 de fevereiro de 2019.
- LOGSE.(1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, Educação primária, Espanha, Lei Orgânica nº 1,3 de outubro.
- Luckesi, C. C. (2005, October). *Avaliação da aprendizagem: visão geral*. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP (Vol. 8).
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. Cortez.
- Maia, H. O. (2019). *Ensino médio presencial com mediação tecnológica no estado do Amazonas: um estudo sobre competências inerentes ao professor presencial, no município de Manaus*. Malaga.
- Marengo, J. A., & Nobre, C. A. (2009). Clima da região amazônica. In I. F. A. Cavalcanti (Org.), *Tempo e Clima do Brasil* (pp.198–212). Oficina de Textos.
- Marinho, R. R. (1993). Leitura-um caminho para a cidadania. *Transinformação*, 5(1/2/3).
- Martins, M., Ferreira, J. P. & Mineiro, A. (2011). *Os dicionários e os avatares gestuais*. Universidade Católica Editora.

- Marini A. (1980) *Remediação de leitura e inteligibilidade de textos: estudos contrastivos* [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.
- Mckenna,H.(1994). *The Delphi technique: a worthwhile research approach for nursing?*. Journal of advanced nursing, v. 19, n. 6, p. 1221-1225, 1994
- Massadar, C.T.(1993). *Psicopedagogia na Escola: reflexões sobre intervenção institucional possível*. Rio de Janeiro: SJT, 1993
- Mazzi, R. A. P., Ripoll, R. R., Marques, H. R., & Tobar-Pesantez, L. B. (2019). *Um olhar na tecnologia do ensino como elemento transformador da educação no século XXI*. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales.
- Mendonça, F., Danni-Oliveira, I. M. (2007). *Climatologia: noções básicas e climas do Brasil*. Oficinas de Textos.
- Meye, J. C. A (2006). *O Ensino, a ciência e o cotidiano*. Editora Alínea.
- Mezeix, P. & Vistorcky, A. (1971). *Aprender à Lire*. Collin Bourrelier.
- Minayo, M. C. (2003). Ciências, técnica e arte: o desafio da pesquisa socila. In M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria método e criatividade* (pp. 9–30). Vozes.
- Mitchell, D.C. (1983). *The Process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to red*. Jonh Wiley and Sons.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Moreira, E.(1960). *Amazônia o conceito e a paisagem*. Coleção Araújo Lima – Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional.
- Mota, M. M. P. E.; Santos, A. A. A.(2014). *O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais*. Psicologia Escolar e Educacional [online], Maringá, v. 18,n.1,p.135
<https://www.scielo.br/j/pee/a/bLJhhcdmcpP5RgS5m9sFCvM/?lang=pt>
- Mosterín, J. (2002). *Teoria de la escritura*. Icaria Editorial.
- Monroe, C.(2018) *.Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada*.<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>.
- Mundo Educação (2022). *Geografia Física do Brasil*. mundoeducacao.
<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/geografia-fisica-brasil.htm>
- Neto, J. A. de M. (2012). Superando barreiras naturais: a EaD na região Amazônica. In Litto-Formiga (Org.), *Educação a distância: o estado da arte* (2ª ed.). Pearson Education do Brasil.
https://www.academia.edu/21143317/Superando_barreiras_naturais_a_EAD_na_regi%C3%A3o_Amaz%C3%B4nica

- Neto, J. A. M. (2012). Superando barreiras naturais: a EaD na região amazônica. In Litto-Formiga (Org.), *Educação a distância: o estado da arte* (2ª ed.). Pearson Education do Brasil.
- Neves, R. S. (2019). O desenvolvimento cognitivo. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-desenvolvimento-cognitivo.htm>
- Norman, D. A. (1976). *Memory and attention: an introduction to human information processing*. John Wiley and Sons.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. Banco de dados de pesquisa COVID-19 da OMS. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>
- OECD-Programme for International Student Assessment PISA(2018). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf
- Oliveira, K. L. (Org.) (2009) In: *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.47-78.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A.A. (2009). A técnica de *Cloze* na avaliação da compreensão de leitura. In: K.L. Oliveira, E. Boruchovitch, & A.A.A. Santos. (Eds.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 47-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, M. K.(2002). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione.
- Pacheco, J. A. (2006). *Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares*. *Perspectiva*, 24(1), 247–272.
- Pacheco, V. (2021). *Há futuro para a leitura no Brasil?* <https://www.ufrgs.br/sextante/ha-futuro-para-a-leitura-no-brasil/>
- PCNs, (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 144p.
- Pérez, F. C., & García, J. R (2001). *Ensinar ou Aprender a ler e a escrever?* Artmed Editora.
- Perez, G. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Artmed.
- Pérez, F. C., & García, J. R. (2001). *Ensinar ou Aprender a ler e a escrever?* Artmed Editora.
- Pearson, P. D. & Hamm, D. H. (2005). The assessment of reading comprehension: a review of practices – past, present and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds), *Children’s reading comprehension and assessment* (pp.13-70). Mahwah: LEA Publishers.

- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Proença, G. (2003). *História da Arte* (3ª ed.). Editora Ática.
- PIZA.(2018).Insights and Interpretations.<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Rathsam, L. (2021, abril 14). *Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância*. Unicamp. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia#:~:text=Durante%20a%20pandemia%20do%20Covid,no%20incentivo%20a%20tratamentos> .
- Rankin, E. F.; Culhane, J. W. (1969). Comparable Cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198
- Rego, T. C. (2003). *Vygotsky Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Vozes, Petrópolis.
- Ribeiro, C (2003). *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>
- Rigo, R. M. (2014). *Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Hoffman-Câmara, R. (2007). Análise comparativa entre as carreiras de pesquisa e de suporte à pesquisa na Embrapa: O enfoque da psicodinâmica. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Gestão Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Rudel, M. R. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4ª ed.). International Reading Association.
- Salvia, J & Ysseldyke, J.E (1991). *Avaliação em Educação Especial e Corretiva*. Editora Manole.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E. & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 39–53.
- Santos, J. C. (2017). *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor* (2ª ed.). Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.

- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549–560.
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). TONI 3: Forma A e teste de cloze: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3) 399–405.
- Santos, M.M.T.A.C.(2008). Literacia e leitura, a proficiência da leitura como factor de sucesso. 186f.tese (Doutoramento em Letras)- Universidade da Beira Interior . Covilhã.
- Santos, A.A.A., & Oliveira, K.L. (2004). A importância da compreensão de leitura para a aprendizagem de universitários. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J.A. (Eds.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*(pp. 119-147). Petrópolis: Vozes.
- Seabra, A., & Capovilla, F. (2010). *Teste de leitura de palavras e pseudopalavras: TCLPP*. Memnon.
- SES-AM, Secretaria de Estado de Saúde (2022). *Amazonas já aplicou mais de 240 mil doses de vacinas contra Covid-19 em crianças de 5 a 11 anos*. saude.am.gov.br. <http://www.saude.am.gov.br/visualizar-noticia.php?id=8994>
- Silva, M. D. da (2020, junho 11). O novo ataque do Governo Federal à autonomia das Universidades Públicas brasileiras. psbrs.com.br. <https://psbrs.com.br/portal/noticias.php?n=1272>
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 197–191.
- Silveira, M. I. M. (2005). *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. EDUFAL.
- Silva, K. A. S. R. (2015). *A eficiência da técnica de Cloze na análise dos níveis da competência leitora e habilidade textuais*. Centro de Ensino Dr. Otávio Vieira Passos
- Sisto, F. F. (2009). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (12ª ed.). Vozes.
- Sobral, P. (2008). *Escrita: um sistema linguístico*. *ReVEL*, 2, 1678–8931.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura* (6ª ed.). Instituto de Ciències de Educació.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura* (9ª ed.). Instituto de Ciències de Educació.
- Solé, I.(2002). Cuadernos de educación: orientación educativa e intervención psicopedagógica (Segunda edición ed.). Barcelona: Horsori.
- Souza, A. C. de; Garcia, W. A. da C. (2012). *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. NUP.
- Souza, A. M. M; Depresbiteris, L; Machado, O,T.M.(2003)EPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. A mediação como princípio educacional:

bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 53-61.

Souza, A. M. M. (2004). *A Mediação Como Princípio Educacional*. Senac, São Paulo.

Sohngen, C. (2002). Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa. *Letras de Hoje*, 37 (2), 65-74. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14174/941>.

Sorden, S. (2012) The cognitive theory of multimedia learning. *Handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Research Quarterly*, 16(32).

Stoltz, T. (2011). *As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar*. Ibepex.

Stoltz, T. (2013). O construtivismo piagetiano. In C. B. Mindal, V. Tamara, T. Stoltz (Orgs.), *Psicologia da educação*. UFPR.

Storey, P. (1997). Examining the test-taking process: A cognitive perspective on the discourse Cloze test. *Language Testing*, 14(2), 214-231.

Suaiden, E. J. (2002) O papel da biblioteca pública na reconstrução da verdade. *Ciência da Informação*, v. 47. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/99265>.

Suaiden, E. J. (2007) *Revista ciência da informação - mudança de leiaute*. *Ciência da Informação*, v. 36, n. 3. DOI: [10.18225/ci.inf.v36i3.1160](https://doi.org/10.18225/ci.inf.v36i3.1160)

Tasat, J. (2014). *Políticas culturales públicas: culturas locales y diversidad cultural desde un enfoque geocultural*. EDUNTREF Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

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

Tébar, L. (2007). *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. Comparten Hermanas CTSJ. Plan de Formación del Educador Mediador. Santo Domingo: [s. n].

Teixeira, L.R.M. (2010). Interpretação da numeração escrita. In Brito, Marcia Regina Ferreira de (Org.). *Soluções de problemas e a Matemática escolar*. 2. ed. Campinas

Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Senac.

