

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

GABRIELLE PEROTTO DE SOUZA DA ROSA

**COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL, CONSIDERANDO ATENÇÃO E
HÁBITOS DE LEITURA - UM ESTUDO COM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL/9º ANO
E ENSINO MÉDIO/3º ANO**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ESCOLA DE HUMANIDADES: LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GABRIELLE PEROTTO DE SOUZA DA ROSA

COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL, CONSIDERANDO
ATENÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA - UM ESTUDO COM ALUNOS DE ENSINO
FUNDAMENTAL/9º ANO E ENSINO MÉDIO/3º ANO

Porto Alegre/RS

2019

GABRIELLE PEROTTO DE SOUZA DA ROSA

COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL, CONSIDERANDO
ATENÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA - UM ESTUDO COM ALUNOS DE ENSINO
FUNDAMENTAL/9º ANO E ENSINO MÉDIO/3º ANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Profª Drª Vera W. Pereira

Porto Alegre/RS

2019

Dedico esta pesquisa à minha família, que sempre incentivou meus estudos, oferecendo todo o apoio para que este objetivo fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

As conquistas de nossa vida, principalmente as profissionais, vêm sempre permeadas de muito trabalho e dedicação. A decisão de cursar o doutorado não é feita sozinha, pois envolve abdicar tempo de estar com os entes queridos, principalmente com os que vivem mais perto de nós.

Por isso, agradeço:

- ao meu marido, Marconi, que, desde a prova de seleção do doutorado, me incentivou e acreditou em que eu era capaz de iniciar e concluir esta etapa, participando de cada conflito, dificuldade, conquista, viagens acadêmicas, entre tudo o mais que envolve este processo de doutoramento e me encorajou a encarar a maternidade no meio desse processo.

- à Joana, que abdicou do seu tempo comigo quando eu precisava me dedicar a este trabalho, e aos meus pais, Aderli e Odete, que, incansavelmente, dela cuidaram para que eu pudesse assim realizá-lo.

- à professora Vera Wannmacher Pereira, que me acolheu e apoiou a minha pesquisa, auxiliando, dando ideias, encorajando a ir além de um diploma acadêmico, a ir em busca de uma realização profissional plena, objetivo deste estudo.

- à CAPES, que me concedeu a bolsa de estudos para viabilizar esta pesquisa durante os quatro anos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001)

- aos colegas do NUCCLIN, Patrícia Neves, Patrícia Valente, Carol, Danielle, Leo, Jonas, Gabriela e Thaís, que fizeram parte do processo, avaliando os instrumentos desta pesquisa, sendo parceiros em trabalhos, viagens, congressos, artigos, etc. É na troca com o outro que aprendemos mais.

- aos alunos, professores e equipes diretivas das escolas que aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa, sendo preciosos em suas participações.

- à prof^a Dr^a Mirna Portuguez e ao Ms. Eduardo Conceição, do INSCER, que me auxiliaram nos testes de atenção para realizar esta tese.

- aos professores componentes da banca, pela leitura colaborativa deste documento.

- aos professores e funcionários do PPGL da PUCRS, que têm contribuído imensuravelmente para minha formação.

Ostra feliz não faz pérola.

(Rubem Alves)

