

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200106-2119>

Recebido em: 13/03/2019 | Aprovado em: 21/08/2019

TRAÇANDO O PERFIL DE BONS LEITORES E DE LEITORES COM DIFICULDADES DE COMPREENSÃO

Delineating the Profile of Good and Poor Readers | Trazando el Perfil de Buenos Lectores y Lectores con Dificultades de Comprensión

Lucilene Bender de Sousa*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Farroupilha, RS, Brasil

Lilian Cristine Hübner**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Escola de Humanidades
Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Este artigo traça e compara o perfil de leitores com dificuldades de compreensão leitora (LDC) e bons leitores (BL). Avaliando a leitura de palavras isoladas e a compreensão de texto escrito, foram identificados 49 BL e 37 LDC dentre 336 estudantes de 8ª série de escolas públicas na região sul do Brasil, excluindo da análise o grupo de desempenho intermediário. A investigação do perfil dos grupos utilizou um questionário escrito a que os participantes responderam. Os resultados mostram diferença na experiência dos grupos com a leitura e correlação positiva entre o desempenho em compreensão leitora e o número de livros lidos pelos estudantes ao longo de um ano. O estudo constata que a pesquisa sobre os hábitos de leitura dos grupos pode auxiliar na compreensão das diferenças no perfil de BL e LDC, necessitando ser expandida futuramente para orientar tanto estudos teóricos quanto práticos de intervenção clínica e pedagógica.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Hábitos de leitura. Estratégias de leitura. Perfil leitor.

Abstract: This article aims at profiling and comparing good (GR) and poor readers' comprehension (PRC). Through a word reading task and a reading comprehension task, 49 good readers and 37 poor readers were identified among 336 students in the 8th grade of public schools in the southern Brazil, not including the intermediate group in the analysis. The investigation of the profile used a self-completion written questionnaire. The results showed difference in the groups' reading experience and a positive correlation between reading comprehension performance and number of books read by the students in a year. The study verifies that the research on reading habits might help to comprehend the differences in good and poor readers' profiles. Future research may improve the instrument and expand it to direct not only theoretical studies but also practical studies of clinical and pedagogical intervention.

Keywords: Reading comprehension. Reading habits. Reading strategies. Reader's profile.

* Docente da área de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3833-5987>. E-mail: lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br.

** Docente do Curso de Letras e do PPG Letras (Linguística) da PUCRS, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7876-2211>. E-mail: lilian.c.hubner@gmail.com.

Resumen: Este artículo traza y compara el perfil de lectores con dificultades de comprensión lectora (LDC) y buenos lectores (BL). Evaluando la lectura de palabras aisladas y la comprensión del texto escrito, fueron identificados 49 BL y 37 LDC entre 336 estudiantes de 8ª serie de escuelas públicas en la región sur de Brasil, excluyendo del análisis el grupo de desempeño intermediario. La investigación del perfil de los grupos ha utilizado un cuestionario escrito que los participantes contestaron. Los resultados muestran la diferencia en la experiencia de los grupos con la lectura y correlación positiva entre el desempeño en comprensión lectora y el número de libros leídos por los estudiantes en un año. El estudio constata que la investigación sobre los hábitos de lectura de los grupos puede auxiliar en la comprensión de las diferencias en el perfil de BL y LDC, necesitando ser expandida futuramente para guiar estudios teóricos y también prácticos, de intervención clínica y pedagógica.

Palabras clave: Comprensión lectora. Hábitos de lectura. Estrategias de lectura. Perfil lector.

1 INTRODUÇÃO¹

As pesquisas sobre leitura têm como um dos seus principais objetivos identificar o que é ser um bom leitor e, em comparação, um mau leitor, de forma a descobrir quais características de perfil e demais fatores estão envolvidos na compreensão leitora. Os leitores com dificuldades de compreensão (LDC), comumente denominados *poor comprehenders*, caracterizam-se por apresentarem déficit na compreensão leitora apesar de sua boa capacidade de decodificação. Stothard e Hulme (1996) identificaram que cerca de 10% das crianças britânicas apresentam esse déficit. Corso e colaboradores (2013a), por sua vez, identificaram 17% de leitores com dificuldades específicas de compreensão entre crianças brasileiras de 4ª a 6ª série. Em nossa pesquisa (SOUSA, 2015a), identificamos 11% de LDC em estudantes brasileiros concluintes do Ensino Fundamental. Apesar do percentual expressivo, esses leitores muitas vezes passam despercebidos pela família e pela escola por apresentarem, segundo Hulme e Snowling (2011), déficits linguísticos gerais subclínicos presentes antes mesmo da alfabetização. Essas dificuldades passam despercebidas nas escolas porque os leitores com esse perfil normalmente sabem ler em voz alta com acurácia e fluência; assim, a dificuldade no entendimento do texto fica escondida, mascarada pelo bom desempenho na leitura em voz alta.