- Teberosky, A. (1982). *“A construcción de escrituras através de la interacción grupal”*. México. Sigilo XXI
- Tobar, E et al (2009). *Estimulação cognitiva e terapia ocupacional para prevenção de delirium*, Facultad de Medicina, Universidad de Chile - Santiago, Chile.
- Tokarnia, M. (2020). *O Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores em quatro anos*. Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (1999). *Knowing what to write: conceptual processes in text production*. Amsterdam University Press.
- Torres, C. A. (1979). Conscientizar para libertar. In C. A. Torres (Org.), *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. Loyola.
- UNESCO. (2013). Analfabetismo afeta cerca de 38 milhões de pessoas na América Latina e no Caribe. <https://www.cepal.org/pt-br/noticias/analfabetismo-afeta-cerca-38-milhoes-pessoas-america-latina-caribe>
- UNICAMP.(2021) *Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância*. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>
- Veloso, A. J. (2007). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. LINCOM Europa.
- Ventura, T. (2005). *Sistemas de informação e estratégias organizacionais: o impacto das Redes*. in *Sistemas de Informação Organizacionais*, Edições Sílabo.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 11-17). Paula Frassinetti.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Grafiasa.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22.
- Viggiano, G.(2017). VIGGIANO, Giuliana. Conheça os primeiros escritos da história e descubra seu significado. *Revista Galileu*; [S.L]. 12 maio.
- Vygotsky 1896-1934. https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/
- Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Zimmer, M. C. (2005). *O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionalista*. 2º Colóquio leitura e cognição, Santa

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

Cruz do Sul: UNISC.
https://www.unisc.br/pt/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/processamento_leitura_lingua_materna.pdf

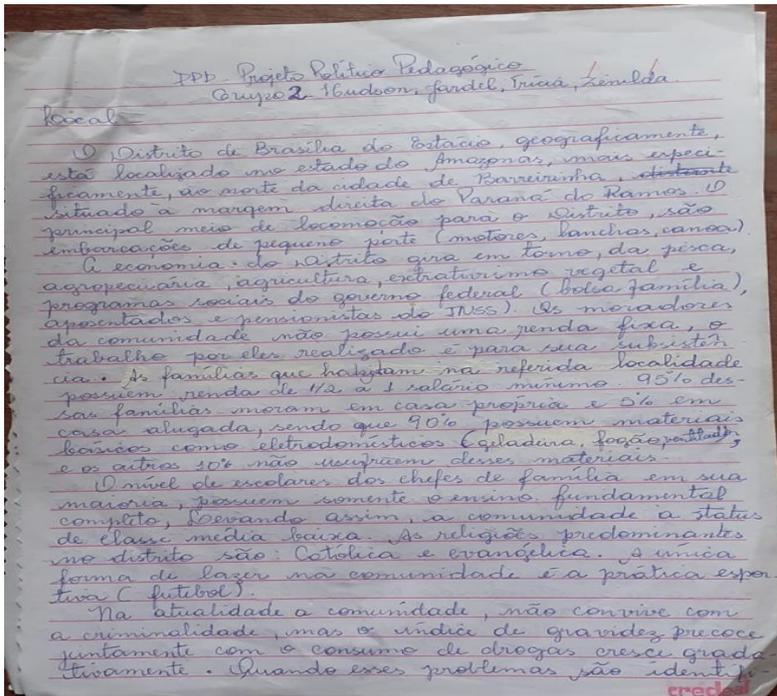
Zorzi, J; Capellini, S. (2009). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem* (2ª ed.). Editora Pulso.

Anexo 3 – Lancha de passageiros 1º classe



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.

Anexo 4 – Projeto Pedagógico



da escola, e também conta com a participação de toda a comunidade em geral.

Anexo 5 – Kit tecnológico



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.

Anexo 6 – (documento) – Resolução nº 27/06-CEE/AM

**CEE**
Secretaria de Estado da Educação
e Qualidade de Ensino
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

**GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS**



RESOLUÇÃO Nº 27/06 – CEE/AM
APROVADA EM 04.04.2006

A PRESIDENTE SUBSTITUTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o teor do Processo nº 28/2006-CEE/AM, o Parecer nº 18/06-CEE/AM da lavra da Conselheira RENE COSTA MENEZES DE SOUZA e,

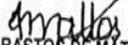
CONSIDERANDO a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária do dia 04.04.2006.

RESOLVE:

ART. 1º - APROVAR O CURSO DE ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA, DE FORMA MODULAR, PELO PERÍODO DE 04 (QUATRO) ANOS A CONTAR DE ABRIL DE 2006, PARA A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC;

ART. 2º - AUTORIZAR O FUNCIONAMENTO DO CURSO SOBREDITO NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DAS COMUNIDADES PÓLOS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO AMAZONAS.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 04 de abril de 2006.


INARAN BASTOS DE MATTOS
Presidente Substituta



Anexo 7 – (documento) – Normativas - Fluxo de envio do pacote didático

NORMATIVA - FLUXO DE ENVIO DO PACOTE DIDÁTICO	
<p>Objetivo: Padronizar os procedimentos de envio do pacote didático aos professores presenciais por componente curricular do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Perfis de execução: Pedagogo(a) e Equipe Técnica VAT (Atende).</p>	
ITENS DO PACOTE DIDÁTICO A SEREM ENVIADOS	
<p>1. Documentos Base por Série Documentos enviados todos os dias durante o 1º mês de aula (Todos os dias por IP.TV, por e-mail enviar apenas uma vez), após este período deve ser enviado sempre que solicitado pelo professor presencial ou equipe pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none">- Calendário de Série - CE <p>2. Documentos de cada Unidade de Estudo por Componente Curricular/Unidade Comum Curricular Documentos enviados na Unidade I</p> <ul style="list-style-type: none">- Plano Didático Pedagógico - PDP- Cronograma de Sequência de Aula - CSA- Plano de Aula - PA- Plano de Aula Assíncrona - PAA- Plano de Aula de Revisão - PAR- Atividade Complementar - AC- Avaliações tipo A e Gabarito - AV e AV-G- Avaliações tipo B e Gabarito - AV e AV-G- Avaliação das Habilidades Socioeducativas - AV-HSEC- Planos de Estudo de Recuperação Paralela e Gabarito - PERP e PERP-G- Cartelas de aula normal, aula assíncrona e avaliação tipo A <p>Documentos enviados a cada unidade de estudo a partir da Unidade II, III e IV</p> <ul style="list-style-type: none">- Plano de Aula - PA- Plano de Aula Assíncrona - PAA- Plano de Aula de Revisão - PAR- Atividade Complementar - AC- Avaliações tipo A e Gabarito - AV e AV-G- Avaliações tipo B e Gabarito - AV e AV-G- Avaliação das Habilidades Socioeducativas - AV-HSEC- Planos de Estudo de Recuperação Paralela e Gabarito - PERP e PERP-G <p>3. Documentos Extras do Pacote Didático Documentos enviados com um mês de antecedência no fim do Ano Letivo conforme solicitação da equipe pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none">- Exames de Recuperação Final - ERF e ERF-G- Exame de Reavaliação e Gabarito - ER e ER-G- Exame Inicial de Progressão Parcial - EIPP e EIPP-G- Exame Final de Progressão Parcial - EFPP e EFPP-G <p>4. Cartelas</p> <ul style="list-style-type: none">- As cartelas deverão ser enviadas no dia da transmissão por e-mail e IP.TV, seguindo a mesma orientação de horário dos demais documentos do pacote didático.	
<p>Todos os documentos deverão ser enviados sempre que solicitados pelo professor presencial ou conforme orientação da equipe pedagógica GEMTEC.</p>	
FLUXO DE LIBERAÇÃO DO PACOTE DIDÁTICO AO ATENDE	
<ul style="list-style-type: none">- Pedagogo(a) de cada série libera por E-MAIL institucional ao Atende responsável, colocando em cópia o pedagogo(a) parceiro da série, se houver.- Não é necessário que o pedagogo faça download/anexe o documento no e-mail.- O pacote didático deve ser liberado integralmente (Contendo todos os itens) pelo pedagogo(a), conforme as datas do fluxo de produção de cada série ou com 7 dias úteis de antecedência ao início de cada Unidade de Estudo.- Após a liberação ao Atende o pacote didático não poderá sofrer alteração pelo professor ministrante. <p>Pontos de atenção!</p> <ul style="list-style-type: none">- Caso sejam detectadas necessidades de alteração nos documentos do pacote didático, a Equipe de Atende deve ser notificada e devidamente orientada quanto a atualização dos documentos a serem enviados. Tal ação deverá ser EXCEÇÃO.- Caso algum item do pacote didático não esteja validado e o envio do pacote tenha que ser realizado, no e-mail enviado pelo pedagogo(a) deve constar tal ponto de atenção ao Atende. Tal ação deverá ser EXCEÇÃO.- A comunicação entre a Equipe Pedagógica e a Equipe de Atende é essencial para o bom fluxo de orientação aos professores presenciais.	
FLUXO DE LIBERAÇÃO DO PACOTE DIDÁTICO AO PROFESSOR PRESENCIAL	
<ul style="list-style-type: none">- A Equipe de Atende deverá enviar aos professores presenciais todos os itens do pacote didático por Unidade de Estudo com 5 dias úteis de antecedência ao início da unidade.- Verificar o CSA para acompanhar as datas de envio do material.	
ENVIO DE AVALIAÇÕES	