RESUMO

O objetivo desta tese foi avaliar a relação entre desempenho em compreensão leitora e em consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura. Os objetivos específicos constituíram-se em verificar o desempenho em compreensão leitora e a consciência textual de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; verificar as características dos hábitos de leitura desses estudantes; verificar o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada; analisar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura, evidenciados pelos estudantes, conforme dados coletados. A amostra foi composta por 47 alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de 43 alunos de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, totalizando 90 alunos, de duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre/RS. Os dados foram coletados por instrumentos próprios para essas variáveis – compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura – e, a seguir, levantados, organizados, tratados estatisticamente, analisados e discutidos. Foi percebido, nesta pesquisa, que no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*, nos dois níveis de ensino, os sujeitos obtiveram pontuação média superior à considerada aceitável para Taylor (1953), bem como no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto e no instrumento de Consciência Textual. No instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, os dois grupos obtiveram médias baixas, considerando o total de anomalias que deveriam ser encontradas. As médias dos sujeitos no teste de Atenção Concentrada, nos dois níveis de ensino, foram abaixo da média do teste. Já no Teste de Atenção Alternada, as médias dos sujeitos foram acima da média do teste no Ensino Fundamental e abaixo no Ensino Médio. Quanto aos hábitos de leitura, no Ensino Fundamental, os sujeitos leitores foram representados por 85,6% e, no Ensino Médio, o total de estudantes leitores foi de 67,4%. Em ambos os grupos, a maioria dos alunos considerou a leitura uma atividade interessante. As correlações entre as variáveis analisadas foram verificadas pelo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r). A interpretação dos valores do coeficiente de Pearson foram feitas segundo Dancey e Reidy (2006). Alguns resultados apresentaram correlação moderada, como entre os resultados dos sujeitos nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Cloze* e Reconto ($r = 0,51$), e entre os resultados dos sujeitos nos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* ($r = 0,65$), no Ensino Médio; e apresentaram correlação forte entre os resultados dos sujeitos nos

instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* ($r = 0,73$), no 9º ano. No grupo do 9º ano do Ensino Fundamental, a correlação entre os resultados dos instrumentos obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* foi forte, assim como a correlação entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao Reconto. Foram consideradas moderadas as correlações entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Consciência Textual e as correlações entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Compreensão Leitora/Anomalias. As correlações entre os demais resultados obtidos por meio dos instrumentos desta pesquisa foram consideradas fracas e desprezíveis. No grupo do 3º ano do Ensino Médio, a correlação entre os resultados dos instrumentos obtidos por meio do instrumento de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* foi moderada, assim como a correlação entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Consciência Textual e ao Reconto. Foram consideradas moderadas também as correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Compreensão Leitora/Reconto e *Cloze* e entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Compreensão Leitora/Anomalias. As correlações entre os demais resultados dos instrumentos desta pesquisa foram consideradas fracas e desprezíveis. A análise sobre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e atenção revela que alguns sujeitos demonstram ter consciência sobre a falta de atenção durante a leitura, conforme responderam no instrumento de Hábitos de Leitura. Porém, como não houve correlação significativa entre os resultados dessas variáveis, não cabe afirmar que a falta de atenção em testes específicos para medi-la pressupõe o desempenho dos sujeitos em instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual. Com base nos dados levantados e nas análises efetuadas, foram propostas algumas sugestões de trabalho e contribuições metodológicas, para auxiliar na compreensão leitora dos estudantes. Foram propostas considerações acerca das pesquisas que contemplem atenção e leitura e sugestões para estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão Leitora; Consciência Textual; Atenção Concentrada; Atenção Alternada; Hábitos de Leitura.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to evaluate the relationship between reading comprehension and textual awareness performance, considering attention and reading habits. The specific objectives were to verify the reading comprehension performance and the textual awareness of students of 9th grade and 3rd year of high school; verify the characteristics of reading habits of these students; verify the performance of these students in Concentrated Attention and Alternating Attention; to analyze the correlations between reading comprehension, textual awareness, attention and reading habits, evidenced by the students according to the collected data. The sample consisted of 47 students from two the last year of the elementary school and 47 students from two last year of the high school classes, totaling 90 students from two state public schools in Porto Alegre / RS. The data was collected by instruments suitable for these variables - reading comprehension, textual awareness, attention and reading habits - and then collected, organized, statistically treated (by the Pearson (r) linear correlation coefficient calculation), analyzed. and discussed. It was noticed in this research, that in the Reading Comprehension / Cloze instrument in both levels of education the subjects obtained an average score higher than that considered acceptable for Taylor (1953), as well as in the Reading / Recount Understanding instrument and in the Textual Awareness instrument. In the Reading Comprehension / Anomalies instrument both groups obtained low averages, considering the total anomalies that should be found. The subjects' averages in the Concentrated Attention test at both levels of education were below the test average. In the Alternate Attention Test mean subjects were above the average of the test in elementary school and below in high school. As for reading habits, in elementary school the reading subjects were represented by 85.6% and in high school the total reading students was 67.4%. In both groups most students considered reading an interesting activity. The correlations between the analyzed variables were verified by Pearson's linear correlation coefficient (r). Pearson coefficient values were interpreted according to Dancey and Reidy (2006). Some results showed a moderate correlation, such as between the results of the subjects in the Reading Comprehension / Cloze and Reconto instruments ($r = 0.51$), and between the results of the subjects in the Textual Awareness and Reading Comprehension / Cloze instruments ($r = 0,65$) in high school; and showed a strong correlation between the subjects' results in the