Diversos estudos (NATION, 2005; KEENAN et al., 2014; RØNBERG; PETERSEN, 2016) apontam para a existência de uma heterogeneidade grande no perfil dos LDC, o que dificulta a sua caracterização. Corso e colegas (2013a) encontraram maior número de maus leitores e maus compreendedores em escolas públicas brasileiras na comparação com privadas e argumentaram que esse fator está possivelmente relacionado a fatores socioeconômicos familiares e à falta de metodologia específica para o ensino da compreensão leitora. Cain e Oakhill (2011), por sua vez, observaram que BL exibiam escores mais elevados em questionário de hábitos de leitura do que LDC, bem como maior número de livros em casa. Os indicadores de hábitos de leitura mostraram correlação positiva com a compreensão em leitura e o conhecimento de vocabulário dos 8 aos 16 anos de idade. Esses dados revelam a importância da pesquisa sobre os aspectos sociais na comparação entre BL e LDC.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento: BEX 18592/12-0.

Sideridis e colegas (2006) investigaram a interação de fatores psicopatológicos, motivacionais, afetivos e cognitivos em leitores de 2º ao 4º ano. Eles verificaram que as habilidades linguísticas, leitura de palavras e vocabulário, são os melhores preditores das dificuldades de compreensão em leitura. Não houve associação entre características afetivas e psicopatológicas, como depressão e ansiedade, com os grupos de BL e LDC. No entanto, entre os LDC um subgrupo apresentava baixa motivação, por isso, os pesquisadores sugerem que programas de intervenção busquem a integração de fatores cognitivos e motivacionais.

Observamos, portanto, que grande parte da pesquisa que se dedica a traçar o perfil dos LDC tem explorado os fatores linguísticos e cognitivos. Neste trabalho, buscamos traçar o perfil de LDC e compará-lo com o perfil de bons leitores (BL) de modo a poder verificar se além das diferenças linguísticas e cognitivas, comumente reportadas na literatura (CAIN; OAKHILL, 2006; CLARKE et al., 2010; PIMPERTON; NATION, 2014), os grupos também se distinguem em outros aspectos como interesse e hábitos de leitura.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

A seleção dos participantes ocorreu a partir de um grupo de 336 alunos², cuja língua materna é o português brasileiro, todos concluintes do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Santa Cruz do Sul – RS³. Dentre os critérios de inclusão estavam a ausência de problemas neurológicos adquiridos, de problemas visuais ou não corrigidos e de necessidades educacionais especiais.

A partir dos resultados obtidos em duas tarefas de seleção: compreensão leitora e decodificação, selecionaram-se dois grupos: 49 bons leitores (BL) e 37 leitores com dificuldades de compreensão leitora (LDC), totalizando 86 participantes. O grupo com desempenho próximo da média (197 estudantes) não foi selecionado porque não se adequava ao objetivo deste estudo: estudar alunos de alto ou baixo nível de compreensão leitora. Foram identificados como BL os estudantes que apresentaram desempenho em decodificação adequado para a sua idade e compreensão leitora acima da média. Já os que exibiam habilidade de decodificação adequada para sua idade e desempenho em compreensão leitora abaixo da média foram classificados como LDC. Apresentamos na Tabela 1 a caracterização dos grupos.

Os estudantes apresentavam média de 14 anos. Entre os LDC havia 15 (40,50%) meninos e 22 (59,50%) meninas enquanto no grupo de BL havia 16 (32,70%) meninos e 33 (67,30%) meninas.

² No ano de 2014, em que foi realizada a coleta de dados, as escolas estaduais possuíam tanto turmas de 8ª série quanto turmas de 8º ano (Ensino Fundamental de Nove Anos). Optamos pela 8ª série por ser o último ano do Ensino Fundamental

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS sob o registro do protocolo número 24304113.0.0000.5336.

Tabela 1 – Desempenho dos grupos nas tarefas de compreensão e leitura de palavra

	Escore	BL (n = 49)	LDC (n = 37)
	máximo	média (DP)	média (DP)
Compreensão texto múltipla escolha	15	12,86 (0,89)	4,92 (1,16)*
Leitura de palavra e pseudopalavra	60	58,65 (1,18)	57,14 (1,58)*

Legenda: DP = desvio-padrão; n= número de participantes, *p = 0,001.

Fonte: Sousa (2015a).

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Inicialmente, a pesquisa foi apresentada às escolas e aos estudantes. Os interessados levaram o termo de consentimento livre e esclarecido para ser preenchido por seus pais e, após sua autorização, assinaram o termo de assentimento. Na etapa de seleção avaliamos a compreensão leitora através de um instrumento que foi construído com essa finalidade⁴, bem como a leitura de palavra e pseudopalavra isolada através do instrumento de Salles e Parente (2002). O primeiro instrumento apresentou três textos, semelhantes em extensão e leiturabilidade, seguidos de cinco questões de múltipla escolha que examinaram o nível de compreensão literal e inferencial dos estudantes. O segundo instrumento verificou a leitura em voz alta de 20 palavras regulares e 20 irregulares do português brasileiro, variando em extensão e frequência, e 20 pseudopalavras variando em extensão.