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

ENVIO VIA E-MAIL
<ul style="list-style-type: none">- Avaliação tipo A: Deve ser enviada com 48h de antecedência à transmissão.- Gabarito da Avaliação tipo A, Avaliação tipo B + Gabarito: Devem ser enviados no dia seguinte à transmissão da avaliação tipo A.- Plano de Estudo + Gabarito: Devem ser enviados juntos, no dia seguinte ao envio da avaliação B.
ENVIO VIA IP.TV
<ul style="list-style-type: none">- Avaliação tipo A: Deve ser enviada após a INTERATIVIDADE da aula de revisão 2 em todas as séries. (Antes do intervalo, verificar horário de transmissão).- Gabarito da Avaliação tipo A, Avaliação tipo B + Gabarito: Devem ser enviados no dia seguinte à transmissão da avaliação tipo A.- Plano de Estudo + Gabarito: Devem ser enviados juntos no dia seguinte ao envio da avaliação B.
RECOMENDAÇÕES DE ENVIO
<ul style="list-style-type: none">- Inserir a lista de e-mail dos presenciais em Cco cópia oculta, assim, em caso de dúvidas, o professor que responder a mensagem enviada falará diretamente com a equipe de Atende.- No envio por E-MAIL, os pedagogos(as) da série deverão, obrigatoriamente, ser copiados com "Cco- Cópia Oculta".- O Atende de série, deverá buscar os documentos do pacote didático de cada unidade dentro da pasta de Produção de Aulas 2022, somente depois do material ser liberado por e-mail pela equipe pedagógica.- Documentos enviados por outros caminhos deverão ser desconsiderados.- O Pacote didático deverá ser enviado nos seguintes horários: <p>Vespertino:</p> <ul style="list-style-type: none">- 12h30 às 13h - Via IP.TV e E-mail (Ensino Fundamental) <p>Noturno:</p> <ul style="list-style-type: none">- 18h30 às 19h Via IP.TV e E-mail (Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) <p>EMAIL</p> <ul style="list-style-type: none">- Todos os documentos da Unidade de Estudo- Documentos em formato de PDF. <p>IP.TV</p> <ul style="list-style-type: none">- Documentos em formato de PDF.- Todos devidamente renomeados conforme a Legenda de Documentos Padrão 2022.
MODELO DE TEXTO DE E-MAIL DOS PEDAGOGOS AOS ATENDES
<p>LIBERAÇÃO DA UNIDADE - PEDAGOGOS AOS ATENDES (Mudar a nomenclatura da série e componente curricular, conforme a necessidade.)</p> <p>Assunto do email: Pacote didático Unidade I - História-EJA-EM-1ªFase</p> <p>Olá!</p> <p>Encontra-se disponível no Drive, na pasta de Produção de Aulas - Ensino Presencial com Mediação Tecnológica 2022, os documentos referentes a Unidade I do componente de História-EJA-EM-1ª FASE, para serem enviados aos professores presenciais.</p> <p>Período de transmissão do componente: XXXX</p> <p>Data de envio da unidade aos presenciais: Enviar com 5 dias úteis de antecedência ao início da unidade, consulte o CSA do componente curricular.</p> <p>Materiais a serem enviados - Consultar normativa</p> <p>Envio de Avaliações, Plano de Estudo e Gabarito - Consultar normativa</p> <p>Qualquer dúvida, retorne a este e-mail.</p>
MODELO DE TEXTO DE E-MAIL AO ENVIO AOS PRESENCIAIS
<p>LIBERAÇÃO DA UNIDADE - AJUSTAR O TEXTO CONFORME O TIPO DE AVALIAÇÃO</p> <p>Assunto do email: Pacote didático Unidade I -História-EJA-EM-1ªFase</p> <p>Olá, professor(a) presencial!</p> <p>Segue em anexo os documentos referentes ao pacote didático do componente curricular de História-EJA-EM-1ª FASE, unidade I.</p> <p>Qualquer dúvida estamos à disposição!</p> <p>Att,</p> <p>AVALIAÇÃO E GABARITO - AJUSTAR O TEXTO CONFORME O TIPO DE AVALIAÇÃO</p> <p>Assunto: Avaliação A (AV) Unidade I -História-EJA-EM-1ªFase</p> <p>Olá, professor (a) presencial!</p> <p>Segue em anexo a Avaliação A - unidade XXXX do componente curricular de XXXX.</p> <p>Bom trabalho!</p> <p>Att,</p> <p>AVALIAÇÃO E GABARITO - AJUSTAR O TEXTO CONFORME O TIPO DE AVALIAÇÃO</p>

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

Assunto: Cartelas 12/03/22 - História

Olá, professor (a) presencial!

Segue em anexo as Cartelas da data de 12/03/22 - Compon Curricular de História.

Bom trabalho!

Att,

LISTA DE E-MAIL PARA ENVIO

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
6º Ano presenciais6@seduc.net	1ª Série presenciais1@seduc.net	EJA 4ª Fase presenciaiseja4f@seduc.net
7º Ano presenciais7@seduc.net	2ª Série presenciais2@seduc.net	EJA 5ª Fase presenciaiseja5f@seduc.net
8º Ano presenciais8@seduc.net	3ª Série presenciais3@seduc.net	EJA Médio 1ª Fase presenciaisejamedio1@seduc.net
9º Ano presenciais9@seduc.net		EJA Médio 2ª Fase presenciaisejamedio2@seduc.net

RECOMENDAÇÕES GERAIS

- Qualquer dificuldade com o pacote didático, entrar em contato com o pedagogo(a) da série ou com o pedagogo de plantão na sala da equipe pedagógica.
- Sempre orientar que os professores presenciais acessem o e-mail da turma para acesso aos documentos do pacote didático.
- Verificar se após a conversão do documento para PDF, não houve desconfiguração na formatação dos documentos originais.

- Checagem das videoaulas do dia em comparação com o CSA e Cartelas das aulas.
- Pré-teste dos recursos midiáticos e posicionamento dos professores no estúdio de transmissão.
- Checagem do pacote didático a ser enviado aos professores presenciais por IP.TV e e-mail da turma.

PROCEDIMENTOS DE ESTÚDIO

- Todos os integrantes do processo devem estar pontualmente no estúdio para a realização do Checklist 3. (Horários indicados acima).
- As etapas do checklist devem, obrigatoriamente, ser acompanhadas pela equipe pedagógica e somente no horário determinado.
- **A videoaula deve ser checada no início, meio e fim junto com a cartela da aula, para detectar possíveis inconsistências.** (Não é necessário verificar o vídeo na íntegra).
- O material a ser checado deve estar previamente organizado na rede de transmissão para dar celeridade ao procedimento.
- Em caso de inconformidade do material validado pelo professor no checklist 2, a equipe de produção deve ser acionada para os ajustes necessários, a equipe pedagógica deve estar informada dos ajustes.
- Erros conceituais detectados no checklist 3 devem ser corrigidos, com a anuência da equipe pedagógica.
- É recomendável que os professores e pedagogos estejam na ilha de transmissão para a checagem do material.

RECOMENDAÇÕES

- Verificar se o nome dos canais no IP.TV estão identificando a turma corretamente.
- Em caso de troca de estúdio, sinalizar para a equipe pedagógica.
- Equipe de Atendes: Sempre consultar o CSA de cada componente curricular para identificar dias de avaliações, para esse dias temos um envio diferenciado do pacote didático.
- Padronizar a hora de todos os estúdios, visando uma transmissão simultânea das aulas.

Anexo 8 – Transmissão das aulas

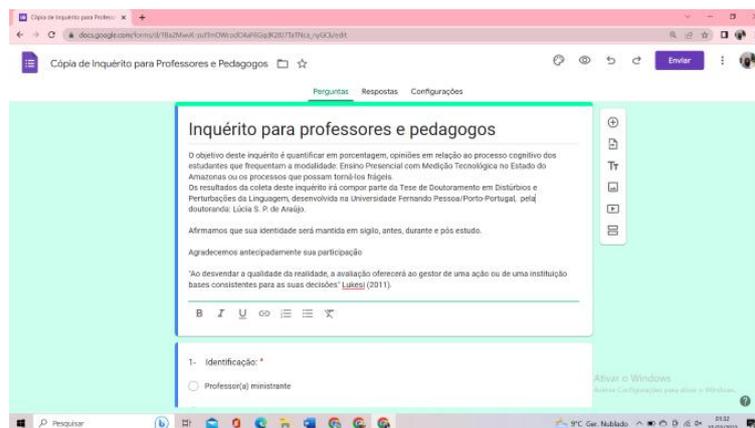
CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA				
HORÁRIO DE AULA A - NORMAL NOTURNO 2022				
ENSINO MÉDIO - 1ª A 3ª SÉRIE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL - 4ª FASE E 5ª FASE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO MÉDIO - 1ª FASE E 2ª FASE				
Tempo de Aula	Horário	Duração	Ação/Atividade	Detalhamento
60min	18h às 19h	30min	Rotina do professor presencial Organização do trabalho pedagógico	Registro de notas, organização de arquivos/documentos enviados, atendimento individualizado ao estudante, recuperação paralela, progressão e revisão de conteúdos.
		30min	Acolhida dos alunos orientações didático – pedagógicas referentes às aulas do dia pelo professor presencial	Atendimento individualizado ao estudante quanto a reposição de aulas, aplicação da avaliação tipo B, recuperação paralela, progressão parcial e revisão de conteúdos.
Hino do Amazonas				Introdução para o início das transmissões das aulas ao vivo.
1ª e 2ª 75min	19h às 19h20	20min	Quadro de atividade	Momento da aula destinado à realização de interatividade de forma diversificada.
	19h20 às 19h50	30min	Professor Ministrante 1	Boas-vindas do Professor Ministrante e a leitura do conteúdo da aula. Exposição de conteúdos com recursos midiáticos.
	19h50 às 20h05	15min	Dinâmica Local Interativa 1	Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.
	20h05 às 20h20	15 min	INTERVALO	
	20h20 às 20h30	10min	Interatividade 1	Socialização da DLI 1, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos da aula. Professores ministrantes e alunos por videoconferência.
3ª 45min	20h30 às 21h	30min	Professor Ministrante 2	Exposição de conteúdos com uso de recursos midiáticos.
	21h às 21h15	15min	Dinâmica Local Interativa 2	Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.
4ª e 5ª 45min	21h15 às 21h25	10min	Interatividade 2	Socialização da DLI 2, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos da aula. Professores ministrantes e alunos por videoconferência.
	21h25 às 21h30	05min	Considerações Finais	Breve resumo dos conteúdos das aulas 1 e 2 e encerramento da aula.
	21h30 às 22h	30min	Atividades Complementares	Realização de atividades de complementação da aprendizagem, mediadas pelos professores presenciais com suas turmas.