Textual Awareness and Reading Comprehension / Cloze instruments ($r = 0.73$) in the ninth grade. In the 9th grade group the correlation between the results of the instruments obtained through the Textual Awareness and Reading Comprehension / Cloze instruments was strong, as was the correlation between the results obtained through the questions of the Reading Habits instrument linked to Reconto. The correlations between the results obtained through the Reading Habits instrument questions linked to the Textual Awareness and the correlations between the results obtained through the Reading Habits instrument questions linked to the Reading Comprehension / Anomalies were considered moderate. The correlations between the results obtained through the Attention Tests and between the results obtained through the questions of the Reading Habits instrument and the Reading / Cloze Comprehension instrument were considered weak. The correlations between the other results obtained through the instruments of this research were considered weak and negligible. In the 3rd year high school group the correlation between the results of the instruments obtained through the Textual Awareness and Reading Comprehension / Cloze instrument was moderate, as was the correlation between the results obtained through the questions of the Reading Habits instrument linked to Textual Awareness. We also considered moderate correlations between the results obtained through the Reading Comprehension / Clone and Cloze comprehension instruments and between the results obtained through the Reading Habits / Anomalies Reading Instrument related questions. The correlations between the results obtained through the Reading Habits instrument and the Reading Comprehension / Retelling instrument were considered weak. The correlations between the other results of the instruments of this research were considered weak and negligible. The analysis of reading comprehension, textual awareness, reading habits and attention reveals that some subjects are aware of the lack of attention during reading, as answered in the Reading Habits instrument. However, as there was no significant correlation between the results of these variables, it is not worth stating that the lack of attention in specific tests to measure it presupposes the subjects' performance in Reading Comprehension and Textual Awareness instruments. Based on the data collected and the analyzes performed some work suggestions and methodological contributions were proposed to help the reading comprehension of the students. Considerations were proposed about research that includes attention and reading and suggestions for future studies.

KEYWORDS: Reading Comprehension; Textual awareness; Focused attention; Alternating Attention; Reading habits.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

E. F. – Ensino Fundamental

E. M. – Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NR – Não respondeu

PISA - *Programme for International Student Assessment* (original em inglês)