O critério de classificação dos grupos foi definido a partir das normas de desempenho na tarefa de decodificação (SALLES et al., 2013) e o critério de 1 desvio padrão (DP) em relação à média obtida na avaliação da compreensão leitora: LDC - a partir de 1 DP abaixo da média; e BL - a partir de 1 DP acima da média de acertos na tarefa de compreensão de texto escrito. Esse procedimento é comumente utilizado por pesquisadores da área como Brand-Gruwel et al. (1998), Meyer et al. (1998) e Elwér (2014). Ao controlar a habilidade de decodificação juntamente com a compreensão leitora, tentamos evitar a inclusão de leitores com dificuldades de decodificação entre os LDC.

Após a etapa de seleção e classificação, os grupos responderam individualmente a um questionário com treze perguntas de múltipla escolha, que versavam sobre aspectos como tipo e frequência de leituras feitas pelo aluno e seus familiares, postura e formas de abordagens de textos escritos, hábito de leitura digital (SOUSA, 2015a). Os estudantes foram conduzidos a uma sala disponibilizada pela escola em horário de aula com a autorização dos professores e supervisores. Antes de iniciar o preenchimento, informamos que as questões tinham como objetivo conhecê-los melhor e que não havia resposta correta ou incorreta. Por isso, era importante que fossem sinceros em suas respostas. Orientamos os participantes a marcar com a letra “X” a ou as alternativas que julgavam adequadas e a solicitar auxílio em caso de dúvida. As questões exploraram

⁴ Para detalhes sobre os instrumentos, consultar Sousa (2015a).

temas como: autoavaliação do desempenho em leitura, estratégias de leitura, hábitos e motivação para a leitura.

Analisamos os dados de forma descritiva, cálculo de frequência e percentual, e também inferencial, testes de diferença, associação e correlação, considerando o nível de significância de 5%.

2.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário do participante teve o objetivo de obter dados sobre os hábitos de leitura dos grupos. Informamos sempre os percentuais válidos, pois alguns itens foram deixados em branco ou respondidos de forma inválida. A primeira questão verificou a avaliação dos leitores com relação ao seu desempenho em compreensão leitora. Os dados são apresentados no Gráfico 1.

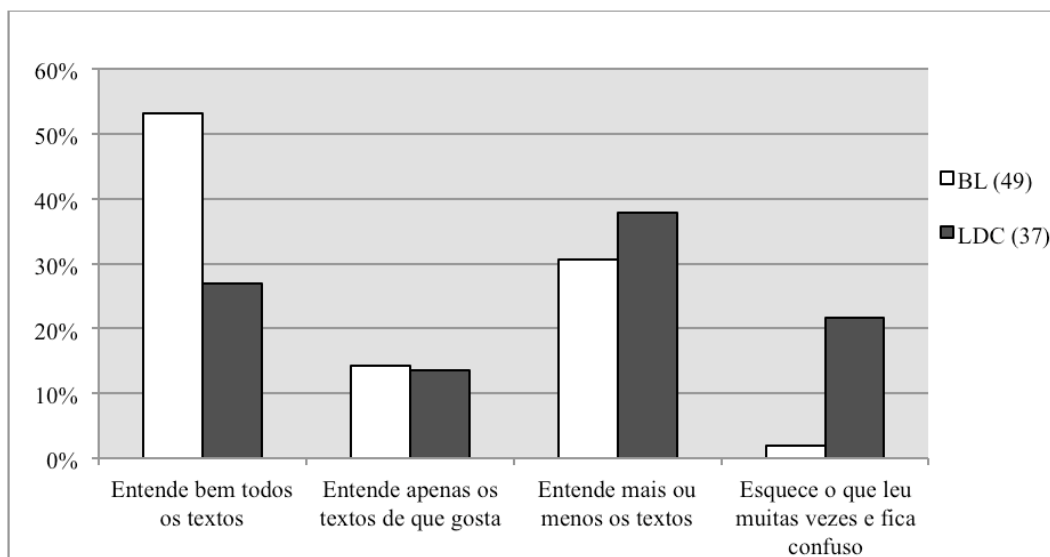


Gráfico 1 – Autoavaliação da compreensão leitora dos participantes

Fonte: Sousa (2015a).