Anexo 9 – Questionários para professores e pedagogos – Transcrito

O objetivo deste inquérito é quantificar em porcentagem, opiniões em relação ao processo cognitivo dos estudantes que frequentam a modalidade: Ensino Presencial com Medição Tecnológica no Estado do Amazonas ou os processos que possam torná-los frágeis. Os resultados da coleta deste inquérito irão compor parte da Tese de Doutorado em Distúrbios e Perturbações da Linguagem, desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa/Porto-Portugal, pela doutoranda: Lúcia S. P. de Araújo.

Afirmamos que sua identidade será mantida em sigilo, antes, durante e pós estudo.

Agradecemos antecipadamente sua participação "Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões" Lukesi (2011).



1- Identificação:

Múltipla escolha

Professor(a) ministrante

Pedagogo(a)

Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Obrigatória

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

2- Em relação ao processo cognitivo dos estudantes do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica- EPMT, em que habilidade você acredita ter certa fragilidade? Você poderá assinalar quantas alternativas achar necessárias.

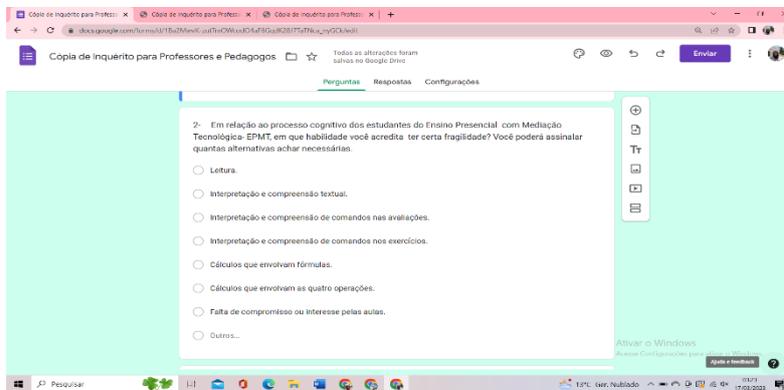
- Leitura.
- Interpretação e compreensão textual.
- Interpretação e compreensão de comandos nas avaliações.
- Interpretação e compreensão de comandos nos exercícios.
- Cálculos que envolvam fórmulas.
- Cálculos que envolvam as quatro operações.
- Falta de compromisso ou interesse pelas aulas.
- Outros...

3- Você tem conhecimento dos resultados percentuais obtidos pelos alunos do EPMT nos processos seletivos de aprovação das universidades?

- Sim
- Não
- Talvez
- Outros...

4- Você teria interesse em saber esses percentuais?

- Sim
- Não
- Talvez
- Outros...



4- Você teria interesse em saber esses percentuais?

- Sim
- Não
- Talvez
- Outros...

5- Em sua opinião, o que poderia ser realizado para que a modalidade EPMT/AM obtivesse melhores resultados no processo de ensino aprendizagem dos estudantes?

Texto de resposta longa

Anexo -10– Melhoria dos resultados do EPMT.

Saber qual é a percepção dos professores/pedagogos sobre as fragilidades acadêmicas dos alunos do EPMT		
Categoria	Subcategorias	Exemplos de verbalização
Melhoria dos Resultados	Necessidades dos alunos	“Um acompanhamento pós-aula, seja de maneira remota ou presencial, seria muito interessante. Isso porque o momento de aula ao vivo é muito curto e pode gerar possíveis dificuldades na compreensão dos conteúdos”. Edson, 38 anos.
		“Seria importantíssimo que os alunos indígenas tivessem professores que dominassem a língua nativa daquela turma”. Maurício, 39 anos.
		“Obter melhores resultados dos alunos, é necessário disponibilizar mais atividades que envolvam leitura, interpretação de texto e produção textual”. Maria, 38 anos
		“A rotatividade de professores presenciais

		<p>pode causar prejuízos para os alunos. Contudo, isso está além do controle do CEMEAM, já que a designação desses professores fica com a prefeitura municipal de cada município. É importante que os professores tenham o domínio da metodologia adequada para o ensino a distância. Seria relevante realizar uma formação antes de o professor assumir uma sala para verificar se ele tem aptidão para essa metodologia”. Josefina, 50 anos.</p>
	<p>Melhoria na docência</p>	<p>“O CEMEAM, deveria ser responsável pela permanência dos professores presenciais ou não, assim, como acontece com os professores ministrantes. Para isso, seria necessária uma avaliação entre os professores e pedagogos do CEMEAM, pois eles estão em contato direto com esses professores e sabem quais são aqueles professores que realmente participam, motivam e acreditam na metodologia. O CEMEAM poderia no processo enviar um parecer para as secretarias e coordenação municipal sobre esses professores”. Regina, 56 anos.</p>

	<p>Conhecimento dos resultados</p>	<p>“A divulgação dos resultados antecipadamente seria de suma importância. Dessa forma, os professores poderiam adequar seus planos de ensino com base nas habilidades que os alunos apresentaram dificuldades na compreensão”. Camila, 39 anos.</p>
		<p>“Conhecer os resultados, nos ajudaria a formular e planejar nossas aulas com base nas fragilidades apontadas, mas tudo isso envolve um contexto imenso, mas acho que um trabalho em conjunto com as coordenações municipais, seria possível, mas, para isso precisaria de um compromisso de ambas as partes, não só do CEMEAM” Adolfo 56 anos</p> <p>“A fragilidade que envolve a internet, é um item que tem que ser considerado de grande relevância, pois sua instabilidade afeta diretamente o andamento das aulas e assim prejudicando todo o processo pedagógico planejado para aquela aula”</p>

<p>Fragilidades relativas ao equipamentos e material pedagógico.</p>	<p>Qualidade da internet</p>	<p>Diego 47 anos</p>
		<p>“Visita técnica realizadas por professores e pedagogos, seriam de suma importância. Há muitas comunidades que nunca receberam a visita de um professor ou pedagogo, e essa prática pode ajudar a valorizar os alunos e aumentar sua autoestima. Quem já visitou uma sala de aula sabe o quanto isso é relevante”. Maria, 55, anos.</p>
	<p>Condições tecnológicas</p>	<p>“A melhoria da aprendizagem dos alunos vai além CEMEAM. Envolve um contexto que abrange setores responsáveis pela manutenção dos equipamentos e da internet. No entanto, é importante levar em consideração a extensão territorial e a sazonalidade do nosso Estado. Esse é um assunto muito delicado para se pré-julgar sem conhecer melhor o contexto”. Carlos, 58 anos.</p>
		<p>“A importância do acesso ao material didático fornecido pelo CEMEAM no AVA. No entanto, para isso, é</p>

		<p>necessário ter acesso à internet livre e capaz de atender alunos em diversas localidades como indígenas, quilombolas, moradores da tríplice fronteira e ribeirinhos, que estão distribuídos ao longo do Estado. Com uma manutenção adequada dos equipamentos, seria possível obter resultados positivos ainda melhores”. Amanda, 48 anos</p>
		<p>“É necessário investir em equipamentos e condições melhores nas escolas que recebem alunos na modalidade do ensino em questão. Por vezes, essas escolas não oferecem merenda escolar aos alunos do Ensino Médio, pois não fazem parte da cota de merenda do município. Isso é um ponto frágil para esses alunos”. Mario, 53 anos.</p>
	<p>Materiais didáticos</p>	<p>“A importância do acesso ao material didático fornecido pelo CEMEAM no AVA, seria possível obter resultados positivos ainda melhores”. Mario, 53 anos.</p>

Anexo 11 -Termos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Prezado(a) sr(a), este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis legais é obrigatório, pois seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa: Proficiência Leitora: Um estudo de caso com os alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, cujo pesquisador responsável é Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo. Os objetivos do projeto são:

Objetivo Geral:

Avaliar o nível da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, através do Teste Cloze.

Objetivos Específicos:

Identificar o nível de habilidade leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Comparar os resultados com base na habilidade da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Potencializar os pontos fortes e detectar os frágeis na proficiência leitora através dos resultados da aplicação do Teste Cloze;

Elaborar ações para que seja possível alcançar melhor resultados nas matrizes de referências educacionais

Contribuir para que os alunos possam ter um ensino que atendam às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, para que possa e/ou alcançar objetivos no âmbito profissional e pessoal.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado porque ele(a) é aluno(a) matriculado(a) na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada na Freguesia Brasília do Estácio, pertencente ao Município de Barreirinha/AM, onde ele(a) participa da metodologia de ensino: Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas.

O(A) Sr(a) tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização a algum, ou em atividades relacionadas a rotina escolar do seu(ua) filho(a). O (a) sr (a) e seu filho(a), terão plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano ou penalização alguma.

O (A) Sr(a) não terá nenhum gasto financeiro, nem seu (ua) filho(a), todo material que será usado no estudo, será financiado pela pesquisadora.

Caso aceite a participação do seu(sua) filho(a) nesse estudo, o estudo acontecerá da seguinte forma:

Antes do horário das transmissões das aulas, não acarretando prejuízos na presença dele(a) durante as aulas.

Ele(a) responderá um questionário com perguntas sobre a escola e a opinião dele(a) em relação ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas. Que não causará nenhum prejuízo para ele(a) devido as respostas, tudo será mantido em sigilo.

Responderá a um teste que chamamos de Teste Cloze, onde não existe resposta errada e sim resposta denominadas proximal.

Ele(a) participará de uma Oficina de técnicas para interpretação de textos, essa oficina tem como objetivo melhora a compreensão leitora dos participantes.