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação do instrumento de compreensão leitora – Texto com anomalias.....	72
Figura 2 - Faixa Etária dos Sujeitos da Pesquisa.....	106
Figura 3 - Escolaridade dos Responsáveis – E. F.....	107
Figura 4 - Escolaridade dos Responsáveis – E. M.....	107
Figura 5 – Quantidade de Livros Lidos em 12 meses – E. F.....	108
Figura 6 - Quantidade de Livros Lidos em 12 meses – E. M.....	108
Figura 7 – Como me Sinto ao Ler um Texto Fácil – E. F.....	109
Figura 8 - Como me Sinto ao Ler um Texto Fácil – E. M.....	109
Figura 9 - Como me Sinto ao Ler um Texto Difícil – E. F.....	110
Figura 10 - Como me Sinto ao Ler um Texto Difícil – E. M.....	110
Figura 11 - Utilização da Biblioteca da Escola – E. F.....	111
Figura 12 - Utilização da Biblioteca da Escola - E. M.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala Likert A	65
Quadro 2 - Escala Likert B.....	65
Quadro 3 - Escala Likert C	66
Quadro 4 - Instrução do Instrumento de Hábitos de Leitura.....	66
Quadro 5 - Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	67
Quadro 6 – Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto.....	68
Quadro 7 - Tópicos para Análise do Reconto.....	69
Quadro 8 - Planejamento de Construção do Texto com Anomalias.....	70
Quadro 9 - Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias.....	73
Quadro 10 - Instrução do Instrumento de Consciência Textual	74
Quadro 11 - Correção do Instrumento de Consciência Textual - Respostas Objetivas	75
Quadro 12 - Respostas Esperadas sobre o Foco no Segmento de Apoio (questão A).....	75
Quadro 13 - Critérios de Correção do Instrumento de Consciência Textual – Protocolo Verbal – questão B (justificativa das respostas).....	76
Quadro 14 – Descrição da Aplicação dos Instrumentos.....	89
Quadro 15 – Respostas Aceitas, Considerando o Contexto, no Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	90
Quadro 16 - Relação entre Questões do Instrumento de Hábitos de Leitura e os demais Instrumentos.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	82
Tabela 2 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto.....	84
Tabela 3 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias – Grupo Informado.....	85
Tabela 4 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão).....	86
Tabela 5 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão B (justificativa das respostas).....	87
Tabela 6 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	194
Tabela 7 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	95
Tabela 8 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ Reconto	197
Tabela 9 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto.....	97
Tabela 10 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ Anomalias.....	200
Tabela 11 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias.....	101
Tabela 12 – Discriminação das Anomalias Encontradas no Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalia.....	203
Tabela 13 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual – Questão A	206

Tabela 14 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual – Questão A.....	104
Tabela 15 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual – Questão B.....	208
Tabela 16 - Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão B.....	105
Tabela 17 – Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção (AC e TEALT).....	211
Tabela 18 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção.....	121
Tabela 19 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Três Instrumentos de Compreensão Leitora: <i>Cloze</i> /Reconto/Anomalias – 9º ano.....	123
Tabela 20 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Três Instrumentos de Compreensão Leitora: <i>Cloze</i> /Reconto/Anomalias–3º ano.....	123
Tabela 21 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual (questão B) – 9.....	124
Tabela 22 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Compreensão Leitora e <i>de</i> Consciência Textual (questão B) – 3º ano.....	125
Tabela 23 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção Concentrada e Alternada – 9º ano	126
Tabela 24 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção Concentrada e Alternada – 3º ano.....	126
Tabela 25 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção e do Instrumento de Consciência Textual (questão A) – 9º ano.....	127
Tabela 26 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção e do Instrumento de Consciência Textual (questão A) – 3º ano.....	127

Tabela 27 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (questões 25, 27, 35, 44 e 47) e Procedimento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i> – 9º ano.....	129
Tabela 28 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (questões 25, 27, 35, 44 e 47) e Procedimento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i> – 3º ano.....	129
Tabela 29 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (Questões 51 e 52) e Compreensão Leitora/Reconto – 9º ano.....	130
Tabela 30 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (Questões 51 e 52) e Compreensão Leitora/Reconto – 3º ano.....	131
Tabela 31 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Anomalias – 9º ano.....	132
Tabela 32 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Anomalias – 3º ano.....	132
Tabela 33 – Correlações entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e Consciência Textual (questão B) – 9º ano.....	134
Tabela 34 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Consciência Textual (questão B) – 3º ano.....	135
Tabela 35 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Testes de Atenção – 9º ano.....	136
Tabela 36 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Testes de Atenção – 3º ano.....	137
Tabela 37 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio de todos os Instrumentos.....	139