Verificamos diferença significativa ($U = 580,50$; $z = -3,02$; $p = 0,003$) na autoavaliação dos grupos. Os BL avaliam sua compreensão como mais alta do que os LDC. Como vemos no Gráfico 1⁵, os BL são mais positivos quanto a sua compreensão, pois cerca de metade deles 26 (53,10%) acredita entender bem os textos. Parte do grupo 15 (30,60%) classifica seu desempenho como médio, demonstrando que acredita que sua leitura possa ainda ser melhorada. Já entre os LDC, observamos maior variação na autoavaliação. Uma parte do grupo 14 (37,80%) diz entender mais ou menos os textos e 10 (27%) não percebem suas dificuldades de leitura, acreditando compreender bem. Apenas 8 (21,60%) reconhecem ter dificuldades de compreensão.

⁵ No questionário a pergunta foi seguida de 5 opções; a quarta era: “Não consegue entender muito, pois são difíceis.” Como nenhum participante marcou essa opção, não a incluímos no Gráfico 1.

O conceito que os estudantes têm de si próprios enquanto leitores, de sua eficiência, pode interferir na sua motivação e, conseqüentemente, em seu desempenho em compreensão leitora e no aprimoramento dessa habilidade. Solheim (2011) verificou que a percepção de *self-efficacy* (eficiência própria) de estudantes de 10 a 11 anos é capaz de prever seu desempenho em compreensão leitora mesmo depois de controladas a habilidade de leitura de palavras, a habilidade não verbal e a compreensão auditiva. Guthrie e Wigfield (2000) propuseram o modelo Engajamento do desenvolvimento da leitura (*Engagement Model of Reading Development*) segundo o qual o leitor motivado se engaja mais na compreensão textual, usa mais estratégias de compreensão e se dispõe a empregar maior esforço diante de textos desafiadores. O leitor que tem baixa *self-efficacy* pode não acreditar ser capaz de realizar a tarefa de compreensão leitora e desistir sem antes mesmo tentar. Hall (2005) observou que o conceito que o leitor tem de si mesmo afeta a forma como ele interage com o texto: quanto melhor seu autoconceito, mais ele se sente capaz de realizar a tarefa, o que aumenta a sua motivação.

Analisando o grupo de LDC sob a perspectiva do modelo de Guthrie e Wigfield (2000), vemos um percentual de leitores que não se dá conta de sua dificuldade. Assim, se por um lado essa autoavaliação pode ser positiva em termos de motivação, por outro lado, é preocupante porque desestimula esses leitores ingênuos na busca de auxílio e no seu próprio esforço para se aprimorar. Já os alunos do grupo de LDC, que reconhecem sua dificuldade, podem apresentar menor motivação e engajamento na leitura, o que também é preocupante, pois compromete sua possibilidade de desenvolvimento. O grupo que diz entender mais ou menos o texto pode estar mais aberto para receber ajuda e mais facilmente motivar-se. Como vemos, ter acesso à autoavaliação e ao nível de motivação do estudante é importante para que o educador saiba qual a melhor forma de intervir nos diferentes grupos de leitores.

As questões seguintes buscaram conhecer qual estratégia é adotada pelos leitores quando realizam uma tarefa de compreensão de texto. A Tabela 2 mostra as estratégias adotadas pelos dois grupos.

Tabela 2 – Estratégia de leitura dos grupos

Como você lê	BL (n = 49)	LDC (n = 37)
O mais rápido possível para acabar logo	1 (2,00%)	3 (8,10%)
Lê só as partes importantes para fazer os exercícios	6 (12,20%)	5 (13,50%)
Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto	40 (81,60%)	20 (54,10%)
Devagar porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais	2 (4,10%)	9 (24,30%)
O que você busca entender		
Somente a ideia principal	3 (6,10%)	4 (10,80%)
A ideia principal e alguns detalhes	18 (36,70%)	9 (24,30%)
A ideia principal e todos os detalhes	20 (40,80%)	11 (29,70%)
O que é necessário para responder às perguntas	8 (16,30%)	13 (35,10%)

Legenda: n= número de participantes.

Fonte: Sousa (2015a).

Grande parte (81,60%) dos BL diz ler o texto com atenção, mas surpreende que 12,20% não leiam o texto todo, focando apenas no necessário para resolver as questões. Os LDC, por sua vez, adotam estratégias mais variadas. Cerca da metade diz ler com atenção e 24,30% admitem ter algumas dificuldades. Já 13,50% dos LDC leem apenas as partes mais importantes e 8,10% leem rápido para acabar logo a tarefa, o que demonstra falta de comprometimento. Quando questionados sobre o que buscam compreender em um texto, também observamos estratégias diferentes entre os grupos. Apesar de não ser possível realizar teste de diferença para comparar os grupos, os dados sugerem que pode haver diferença no uso de estratégias entre eles. Os BL, em geral, buscam entender a ideia principal do texto, mas dividem-se quanto a entender alguns detalhes ou todos os detalhes. No grupo de LDC ocorre algo semelhante, mas o número dos que leem apenas o que é necessário para responder às perguntas ou buscam entender somente a ideia principal é maior (45,90%), o que parece indicar um menor engajamento dos LDC com a compreensão textual. Coerente com o modelo de Guthrie e Wigfield (2000), os LDC parecem engajar-se menos na compreensão do texto e, conseqüentemente, utilizam estratégias menos eficazes. Outro aspecto relacionado ao emprego de estratégias é o conhecimento metacognitivo. Cain (1999) identificou que leitores habilidosos possuem maior conhecimento sobre a leitura e usam estratégias mais apropriadas do que leitores menos habilidosos, havendo correlação positiva entre habilidade de leitura e conhecimento metacognitivo sobre leitura.