A pesquisadora assegura a confidencialidade e a privacidade dos participantes, assim como não será usada imagens ou som dos participantes durante e pós estudo.

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação do(a) participante, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

A pesquisadora se responsabilizará pela assistência integral aos participantes no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Caso venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o seu(sua) filho(a) terá direito à indenização por parte da pesquisadora.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos, podem ou não acontecer, porém destacamos alguns que seu filho(a) possa ter:

- a) Caso o(a) sr(a) autorize a participação do(a) seu(ua) filho(a) e ele(a) não queira participar e tenha vergonha ou medo de falar que não quer participar - a pesquisadora deixará claro que ele(a) é livre em querer ou não participar, que a decisão dele(a) não terá nenhum prejuízo.
- b) Sinta-se envergonhado (a) no momento do preenchimento do questionário por não entender uma pergunta - a pesquisadora salientou que não existe resposta errada e sim respostas próximas.
- c) Sentir-se tímido para expor sua opinião em relação a metodologia de ensino – a pesquisadora deixará claro que a opinião de cada um só irá contribuir para que cada dia o ensino possa ter muito mais qualidade, mas, não é obrigado a responder.

- d) Sentir vontade de ir ao banheiro e ficar com vergonha de pedir- a pesquisadora antes do início da pesquisa, deixará claro para todos os participantes que podem ir ao banheiro no momento que quiserem.
- e) Sinta-se tímido, com vergonha, por alguma pergunta que não saiba responder e isso causar vergonha ou medo de ser julgada pelos colegas, professor(a) e pesquisadora- a pesquisadora explicara para todos que as perguntas que não souberem ou não quiserem responder podem deixar em branco.
- f) O ato de responder a um questionário, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico- a pesquisadora compromete-se em fornecer auxílio através de profissionais da área, sem qualquer custo a você ou familiares.
- g) Em qualquer etapa do projeto seu(a) filho(a) não quiser mais participar- a pesquisadora deixará claro, quem sentir-se desconfortável e quiser desistir, não terá problema algum.

A pesquisadora compromete-se a acompanhar cada etapa da pesquisa e proporcionar assistência imediata ao participante do estudo caso haja necessidade.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa que poderá ajudar o(a) seu(ua) filho(a) a:

- a) Desenvolver melhor habilidade na leitura.
- b) Diminuir a dificuldade em compreender as perguntas nas avaliações e exercícios das aulas.
- c) Ter mais facilidade em interpretar textos.
- d) Compreender melhor os textos de todos os componentes da série.
- e) Ter facilidade em identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social como (casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu.
- f) Conseguir localizar informações explícitas em textos.
- g) Utilizar, a escrita correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- h) Poder ajudar outras pessoas (se quiser) a desenvolver algum desses benefícios supracitados.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao seu(sua) filho(a), quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Caso seja preciso o ressarcimento de despesas com transporte, alimentação ou por outro motivo que envolva a participação no estudo, a pesquisadora compromete-se a sanar as despesas.

Porém, o material como caneta, lápis, borracha, água, lanche (suco, sanduiche e água), álcool 70% em gel e líquido e máscara descartável, será disponibilizado pela pesquisadora para todos os participantes que aceitarem.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a).

Asseguramos ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Waldomiro Lustoza, 250-Japiim II- CEP: 6906-830 ou pelo telefone (92) 99265-9060, e-mail: luciaamazonas2014@gmail.com

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Amazonas (CEP/UEA) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UEA fica na Escola Superior de Ciências da Saúde ESA/. Localizada na Avenida Carvalho Leal,177, Telefone fixo(92) 3878-4368, Bairro da Cachoeirinha-CEP 69050.030- Manaus/Amazonas, e-mail: cep.uea@gmail.com.

O Comitê de Ética é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____

(nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa

Freguesia Brasília do Estácio, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo 12 – (documento) – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Proficiência Leitora: Um estudo de caso com os alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, coordenada pela pesquisadora Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo. Seus pais permitiram que você participe.

Objetivo Geral:

Avaliar o nível da proficiência leitora dos alunos dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, através do Teste Cloze.

Objetivos Específicos:

Identificar o nível de habilidade leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Comparar os resultados com base na habilidade da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Potencializar os pontos fortes e detectar os frágeis na proficiência leitora através dos resultados da aplicação do Teste Cloze;

Elaborar ações para que seja possível alcançar melhor resultados nas matrizes de referências educacionais

Contribuir para que os alunos possam ter um ensino que atendam às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, para que possa e/ou alcançar objetivos no âmbito profissional e pessoal

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os (as) alunos(as) que irão participar desta pesquisa, são os seus colegas de turma. A pesquisa será feita na própria escola, uma hora antes do início das transmissões das aulas, para que não atrapalhe sua rotina escolar.

Você deverá estar presente na escola 1h antes do início das aulas durante os dois dias iniciais da coleta do projeto e na segunda etapa mais três dias para o segundo momento da coleta de dados.

No primeiro encontro é a socialização do projeto e assinatura dos termos.

No segundo encontro você responderá um questionário com perguntas objetivas relacionadas a sua formação escolar, perguntas relacionadas ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas. A pesquisadora garante que suas respostas e participação será mantido em sigilo.

Ainda no segundo dia você responderá um teste que chamamos de Teste Cloze, onde existem lacunas em branco no texto sobre a lenda do Boto Vermelho, você terá que

preencher as lacunas em branco, com palavras que achar adequada. A pesquisadora afirma que não existe resposta errada e sim resposta denominadas proximal.

No segundo momento você participara de Oficina de técnicas para leitura com objetivo de facilitar a compreensão leitora dos participantes.

A pesquisadora assegura a confidencialidade e sua privacidade, também NÃO será usada imagens ou som dos participantes durante e pós estudo

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Nesta pesquisa os riscos, para você pode ser:

- a) Caso você autorize sua participação e depois não queira participar e tenha vergonha ou medo - a pesquisadora garante que você é livre em querer ou não participar, que a sua decisão será respeitada e não terá nenhum prejuízo.
- b) Sinta-se envergonhado (a) no momento do preenchimento do questionário por não entender uma pergunta - a pesquisadora garante que não existe resposta errada e sim resposta proximal.
- c) Sentir-se tímido para expor sua opinião em relação a metodologia de ensino – a pesquisadora deixará claro que a opinião de cada um só irá contribuir para que cada dia o ensino possa ter muito mais qualidade, mas, não é obrigado a responder.
- d) Sentir vontade de ir ao banheiro e ficar com vergonha de pedir a pesquisadora - antes do início da pesquisa, será afirmado para todos participantes que podem ir ao banheiro no momento que quiserem.
- e) Sinta-se tímido, com vergonha, por alguma pergunta que não saiba responder e isso causar vergonha ou medo de ser julgada pelos colegas, professor(a) e pesquisadora - a pesquisadora explicará para todos que as perguntas que não souberem ou não quiserem responder podem deixar em branco.
- f) O ato de responder a um questionário, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico- a pesquisadora compromete-se em fornecer auxílio através de profissionais da área, sem qualquer custo a você ou familiares.
- g) Em qualquer etapa do projeto você não queira mais participar- a pesquisadora deixará claro, quem sentir-se desconfortável e queira desistir, não terá problema algum.

A pesquisadora compromete-se a acompanhar cada etapa da pesquisa e proporcionar assistência imediata ao participante do estudo caso haja necessidade.

Caso aconteça algo errado, você poderá procurar a pesquisadora em qualquer horário pelo telefone (92) 99265-9060 ou e-mail: luciaamazonas2014@gmail.com

Porém, também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa que poderá ajudar você em:

- a) Desenvolver melhor habilidade na leitura.

- b) Diminuir caso a dificuldade em compreender as perguntas nas avaliações e exercícios das aulas (caso tenha).
- c) Ter mais facilidade em interpretar textos.
- d) Compreender melhor os textos de todos componentes da série.
- e) Ter facilidade em identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social como (casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu.
- f) Conseguir localizar informações explícitas em textos.
- g) Utilizar, a escrita correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- h) Poder ajudar outras pessoas (se quiser) a desenvolver algum desses benefícios supracitados.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a você, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Caso seja preciso o ressarcimento de despesas com transporte, alimentação ou por outro motivo que envolva a participação no estudo, a pesquisadora compromete-se a sanar as despesas.

Porém, o material como caneta, lápis, borracha, água, lanche (suco, sanduíche e água), álcool 70% em gel e líquido e máscara descartável, será disponibilizado pela pesquisadora para todos os participantes que aceitarem.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Em caso de dúvidas relacionadas a pesquisa você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Amazonas (CEP/UEA) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UEA fica na Escola Superior de Ciências da Saúde ESA/. Localizada na Avenida Carvalho Leal, 177, Telefone fixo (92) 3878-4368, Bairro da Cachoeirinha- CEP 69050.030- Manaus/ Amazonas, e-mail: cep.uea@gmail.com.

O Comitê de Ética é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Anexo 12– (documento) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno(a) você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa Proficiência Leitora: Um estudo de caso com os alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, cujo pesquisador responsável é Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo. Os objetivos do projeto são:

Objetivo Geral:

Avaliar o nível da proficiência leitora dos alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, através do Teste Cloze.

Objetivos Específicos:

Identificar o nível de habilidade leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Comparar os resultados com base na habilidade da compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas;

Potencializar os pontos fortes e detectar os frágeis na proficiência leitora através dos resultados da aplicação do Teste Cloze;

Elaborar ações para que seja possível alcançar melhores resultados nas matrizes de referências educacionais

Contribuir para que os alunos possam ter um ensino que atendam às necessidades de cada um e de sua comunidade em relação à educação básica qualificada, para que possa e/ou alcançar objetivos no âmbito profissional e pessoal.

Você está sendo convidado para participar do projeto por que o projeto envolve alunos(as) que participam da metodologia de ensino: Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas, que estão frequentando as aulas na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada na Freguesia Brasília do Estácio no município de Barreirinha/Am.