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis pelos Participantes.....	168
Apêndice B – Termo de Assentimento dos Participantes.....	171
Apêndice C – Instrumento de Hábitos de Leitura.....	174
Apêndice D – Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	179
Apêndice E – Respostas do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	181
Apêndice F - Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto.....	182
Apêndice G – Instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias.....	185
Apêndice H - Instrumento de Consciência Textual.....	187
Apêndice I – Tabela 6 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	194
Apêndice J – Tabela 8 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ Reconto.....	197
Apêndice K – Tabela 10 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/ Anomalias.....	200
Apêndice L – Tabela 12 - Discriminação das Anomalias Encontradas no Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalia.....	203
Apêndice M – Tabela 13 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual – Questão A	206
Apêndice N – Tabela 15 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual – Questão B.....	208
Apêndice O – Tabela 17 - Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção (AC e TEALT).....	211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 COMPREENSÃO LEITORA	26
1.2 CONSCIÊNCIA TEXTUAL.....	38
1.3 HÁBITOS DE LEITURA	46
1.4 ATENÇÃO.....	53
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	62
2.1 TEMA.....	62
2.2 PROBLEMA	62
2.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	62
2.4 QUESTÕES DE PESQUISA	63
2.5 OBJETIVOS.....	63
2.5.1 Objetivo Geral.....	63
2.5.2 Objetivos Específicos.....	63
2.6 SUJEITOS	64
2.7 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	64
2.7.1 Instrumento de Hábitos de Leitura	64
2.7.2 Instrumentos de Compreensão Leitora – Reconto, <i>Cloze</i> e Anomalias	67
2.7.3 Instrumento de Consciência Textual	74
2.7.4 Testes de Atenção.....	77
2.8 APLICAÇÃO PILOTO DOS INSTRUMENTOS	80
2.8.1 Descrição da Aplicação Piloto dos Instrumentos	80
2.8.2 Procedimentos de Correção e Dados dos Instrumentos da Aplicação Piloto.....	81
2.9 APLICAÇÃO DEFINITIVA DOS INSTRUMENTOS.....	88
2.9.1 Descrição da Aplicação Definitiva dos Instrumentos	88
2.9.2 Procedimentos de Correção da Aplicação Definitiva.....	90
3 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	92
3.1 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	92

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS, POR VARIÁVEL	94
3.2.1 Desempenho dos Sujeitos em Compreensão Leitora	94
3.2.1.1 Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	94
3.2.1.2 Instrumento de Compreensão Leitora/ Reconto	96
3.2.1.3 Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias	100
3.2.2 Desempenho dos Sujeitos em Consciência Textual	103
3.2.3 Características dos Hábitos de Leitura dos Sujeitos	106
3.2.4 Desempenho dos Sujeitos no Teste de Atenção Concentrada e no Teste de Atenção Alternada	120
3.3 ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS	122
3.3.1 Análise das Correlações de Compreensão Leitora: <i>Cloze</i> /Reconto/Anomalias	123
3.3.2 Análise das Correlações entre Compreensão Leitora e Consciência Textual	124
3.3.3 Análise das Correlações entre Atenção Concentrada e Atenção Alternada	126
3.3.4 Análise das Correlações entre Consciência Textual (questão A) e Atenção	126
3.3.5 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora	128
3.3.6 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Consciência Textual	133
3.3.7 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Atenção	136
3.3.8 Correlações entre Todos os Resultados dos Sujeitos em todas as Variáveis	139
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	167

INTRODUÇÃO

Um professor, ao observar o caminho de seus aprendizes, começa a se indagar sobre os possíveis problemas que permeiam o ambiente de ensino-aprendizagem. Pode, inclusive, questionar-se sobre sua forma de ensinar, quando seus objetivos não estão sendo alcançados plenamente, e percebe que alguns alunos se esforçam, mas não têm êxito. Foi nesse cenário que a autora desta tese se encontrava, quando buscou respostas para suas inquietações na pós-graduação.