A reação diante da leitura de textos fáceis e difíceis também foi questionada. As respostas podem ser visualizadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Reação dos grupos frente à leitura de textos fáceis e difíceis

Como se sente quando lê um texto	FÁCIL		DIFÍCIL	
	BL (n = 49)	LDC (n = 36)	BL (n = 49)	LDC (n = 36)
Confortável	37(75,50%)	25 (69,40%)	10 (20,40%)	2 (5,60%)
Impaciente	2 (4,10%)	0 (0,00%)	7 (14,30%)	9 (25,00%)
Entediado	4 (8,20%)	8 (22,20%)	2 (4,10%)	3 (8,30%)
Distraído	5 (10,20%)	1 (2,80%)	0 (0,00%)	3 (8,30%)
Preguiçoso	1 (2,00%)	2 (5,60%)	1 (2,00%)	2 (5,60%)
Desafiado	0 (0,00%)	0 (0,00%)	29 (59,20%)	17 (47,20%)

Legenda: n= número de participantes.

Fonte: Sousa (2015a).

Diante de textos fáceis, os BL sentem-se confortáveis, embora alguns fiquem distraídos e entediados. Os LDC também se sentem no geral confortáveis, porém um número maior tende a se entediar. Quando estão lendo textos mais difíceis, grande parte dos leitores dos dois grupos sente-se desafiada. Dentre os BL, 20,40% dizem ler confortavelmente mesmo os textos mais difíceis, mas 14,30% ficam impacientes. Dentre os LDC o percentual de impacientes, entediados, distraídos e preguiçosos é maior do que entre os BL, o que indica uma experiência mais negativa, certo “sofrimento” perante textos mais difíceis. Isto nos faz pensar que textos mais difíceis podem ser mais desencorajadores para os LDC, diminuindo sua motivação e engajamento na leitura.

Quando questionados sobre seu interesse pela leitura e por atividades escritas como responder a questões, elaborar resumos, trabalhos e textos, os grupos mostram maior desconformidade nas respostas, como ilustra a Tabela 4.

Tabela 4 – Interesse dos grupos pela leitura e pela escrita

	LEITURA		ESCRITA	
	BL (n = 49)	LDC (n = 37)	BL (n = 49)	LDC (n = 37)
Interessante	45 (91,80%)	28 (75,70%)	26 (53,10%)	19 (51,40%)
Chata	4 (8,20%)	7 (18,90%)	17 (34,70%)	12 (32,40%)
Difícil	0 (0,00%)	2 (5,40%)	6 (12,20%)	6 (16,20%)

Legenda: n = número de participantes.

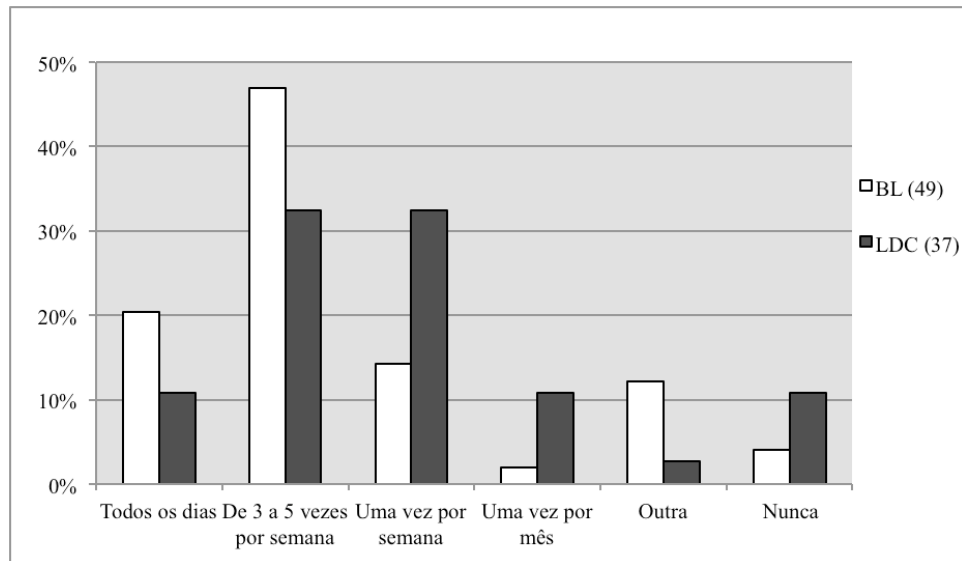
Fonte: Sousa (2015a).