Prezado aluno(a) você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, nem nas atividades que envolva sua rotina escolar.

Caso aceite participar sua participação consiste em:

Está presente na escola 1h antes do início das aulas durante os dois dias iniciais da coleta do projeto e na segunda etapa mais três dias para o segundo momento da coleta de dados. Esse horário foi necessário para não comprometer sua rotina escolar.

No primeiro encontro é a socialização do projeto e assinatura dos termos.

No segundo encontro você responderá um questionário com perguntas objetivas relacionadas a sua formação escolar, perguntas relacionadas ao Ensino Presencial com

Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas. A pesquisadora garante que suas respostas e participação será mantido em sigilo.

Ainda no segundo dia você responderá um teste que chamamos de Teste Cloze, onde existem lacunas em branco no texto sobre a lenda do Boto Vermelho, você terá que preencher as lacunas em branco, com palavras que achar adequada. A pesquisadora afirma que não existe resposta errada e sim resposta denominadas proximal.

No segundo momento você participara de Oficina de técnicas para leitura com objetivo de facilitar a compreensão leitora dos participantes.

A pesquisadora assegura a confidencialidade e sua privacidade, também NÃO será usada imagens ou som dos participantes durante e pós estudo

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Nesta pesquisa os riscos, para você pode ser:

- a) Caso você autorize sua participação e depois não queira participar e tenha vergonha ou medo - a pesquisadora garante que você é livre em querer ou não participar, que a sua decisão será respeitada e não terá nenhum prejuízo.
- b) Sinta-se envergonhado (a) no momento do preenchimento do questionário por não entender uma pergunta - a pesquisadora garante que não existe resposta errada e sim resposta proximal.
- c) Sentir-se tímido para expor sua opinião em relação a metodologia de ensino – a pesquisadora deixará claro que a opinião de cada um só irá contribuir para que cada dia o ensino possa ter muito mais qualidade, mas, não é obrigado a responder.
- d) Sentir vontade de ir ao banheiro e ficar com vergonha de pedir a pesquisadora - antes do início da pesquisa, será afirmado para todos participantes que podem ir ao banheiro no momento que quiserem.
- e) Sinta-se tímido, com vergonha, por alguma pergunta que não saiba responder e isso causar vergonha ou medo de ser julgada pelos colegas, professor(a) e pesquisadora - a pesquisadora explicará para todos que as perguntas que não souberem ou não quiserem responder podem deixar em branco.
- f) O ato de responder a um questionário, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico- a pesquisadora compromete-se em fornecer auxilio através de profissionais da área, sem qualquer custo a você ou familiares.
- g) Em qualquer etapa do projeto você não queira mais participar- a pesquisadora deixará claro, quem sentir-se desconfortável e queira desistir, não terá problema algum.

A pesquisadora compromete-se a acompanhar cada etapa da pesquisa e proporcionar assistência imediata ao participante do estudo caso haja necessidade.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa que poderá ajudar você em:

- a) Desenvolver melhor habilidade na leitura.
- b) Diminuir caso a dificuldade em compreender as perguntas nas avaliações e exercícios das aulas (caso tenha).
- c) Ter mais facilidade em interpretar textos.
- d) Compreender melhor os textos de todos componentes da série.
- e) Ter facilidade em identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social como (casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu.
- f) Conseguir localizar informações explícitas em textos.
- g) Utilizar, a escrita correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- h) Poder ajudar outras pessoas (se quiser) a desenvolver algum desses benefícios supracitados.
- i) Obter resultados positivos nas questões que envolvam a proficiência leitora.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a você, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Caso seja preciso o ressarcimento de despesas com transporte, alimentação ou por outro motivo que envolva a participação no estudo, a pesquisadora compromete-se a sanar as despesas.

Porém, o material como caneta, lápis, borracha, água, lanche (suco, sanduíche e água), álcool 70% em gel e líquido e máscara descartável, será disponibilizado pela pesquisadora para todos os participantes que aceitarem.

Também estão assegurados a você o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participar da pesquisa.

Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável Lúcia Regina dos Santos Paz de Araújo a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Waldomiro Lustoza, 250-Japiim II- CEP: 6906-830 ou pelo telefone (92) 99265-9060, e-mail: luciaamazonas2014@gmail.com

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Amazonas (CEP/UEA) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UEA fica na Escola Superior de Ciências da Saúde ESA/. Localizada na Avenida Carvalho Leal,177, Telefone fixo(92) 3878-4368, Bairro da Cachoeirinha-CEP 69050.030-Manaus/Amazonas, e-mail: cep.uea@gmail.com.

O Comitê de Ética é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Freguesia Brasília do Estácio, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo 13 – Questionário dos Alunos

Inquérito por questionário/ ALUNO (A)

Entrevista com os alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas.

Caro (a) aluno (a)

Conforme sua aceitação em participar desta pesquisa, este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre os reflexos do bilinguismo na compreensão leitora dos alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas.

Estudo de caso - no âmbito de uma Tese de Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na Universidade Fernando Pessoa/ Portugal sob orientação Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Esta investigação pretende coletar informações com os alunos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas, com intuito de salientar os pontos positivos e diagnosticar os que necessitam ser melhorados para um desenvolvimento pleno na aprendizagem de nossos alunos que envolvem principalmente a compreensão leitora. Solicitamos se possível que responda ao questionário em anexo, o que desde já agradecemos sua colaboração que será de suma importância para que possam alcançar os objetivos desta pesquisa. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Diferentes pessoas têm diferentes opiniões então, não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

Caso esteja interessado (a) em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultar-lhe, logo que reconhecidos. Para tal poderá solicitá-los através do e-mail luciaamazonas2014@gmail.com.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração

1-Dados Pessoais do aluno(a)

Leitor N.º _____

1-Assinale com um X as respostas que forem objetivas e escreva sua opinião nas demais.

1. Idade	
10 a 15	<input type="checkbox"/>
16 a 20	<input type="checkbox"/>
21 a 25	<input type="checkbox"/>
26 a 30	<input type="checkbox"/>
31 ou mais anos	<input type="checkbox"/>

2. Sexo	
Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

3. Nacionalidade	
Brasileira	<input type="checkbox"/>
Etnia/Qual?	<input type="checkbox"/>
Outra:	

4 – Seus dados escolares:

4.1 Escolas que estuda: _____

4.2 Municípios de sua morada _____

4.3 Localidade/Comunidade: _____

4.4 Série/ano que estuda _____

5. Sua formação escolar

	Alfa	Ensino Fundamental I	Ens. Fundamental II	1ºano EM
Ens. regular/Nativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EPMT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Sua visão sobre o Ensino Presencial Mediado por Tecnologia EPMT.

6.1 Em seu parecer, qual (ais) o(s) maior (es) obstáculo (s) para um maior aproveitamento em sua aprendizagem:	Sempre	Muitas Vezez	Poucas Vezez	Nunca
Comunicação verbal entre você e professor ministrante				
Comunicação verbal entre você e professor presencial				
Você fica desmotivado por não entender em alguns momentos a língua do professor ministrante				
Você tem dificuldades para ler os materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)				
Você tem dificuldades em atividades que envolvem cálculo				
Você tem dificuldades em atividades que envolvem leitura.				
Você tem dificuldades em atividades que envolvem interpretação dos textos				
Você tem dificuldades para compreender os textos/cartelas.				
Você participa da interatividade sem dificuldades na comunicação verbal				
Você tem dificuldades em comunicação interpessoal com os colegas de classe				
Você tem dificuldades para esclarecer as dúvidas durante a Dinâmica Local Interativa (DLI) evido à comunicação verbal				
O professor (a) presencial esclarece todas as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos				
Sente-se pouco confortável para solicitar esclarecimentos de suas dúvidas durante a interatividade				
Você tem acesso à internet fora do horário de aula				
Tem acesso a material de apoio impresso				
Você tem dificuldades em acessar o material de apoio				

Compreensão Leitora: um estudo de caso com alunos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas

disponível na plataforma do CEMEAM devido à internet escassa.				
Você tem dificuldades em realizar as avaliações				
Falhas na conexão internet durante as aulas				
Constante falta de energia				
Constante falta de transporte escolar				
Outros Quais:				

7- Como você classificaria o ensino através da metodologia Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT)?				
Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim
Outras. Quais?				

8- Qual é a sua opinião em relação à oferta do Ensino Médio antes do Avento do EPMT na comunidade Brasília do Estácio e após implantação do EPMT?

9- Qual sua opinião sobre o que pode ser melhorado no EPMT?

Agradecemos sua participação em nossa pesquisa

Anexo 14 – Opinião dos participantes do EPMT/antes e pós advento/ melhorias- transcrito.

Definição: Qual é a opinião dos participantes em relação à oferta do Ensino Médio antes do Avento do EPMT na comunidade Brasília do Estácio e após implantação do EPMT?		
Categorias da importância do EPMT	Subcategorias	Exemplos de verbalizações
		<p>“Antigamente, os mais velhos não sabiam ler, pois não havia escolas disponíveis para o Ensino Médio e Fundamental. As escolas eram apenas para a Educação Infantil, e muitas pessoas não estudavam por essa razão”. João, 18 anos</p>
		<p>“Antes do EPMT, as pessoas que queriam continuar os estudos tinham que se mudar para Barreirinha, Parintins ou para capital. Em Pedras só era oferecido até a antiga 8ª série, e aqui na comunidade era disponibilizado até a 5ª série.</p> <p>Muitos desistiam na 5ª série porque a estrada não era como é hoje, sendo uma trilha”. Ana, 23anos.</p>
		<p>“Antigamente somente as famílias que tinham condições financeiras podiam dar continuidade aos estudos de seus filhos, mandando-os para capital ou cidades como Parintins e Barreirinha ou Manaus. As famílias que não tinham recursos suficientes não podiam proporcionar essa oportunidade aos filhos”. Clara, 40 anos.</p>
		<p>“Era muito difícil continuar os estudos, mesmo com força de vontade. Os problemas que precisavam enfrentar eram grandes, como morar na casa de parentes e, às vezes, tornarem-se empregados, sofrendo maus-tratos. Muitas famílias não tinham condições financeiras para manter seus filhos em outra</p>

<p>A importância do EPMT</p>	<p>Antes do advento do EPMT</p>	<p>cidade, o que levava muitos desistir dos estudos”. Paula, 38 anos,</p>
		<p>“Na comunidade que eu moro, São Gabriel, ainda não há oferta de Ensino Médio. Graças ao EMPT aqui no Estácio, posso continuar meus estudos. Mas antes muitos conhecidos meus deixaram de estudar por não terem condições de se deslocar para outra comunidade ou município. Mas antes muitos conhecidos meus deixaram de estudar por não terem”. Vitor, 36 anos.</p>
		<p>“Alguns conseguiam concluir até o Ensino Fundamental, mesmo caminhando até a comunidade de Pedras, mas para o Ensino Médio, a maioria desistia”. José, 28 anos.</p>
		<p>“Foi muito bom, principalmente quando ofereceram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alfabetização. Minha mãe e minha sogra puderam se alfabetizar, e elas terminaram o Ensino Médio juntamente com minha irmã mais velha, que também havia retornado aos estudos. Hoje, minha mãe</p>

	<p>Após oferta do EPMT</p>	<p>trabalha como merendeira e minha irmã em uma loja em Parintins, além de estar na universidade”.</p> <p>Matilde, 27 anos</p>
<p>“Hoje em dia, ainda enfrentamos dificuldades, mas elas são incomparáveis com as que tínhamos antes. O EPMT trouxe possibilidades de cursar uma universidade, o que antes não era possível para minha família, que não tinha condições de nos manter estudando fora daqui. Agora, tenho irmãos, primos, tios e amigos que cursaram a Universidade, graças ao EPMT”. Dolores, 25 anos.</p>		
<p>“A maioria das pessoas, tanto da Estácio quanto das comunidades próximas, retornou aos estudos, também porque foi oferecido transporte”. Manuela, 20 anos.</p>		
<p>“O simples fato de não precisamos mais ficar hospedados na casa de outras pessoas para poder estudar já é muito importante. Agora podemos continuar com nossas famílias, nossos costumes e as pessoas que já conhecemos”. Armando. 42 anos</p>		
<p>“Só podemos agradecer, muitas pessoas conseguiram concluir o Ensino Médio e outras se alfabetizaram. Tudo isso trouxe mudanças positivas para comunidade que frequentam o EPMT”. Salomão, 35anos</p>		
<p>“Muitas pessoas foram alfabetizadas, outras concluíram o ensino médio, outras cursaram e estão cursando a universidade, tudo depois do advento do EPMT”. Amarildo, 28 anos</p>		

--	--	--

Definição: Qual opinião dos participantes sobre o que pode ser melhorado no EPMT	
Temas	Exemplos de verbalizações
Equipamentos funcionais	“Impressora com tinta para imprimir as avaliações”. Raimundo, 30 anos
	“Melhorar a internet (...)”. Afonso, 45 anos.
	“Transporte escolar com melhores condições”. Gabriela, 25 anos.
	“A merenda escolar não é fornecida para nós do ensino médio, já que a escola que frequentamos é do Ensino Fundamental e somos anexos da escola Estadual Maria Belém em Barreirinha. Portanto, a merenda é fornecida”. Sofia, 20 anos.
	“Transporte escolar(...)”. Elisa, 22 anos.
	“(…)implantação de uma biblioteca”. Lara, 26 anos.
	“Impressora com tinta”. Maitê, 40 nos.
	“(…) internet de boa qualidade”. Carla, 27 anos.
	“Caixa de som para ouvir melhor os professores”. Guilherme, 30anos.

Melhorias noEPMT		“Impressora com tinta(...). Barbara, 26 anos.
		“Manutenção dos equipamentos periodicamente”. Enrico, 27 anos.
	Equipas/ Funcionários	“(…) mais explicações dos professores ministrantes”. Marcus, 35 anos.
		“Atendimento técnico mais rápido”. José, 30 anos.
		“Professores presenciais mais qualificados(...)”. Samara, 27 anos.
		“Mais técnicos para manutenção dos aparelhos”. João, 26 anos
		“Mais explicações dos professores ministrantes(...)”. Clara, 25 anos.
		“Professores presenciais mais qualificado. Muitos colegas de outras salas reclamam que o professor não os motiva e as vezes nem consegue ligar os aparelhos”. Odete, 29 anos.
		“Mais técnicos para consertar os aparelhos”. José, 42 anos

Anexo 15 – Texto da Lenda do Boto – Teste Cloze

Texto: O BOTO COR-DE-ROSA

O Boto cor de rosa sai dos rios nas noites de festa.

Com um poder especial **1 PARA** se transformar num lindo, **2 ALTO** e forte jovem vestido **3 COM** roupa branca.

Ele usa **4 UM** chapéu branco para encobrir **5 O** rosto e disfarçar o **6 NARIZ** grande. Vai a festas **7 Á** noite, em busca de **8 JOVENS** mulheres bonitas.

Com seu **9 JEITO** conquistador e falante, o **10 BOTO** conquista as jovens moças.

11 CONSEGUE levar as mulheres para **12 UM** passeio no fundo do **13 RIO**, local onde costuma engravidá-las. **14 NA** manhã seguinte volta a **15 SE** transformar no boto.

O **16 BOTO** cor-de-rosa é considerado amigo **17 DOS** pescadores da região Amazônica.

18 DE acordo com a lenda, **19 ELE** ajuda os pescadores durante **20 A** pesca, além de conduzir **21 EM** segurança, as canoas durante **22 TEMPESTADES**.

O boto também ajuda **23 A** salvar pessoas que estão se **24 AFOGANDO** tirando-as do rio.

Cultura **25 POPULAR**: Ainda nos dias atuais, **26 PRINCIPALMENTE** na região Amazônica, costuma-se **27 DIZER** que uma criança é **28 FILHA** do boto, quando não **29 SE** sabe quem é o **30 PAI**.

Texto com os vocábulos extraídos.

Com um poder especial _____ se transformar num lindo, _____ e forte jovem vestido _____ roupa branca.

Ele usa _____ chapéu branco para encobrir _____ rosto e disfarçar o _____ grande. Vai a festas _____ noite, em busca de _____ mulheres bonitas.

Com seu _____ conquistador e falante, _____ conquista as jovens moças.

_____ levar as mulheres para _____ passeio no fundo do _____, local onde costuma engravidá-las. _____ manhã seguinte volta a _____ transformar no boto.

O _____ cor-de-rosa é considerado amigo _____ pescadores da região Amazônica.

_____ acordo com a lenda, _____ ajuda os pescadores durante _____ pesca, além de conduzir _____ segurança, as canoas durante _____.

O boto também ajuda _____ salvar pessoas que estão se _____ tirando-as do rio.

Cultura _____: Ainda nos dias atuais, _____ na região Amazônica, costuma-se _____ que uma criança é _____ do boto, quando não _____ sabe quem é o _____.

Anexo 16 – Questionário; antes, durante e depois da leitura.

OLÁ !!!!

Este questionário é um complemento à atividade que vocês acabaram de realizar. Por gentileza, pense no seu comportamento ao ler um texto e assinale uma das opções para cada atividade. Desde já agradecemos.

Antes da Leitura

1- Verifica o texto inteiro antes da leitura			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

1.1 Examina a estrutura do texto, procura ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

1.2 Após breve verificação, ver dificuldade no conteúdo a ser lido			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

1.3 Pensa a respeito do porque de realizar a leitura?			
Sempre		Raramente	Nunca

Durante a leitura:

1- Marca ideias ou palavras principais fazendo anotações.			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

2- Relaciona as informações do texto com sua realidade.			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

3- Compreende bem ou não o que está lendo			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

Após a leitura:

1- Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

2- Procura fazer uma paráfrase ou resumo do texto lido			
Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca

Anexo 17 – Grupo de alunos.



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.

Anexo 18– Alunos participando do estudo questionário, o Teste Cloze e questionário pós leitura



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.

Anexo 19 – Roteiro da Oficina Quebrando Barreiras

Objetivo: Que os participantes alcancem o nível de compreensão leitora: autônoma ou Instrucional.

Procedimentos:

A pesquisadora deu as boas-vindas e agradeceu a presença e participação deles, salientando a importância da presença deles nesta etapa.

A pesquisadora, iniciará as atividades apresentando e questionando oralmente os estudantes, sobre o texto que será trabalhado e o gênero, outras orientações poderão surgir durante o percurso e serem adicionadas

Durante os encontros, o estudante poderá:

Desenvolver uma interpretação textos diversos e relacioná-los entre si;

Refletir sobre a formas textuais;

Compreender a importância do emprego dos verbos e substantivos principalmente em textos.

Enriquecer os conhecimentos gramaticais.

Promover revisão e retextualização de textos.

Duração de 4 horas ou 4 encontros com duração de 1 hora cada.

1- Antes da leitura.

a) Vamos ler um texto cujo título é: Vitória-régia.

b) O que vocês entendem desse título?

c) Vocês sabem o que é Vitória-régia?

d) Vocês sabem o significado ou como surgiu a palavra régia?

e) Vocês imaginam o que esse texto falará sobre vitórias-régias?

f) O que vocês entendem sobre lenda?

g) O texto que vamos ler é uma lenda. Vocês sabem o que é uma lenda? Já ouviram esta palavra antes? lembram de alguma coisa?