A tarefa escrita é menos interessante para os dois grupos. A metade dos participantes demonstra interesse pela escrita; todavia, cerca de 30% em ambos os grupos a consideram uma tarefa chata. O percentual dos que consideram a escrita difícil é maior nos dois grupos comparado à leitura. Grande parte dos BL mostra ter interesse pela leitura, já entre os LDC o número é um pouco menor. Há diferença significativa ($U = 756,00$; $z = -2,11$; $p = 0,03$) no interesse pela leitura entre os BL e LDC. De forma geral, os grupos não classificam a leitura como uma tarefa difícil. Porém, entre os LDC 18,90% acham a leitura chata. Pensamos ser relevante analisar o desempenho em compreensão a partir do interesse pela leitura. Para isso, recodificamos a variável em: 1 – não tem interesse; 2 – tem interesse. Os leitores que responderam ter interesse apresentam melhor desempenho em compreensão leitora ($t(84) = -2,008$; $p = 0,048$) do que os leitores que responderam não ter interesse.

Apesar de não termos investigado diretamente a motivação dos leitores, o interesse pode ser considerado um indicador de motivação. Na pesquisa de Taboada e colegas (2009), o interesse foi um dos cinco itens que compuseram a análise da motivação para a leitura. Eles verificaram que a motivação interna e variáveis cognitivas, conhecimento prévio e questionamento sobre o texto exercem contribuição significativa independentemente no desempenho em compreensão leitora. Os autores entendem a motivação como um energizador que auxilia os leitores no envolvimento com o texto e no uso de estratégias de compreensão leitora. Acreditamos que o interesse pela leitura, da mesma forma, atue como um energizador para os BL, influenciando não só seu desempenho, mas também seus hábitos, como o número de livros que leem e a frequência de leitura.

A frequência de leitura para fins de entretenimento (Gráfico 2) entre os BL é maior do que entre os LDC, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($U = 687,50$; $z = -1,99$; $p = 0,046$). Somando os percentuais, vemos que mais da metade dos BL 33 (67,30%) lê todos os dias ou de três a cinco vezes por semana. Já entre os LDC o número é menor, 16 (43,20%). No grupo de LDC, maior percentual lê uma vez por semana, uma vez por mês ou nunca. Na opção “outra” predominou a resposta “às vezes”, o que indica que não há uma frequência continuada de leitura para 6 (12,20%) BL e 1 (2,70%) LDC. Para a realização do teste de diferença entre os grupos, agrupamos as frequências: “uma vez por mês” e “outra” na quarta posição na ordem de frequência de leitura.

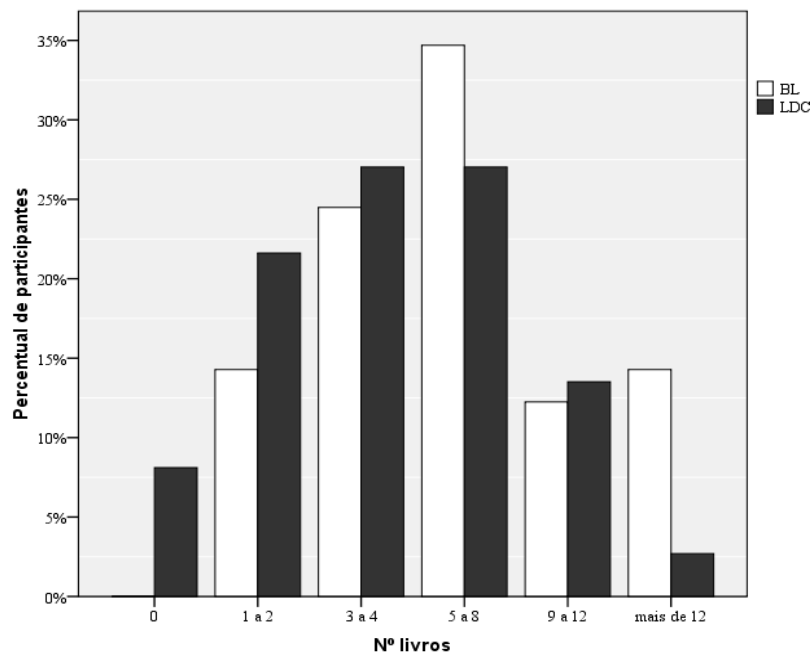
Gráfico 2 – Frequência de leitura dos grupos



Fonte: Sousa (2015a).

No Gráfico 2 vemos o número de livros que os participantes de cada grupo leram nos últimos 12 meses. Dentre os BL, 30 (61,20%) leram mais de cinco livros nesse período. Já entre os LDC, 16 (43,20%) leram mais de cinco livros, e 3 (8,10%) disseram não ter lido livro algum nesse período. A comparação entre os grupos ($U = 673,50$, $z = -2,09$; $p = 0,036$) mostrou diferença significativa, portanto, averiguamos que os BL leem mais livros do que os LDC.

Gráfico 3 – Número de livros lidos nos últimos 12 meses



Fonte: Sousa (2015a).

Aprofundando a análise, verificamos a existência de correlação positiva ($r_s = 0,246$; $p = 0,022$) entre o número de livros lidos nos últimos 12 meses e o desempenho na tarefa de compreensão textual com questões de múltipla escolha utilizada para classificar os grupos. Quando questionados sobre o tipo de leitura, 45 (93,8%) dos BL relataram ler outros livros além dos solicitados pela escola. Entre os LDC, o número foi menor, 21 (58,30%). Os demais 12 (33,30%) LDC leem apenas o solicitado pela escola e 3 (8,30%) deles afirmaram não ler livros.

Tanto a frequência de leitura quanto o número de livros lidos nos últimos 12 meses são indicadores da exposição a impressos (*print exposure*) por parte desses dois grupos de leitores. Vários estudos (ANDERSON et al., 1988; CIPIELEWSKI; STANOVICH, 1992; SPEAR-SWERLING et al., 2010) já obtiveram evidências de que a leitura, além da realizada na escola, contribui para o desenvolvimento de vários processos componentes da compreensão leitora. Mol e Bus (2011) realizaram uma meta-análise de 99 pesquisas sobre a exposição a impressos da pré-escola ao ensino universitário, observando que, ao longo de seu desenvolvimento, os estudantes que leem livros por entretenimento, inclusive textos técnicos, têm melhor compreensão leitora, vocabulário mais extenso e maior habilidade de soletração quando comparados aos que leem com menor frequência. A exposição a impressos é tanto uma consequência do desenvolvimento da leitura quanto um contribuinte para o aperfeiçoamento dessa habilidade (CIPIELEWSKI; STANOVICH, 1992). Sendo assim, o fato de os BL em nossa pesquisa lerem maior número de livros e com mais frequência do que os LDC sugere que, se não houver nenhuma intervenção, a lacuna entre o desempenho em compreensão leitora dos dois grupos tende a aumentar com o passar dos anos.

A maioria das pesquisas que investigam hábitos de leitura não selecionam participantes de acordo com seu desempenho em leitura, por isso há poucos dados comparativos sobre os hábitos de BL e LDC. Dentre os estudos que compararam esses dois grupos, encontramos em Cain e Oakhill (2011) escores mais elevados de letramento familiar em BL do que em LDC. Já na pesquisa de Spear-Swerling e colaboradores (2010), parte dos participantes foi classificada em compreendedores fortes e fracos, porém não houve o controle da habilidade de leitura de palavra isolada. Os resultados mostraram diferença significativa no teste de reconhecimento de autores de textos literários⁶, um *proxy* para a exposição a impressos. Os bons leitores do referido estudo não só leem maior número de livros de ficção do que os leitores menos habilidosos, como também escolhem livros mais longos e com menor leiturabilidade⁷, demonstrando diferença significativa na quantidade e na qualidade de sua experiência leitora. Em consonância com esses estudos, observamos importantes diferenças no perfil e nos hábitos de leitura nos grupos de BL e LDC investigados.

⁶ O teste de reconhecimento de autores consiste em, a partir da apresentação de uma lista de nomes completos, os participantes terem de reconhecer e marcar os nomes de autores de livros literários. *Proxy* corresponde a uma medida que, apesar de não ser construída para medir uma determinada variável, apresenta alta correlação com tarefas a serem verificadas.

⁷ Leiturabilidade consiste no nível de leitura exigido para a compreensão do texto e pode ser verificado por meio da análise da complexidade textual (SOUSA; HÜBNER, 2015b).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, em suma, apontam para diferenças, na experiência dos grupos, com a leitura. Os BL, de modo geral, têm uma boa autoavaliação de sua compreensão leitora, utilizam estratégias de compreensão adequadas, apresentam maior interesse pela escrita, leem mais livros e com mais frequência quando comparados aos LDC, além de serem expostos a um número maior de livros em casa. O grupo com dificuldade é mais heterogêneo, o que torna difícil a generalização de suas características. Parte do grupo reconhece suas dificuldades de compreensão leitora e parece utilizar estratégias para compensá-las; mostra interesse pela leitura e pela escrita, lê com frequência um bom número de livros além dos solicitados pela escola. Todavia, há outra parte do grupo que não reconhece ou não admite sua dificuldade de compreensão, engaja-se pouco na compreensão textual, considera a leitura e a escrita tarefas chatas, lê poucos livros ou nenhum além do solicitado pela escola.