A pesquisadora, após o diálogo e instigações propostas, se necessário explicará o que

é lenda e a origem do nome Vitória-régia

Lenda é uma narrativa transmitida oralmente pelas pessoas, visando explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, misturando fatos reais, com imaginários ou fantasiosos, e que vão se modificando através do imaginário popular

Vitória-régia, também conhecida por ‘milho do rio’ e ‘cará d’água’, a origem do nome vitória-régia está associada à uma expedição na região amazônica e tem relação com a coroa britânica da época.

A vitória-régia é um símbolo da Amazônia. Considerada a maior planta aquática do mundo e com a maior flor das Américas, a planta desperta a curiosidade tanto em turistas como nos próprios moradores da Amazônia devido sua beleza, mitos e lendas, além das particularidades gastronômicas.

O nome científico da planta é *Victoria amazonica* contudo, é conhecida também por outros nomes como ‘jaçanã’, ‘milho do rio’ e ‘cará d’água’.

Com a flor que chega a três metros de diâmetro, a vitória-régia foi descoberta em 1801 pelo botânico P. T. Haenke em um afluente do Amazonas. Mas, apenas em 1865, a planta ganhou esse nome, pelo botânico inglês John Lindley, em homenagem à rainha Vitória, do Reino Unido, cujo reinado ficou conhecido como Era Vitoriana.

2- Procedimento durante a leitura

2.1- A pesquisadora entregará uma cópia do texto para cada estudante.

2.2- Solicitará que façam uma leitura silenciosa.

2.3- Após finalizarem, a pesquisadora fará a leitura em voz alta e pedirá para que eles acompanhem a leitura.

2.4- Após a leitura realizada pela pesquisadora, será solicitada que todos façam leitura em voz alta e grifem vocábulos encontrados no texto que não saibam o significado.

2.5- A pesquisadora fará uma roda de conversa para que possam encontrar o significado das palavras grifadas com base na troca de conhecimento de cada um. Caso alguma palavra não tenha sido encontrada o significado, a pesquisadora entregará o dicionário para um dos estudantes para que ele encontre o significado e leia para o restante da turma. Em seguida, será solicitado que encontre o significado de uma das palavras que foram dado o significado com as experiências dos próprios estudantes, para certificar se estava correto.

Texto: A lenda da Vitória-régia.

Conta a lenda que uma bela índia chamada Naiá apaixonou-se por Jaci (a Lua), que brilhava no céu a iluminar as noites. Nos contos dos pajés e caciques, Jaci de quando em quando descia à Terra para buscar alguma virgem e transformá-la em estrela do céu para lhe fazer companhia. Naiá, ouvindo aquilo, quis também virar estrela para brilhar ao lado de Jaci. Durante o dia, bravos guerreiros tentavam cortejar Naiá, mas era tudo em vão, pois ela recusava todos os convites de casamento. E mal podia esperar a noite chegar, quando saía para admirar Jaci, que parecia ignorar a pobre Naiá. Mas ela esperava sua subida e sua descida no horizonte e, já quase de manhãzinha, saía correndo em sentido oposto ao Sol para tentar alcançar a Lua. Corria e corria até cair de cansaço no meio da mata. Noite após noite, a tentativa de Naiá se repetia. Até que ela adoeceu. De tanto ser ignorada por Jaci, a moça começou a definhar. Mesmo doente, não havia uma noite que não fugisse para ir em busca da Lua. Numa dessas vezes, a índia caiu cansada à beira de um igarapé. Quando acordou, teve um susto e quase não acreditou: o reflexo da Lua nas águas claras do igarapé a fizeram exultar de felicidade! Finalmente ela estava ali, bem próxima de suas mãos. Naiá não teve dúvidas: mergulhou nas águas profundas e acabou se afogando. Jaci, vendo o sacrifício da índia e a dor pelo sacrifício, resolveu transformá-la numa estrela incomum. O destino de Naiá não estava no céu, mas nas águas, a refletir o clarão do luar. Naiá virou a Vitória Régia, a grande flor amazônica das águas calmas, a estrela das águas, tão linda quanto as estrelas do céu e com um perfume inconfundível. E que só abre suas pétalas ao luar.

Após a leitura e a busca dos significados das palavras, será provocado a discussão com os estudantes e mediado pela pesquisadora, dando oportunidade a todos que queiram manifestar-se.

Neste momento da atividade, é que todo percurso e respostas sejam realizadas oralmente.

1. Localizar informações explícitas no texto.

- a) O texto falava sobre o que?
- b) Quem era Naiá?
- c) Quem era Jaci?
- d) Como Naiá, conheceu Jaci?
- e) Por que Naiá adoeceu?
- f) Qual sentimento Jaci teve por Naiá?
- g) Como Naiá foi representada no final da lenda?

2. Inferir e extrapolar o texto

- a) Com base na definição do gênero lenda, qual a situação apresentada?
- b) Você já teve contato ou já viu uma vitória- régia? Se sim, quais as características dela?
- c) Você já teve contato com outros gêneros textuais? Qual? Sabes o nome?

Gênero textual é um conceito que busca compreender e explicar a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária, desde mensagens telefônicas e posts em redes sociais até entrevistas de emprego, artigos científicos e outros.

Os gêneros são inúmeros: romance, notícia, bula, música, carta, piada, bilhete, bate-papo, telefonema, bula, receita, conto, entre outros.

Disponível em:

<https://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais.html#:~:text=G%C3%AAnero%20textual%20C%C3%A9%20um%20conceito.emplo%2C%20artigos%20cient%C3%ADficos%20e%20outros.&access=10.03.2022>

3- Procedimento: Pós leitura.

- a) Você conhece outros recursos que utilizam a vitória-régia?
- b) Existem músicas que falam sobre a Vitória-Régia?
- c) Vamos ouvir a música do Boi Garantido que fala da Lenda da Vitória-régia

Previamente foi selecionado a música do boi Garantido: Naiá

Disponível

em:

<https://www.google.com/search?q=musica+do+garantido+Naiá&aq=chrome..69i57j0i546l3.8950j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> < acessado em 02.02.2022>

Letras

No encontro do Sol e Lua
As águas tornam-se nuas
Iluminando Naiá

No encontro do Sol e Lua
As águas tornam-se nuas
Iluminando Naiá

Quando a Lua prevalece
Ela murmura uma prece

Dirigida ao guerreiro
Que a lua faz refletir

Encanto de amor primeiro
Que aparece nas águas

E alcança o coração

Estrela do céu e dos sonhos
Entrega a vida sem medo

Pra viver essa emoção

Naiá

Paixão de mulher
Coração de menina
Arati - Uaupé
Estrela das Águas
Será sua sina

Naiá

Arati = é um nome Indígena de gênero Feminino.

Uaupé = Palavra indígena que define uma planta, o mesmo que vitória-régia.

- d) A música fala da lenda, como o texto? Por que?
- e) Se você tivesse que escrever um texto, como seria?
- f) Destaque os verbos encontrados no texto.

g) Destaque do texto os substantivos.

Anexo 20 – Texto: casa – Carine Vargas
Dona de Casa.

Carine Vargas

Sol.

Bom dia, dentes, filhos, uniforme, merenda, café, carro, escola, carro, supermercado, carne, pão, banana, refrigerante, alface, cebola, tomate.

Carro, casa, cama, lençol, travesseiro, colcha, roupa, lavanderia, máquina, sabão, sala, almofada, pano, pó, cortina, tapete, feiteira.

Banheiro, descarga, balde, água, desinfetante, toalha molhada, lavanderia, arame, prendedor.

Cozinha, pia, tábua, faca, panela, fogão, bife, arroz, molho, feijão, salada, mesa, toalha, pratos, talheres, copos, guardanapos, carro, escola, filhos, carro, almoço, mesa, pia, louça, armário, fogão, piso.

Televisão, jornal, filhos, tema, lanche, leite, nescau, pão, margarina, banana, louça, pia, armário.

Carro, filhos, natação, futebol, mensalidade, espera, revista, filhos, carro, casa. Vizinha, conversa rápida, lavanderia, arame, roupas, agulha, linha, camisa, calça, ferro de passar. Janta, marido, filhos, sala, televisão, família reunida, dinheiro, discussão, cozinha, mesa, louça, pia, armário.

Filhos, sono, escova, creme dental, cama, beijo, durmam com os anjos.

Portas chaveadas, janelas fechadas, banho, sabonete, água, toalha, creme no corpo, camisola, renda, escova, cabelo, perfume, dentes limpos, cama, marido, sexo, sono, boa noite,

Lua.

Anexo 21 – Lenda do guaraná

O guaraná é um fruto da Amazônia usado para fazer uma soda ou refrigerante de sabor doce e agradável.

É uma bebida bastante 1 popular na Amazônia. A origem 2 desse fruto é explicada pela 3 seguinte lenda: um casal de 4 índios pertencente à tribo Maués 5 vivia por muitos anos sem 6 ter filhos e desejava muito 7 ter pelo menos uma criança. 8 Um dia, eles pediram a 9 Tupã uma criança para completar 10 sua felicidade.

Tupã, o rei 11 dos deuses, sabendo que o 12 casal era cheio de bondade, 13 lhes atendeu o desejo trazendo 14 a eles um lindo menino. 15 O tempo passou rapidamente e 16 o menino cresceu bonito, generoso 17 e bom. No entanto, Jurupari, 18 o deus da escuridão, sentia 19 uma extrema inveja do menino, 20 da paz e da felicidade 21 que ele transmitia, e decidiu 22 então ceifar aquela vida em 23 flor. Um dia o menino 24 foi coletar frutos na floresta 25 e Jurupari se aproveitou da 26 ocasião para lançar sua vingança. 27 Ele se transformou em uma 28 serpente venenosa e mordeu o 29 meninos, matando-o instantaneamente.

Anexo 22 – (figura) – Chegada da aluna que apenas conseguimos ver um ponto brilhoso na escuridão que tomou conta do lago



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.

Anexo 23 – (figura) – Chegada dos alunos que utilizam o barco de transporte escolar



Fonte: imagem capturada por Lúcia Santos.