Concluimos que questionários como o aqui aplicado são importantes ferramentas para a compreensão das diferenças entre BL e LDC, necessitando ser expandidos futuramente para orientar tanto pesquisas teóricas quanto práticas pedagógicas e clínicas intervencionistas. Além desse instrumento, o questionário do participante pode ser complementado com um questionário para os pais/o responsável, o qual possibilite ao pesquisador uma compreensão não apenas dos aspectos individuais, mas também do contexto familiar em que estão inseridos os leitores, fornecendo uma visão mais ampla do perfil leitor. Em Sousa e Hübner (2017), por exemplo, analisamos os dados do questionário respondido pelos pais dos participantes investigados na pesquisa apresentada neste artigo, e constatamos que fatores como a escolaridade dos pais e o investimento familiar em material impresso influenciam na formação do perfil leitor.

Sendo assim, consideramos que a investigação da relação entre os fatores cognitivos e aspectos como interesse, autoavaliação, hábitos de leitura e escrita e contexto familiar pode contribuir para que se tenha uma compreensão mais abrangente do perfil de BL e LDC, de modo que contemple a complexidade dos aspectos envolvidos no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e na formação do leitor.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, R. C.; WILSON, P.; FIELDING, L. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Leading Research Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 285-303, 1988.
- BOWYER-CRANE, C.; SNOWLING, M. J. Assessing children's inference generation: what do tests of reading comprehension measure? *The British Journal of Educational Psychology*, v. 75, n. 2, p. 189-201, 2005.
- CAIN, K. Ways of reading: how knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 17, p. 295-312, 1999.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, v. 76, p. 683-696, 2006.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, v. 44, n. 5, p. 431-443, 2011.
- CIPIELEWSKI, J.; STANOVICH, K. Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 54, n. 1, p. 74-89, 1992.

- CLARKE, P.; HENDERSON, L.; TRUELOVE, E. The poor comprehender profile: understanding and supporting individuals who have difficulties extracting meaning from text. *In: BAUER, P. (ed.). Advances in Child Development and Behavior*. London: Elsevier Inc, 2010, p. 80-129.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 1, p. 81-90, 2013a.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Comparação entre maus compreendedores e bons leitores em tarefas neuropsicológicas. *Psicologia em Pesquisa*, v. 7, n. 1, p. 37-49, 2013b.
- ELWÉR, A. *Early predictors of Reading comprehension difficulties*. 2014. 86 f. Tese (Department of Behavioural Sciences and Learning). Linköping University, Linköping, 2014.
- GUTHRIE, J.; WIGFIELD, A. Engagement and motivation in reading. *In: KAMIL, M. et al. (Ed.). Reading research handbook*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 403-424.
- HALL, L. Struggling readers and content area text: interactions with and perceptions of comprehension, self, and success. *Research in Middle Level Education*, v. 29, n. 4, 2005.
- HULME, C.; SNOWLING, M. J. Children's reading comprehension difficulties: nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, v. 20, n. 3, p. 139- 142, 2011.
- KEENAN, J. *et al.* Issues in identifying poor comprehenders. *Annee Psychology*, v. 114, n. 4, p. 753 - 777, 2014.
- MEYER, M. *et al.* Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, v. 31, p. 106-117, 1998.
- MOL, S.; BUS, A. To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, v. 137, n. 2, p. 267-296, 2011.
- NATION, K. Children's reading comprehension difficulties. *In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.). The science of reading: a handbook*. Oxford - UK: Blackwell Publishing, 2005. p. 248-265.
- PIMPERTON, H.; NATION, K. Poor comprehenders in the classroom: teacher ratings of behavior in children with poor reading comprehension and its relationship with individual differences in working memory. *Journal of Learning Disabilities*, v. 47, n. 3, p. 199 -207, 2014.
- RØNBERG, L. F.; PETERSEN, D. K. How Specific are Specific Comprehension Difficulties? An Investigation of Poor Reading Comprehension in Nine-Year-Olds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 60, n. 1, p. 72 - 89, 2016.
- SALLES, J. F. *et al.* Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras / pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 397-419, 2013.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 141-286, 2002.
- SIDERIDIS, G. *et al.* Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, v. 29, p. 159-180, 2006.
- SOUSA, L. B. *A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica*. 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015a.
- SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leitorabilidade textual. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, v. 7, n. 1, p. 34- 46, 2015b.
- SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos. *Fórum Linguístico*, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, 2017.
- SPEAR-SWERLING, L.; BRUCKER, P.; ALFANO, M. Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing*, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2010.
- STOTHARD, S.; HULME, C. A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. *In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Ed.). Children with reading comprehension difficulties: processes and interventions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 93-112.
- TABOADA, A. *et al.* Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, v. 22, n. 1, p. 85-106, 2009.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 97-108, jan./abr. 2020.