Amante da leitura desde criança e amante do ensino desde seu primeiro contato com a escola, seu desejo sempre foi ser professora. A trajetória de sua formação iniciou com o Curso Normal - Magistério, mas sua paixão por Literatura e o interesse pela língua a guiou para o Curso de Letras. Na atuação profissional, percebeu, ao longo dos anos como docente, que muitos dos estudantes a quem ensinava não tinham muito gosto pela leitura, não compreendiam da mesma forma os textos lidos e não apresentavam bons resultados quando os textos eram trabalhados. Então, na busca de entender esses porquês e procurar a solução para alguns desses problemas, a autora buscou ampliar os estudos, investigando as dificuldades acerca da leitura. Houve paralelamente uma motivação científica, pois ao buscar pesquisas que tratassem desse tema, foi constatado que havia poucas pesquisas sobre, e ainda tratavam do assunto de forma isolada: ou compreensão leitora ou atenção.

No mestrado, a questão foi encontrar problemas e soluções em textos presentes em livros didáticos, mas a prática em sala de aula a fez perceber que havia algo também nos sujeitos leitores. Ano a ano estavam mais desatentos e cada vez compreendendo menos os textos lidos. Por isso, no doutorado, a busca foi relacionar compreensão e consciência textual considerando atenção e hábitos de leitura. A escolha da Psicolinguística para embasar este estudo se justifica por ser a área da Linguística mais adequada para o objeto analisado, envolvendo leitura e ensino de leitura.

São diversos os motivos que fazem com que a aprendizagem não se dê de forma plena e satisfatória. Para Nicolielo-Carrilho e Hage (2017), alguns alunos têm apresentado importantes problemas no aprendizado da leitura e da escrita. Isso também se constata conforme resultados do PISA dos últimos anos.

Justificativas para atrasos escolares podem repousar no ensino (práticas pedagógicas) ou em dificuldades de aprendizagem discente. Em um estudo sobre o fracasso escolar, Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) investigaram casos recorrentes de incompetência discente. As autoras relatam que não se devem considerar apenas os aspectos cognitivos nas dificuldades de aprendizagem, mas também essas podem ser atribuídas à falta de novos modelos no processo de ensino-aprendizagem e à falta de políticas públicas modernas, que atendam à nova demanda estudantil. As dificuldades apresentadas por estudantes podem provir de aspectos cognitivos, como síndromes, ou de aspectos afetivos, como problemas familiares. No que se refere às dificuldades de aprendizagem, destaca-se, dentre tantas, a dificuldade na compreensão textual, pois afeta diretamente a aprendizagem, uma vez que é necessário compreender o que se lê para que se aprenda.

Grande parte dos discentes, ao realizarem as atividades de compreensão textual, apresentam resultados muito baixos, tanto nas atividades escolares como em provas de nível nacional, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e a Prova Brasil, organizadas pelo SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica. Os resultados das provas do SAEB, de Língua Portuguesa, divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -, em setembro de 2016, demonstram que houve diminuição na pontuação das provas de Língua Portuguesa, no Rio Grande do Sul, de 2013 para 2015, no Ensino Médio. Em 2013, o escore foi de 278 e, em 2015, foi de 273 (do total de 425 pontos).

Conforme a avaliação do INEP, publicada em seu *site*, de 2013 para 2015, uma parte expressiva dos alunos se manteve nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental (E. F.) e no 3º ano do Ensino Médio (E. M.). Haver uma parte expressiva de alunos com níveis baixos na Escala de Proficiência, nos anos escolares concluintes, é alarmante. Analisando os resultados de 1995 a 2015, pode-se perceber que ambos os níveis estão, em geral, decrescentes: de 290 em 1995 para 267 em 2015, no E. M.; de 256 em 1995 para 252 em 2015, no E. F. É diante desses resultados que se questiona: o que está ocorrendo com os estudantes para apresentarem esse decréscimo nos resultados de proficiência em sua língua materna?

Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja integração entre a compreensão e os processamentos da linguagem, como a consciência textual. Para se realizar efetivamente o ato de ler e compreender, é necessário considerar os aspectos psíquicos, cognitivos e sociais

que condicionam o processo comunicativo instaurado entre leitor e texto (escritor). Assim, ao mesmo tempo em que a leitura e a compreensão necessitam da consciência, esta se beneficia da prática daquelas, pois há relação de intercolaboração e interdependência entre consciência e desempenho em testes de leitura e escrita, como pode ser verificado em estudos de Spinillo, Mota e Correa (2010). Ler e compreender exigem esforço e reflexão constantes e, conseqüentemente, o indivíduo vai se tornando mais consciente sobre a linguagem e o mundo que o cerca. A linguagem deve envolver leituras reais: panfletos, placas, embalagens, livros, e não palavras sem sentido, sem contexto. Para Jolibert (1994, p. 13), “o aprendizado é quando a criança ensina a si mesma, construindo seu saber ou suas competências, e o ensino é quando o professor elabora, constrói. A criança aprende das duas formas: consigo mesma e com a ajuda do professor”. Nessa perspectiva, não se ensina a criança a ler, é ela quem se ensina a ler com a ajuda do professor – e de todo o meio. Diante disso, esta pesquisa pauta-se também em pressupostos da consciência linguística, focalizando especialmente o aspecto textual.

Do mesmo modo, os hábitos de leitura são importantes nesse cenário, visto que tendem a influenciar o desempenho da leitura e da compreensão do leitor. Ler é uma forma de construir conhecimento, e esse determina que papel cada pessoa exerce na sociedade, à medida que lhe permite “perceber a realidade e interagir com o mundo em que vive” (BLOOM *et al.*, 1973). Dominar a leitura é, portanto, uma ferramenta de libertação: representa a capacidade de aprender algo sozinho, de pensar de forma crítica. Essa é a importância dos hábitos de leitura, seja ela desenvolvida no ambiente familiar ou escolar.

Para Bamberger (2001, p. 26), “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora”. Isso seria o ideal para a formação do leitor. Alguns indivíduos possuem o estímulo para a leitura desde o seu nascimento, tendo pais leitores que a incentivam contando-lhes histórias desde a tenra infância, mas, há famílias brasileiras em que o primeiro contato com livros ocorre somente no ambiente escolar. Por causa disso, também é primordial que o professor seja um grande incentivador da leitura, bem como seu mediador e esclarecedor das dúvidas. Cabe à escola desenvolver no indivíduo o hábito de ler por prazer, não por obrigação.

É fundamental que o professor perceba a leitura não apenas como um processo interno do indivíduo, mas também como um processo social, com atribuição de sentidos ao texto em

uma interação entre contexto e experiências prévias do leitor. Uma forma de fortalecer o entendimento e a formação de conceitos a partir da leitura é por meio do professor, pois ele pode auxiliar o aluno a ter maior autonomia, através da mediação leitora, que é a própria definição do papel do professor no grupo de alunos, sendo a palavra o instrumento para promover a relação entre os dois. Assim, quando o diálogo entre professor e aluno promove o engajamento do sujeito que aprende, é caracterizado como mediação (RIGO; VITÓRIA, 2015).

A mediação do professor, auxiliando o aluno leitor, oferece meios que possibilitam o entendimento do texto. Segundo Rigo e Vitória (2015, p. 8), “em todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, a mediação é critério fundamental”. Em outras palavras, a compreensão é o resultado da relação do leitor com o texto, ato que pode ser mediado pelo professor. Nesse processo, podem ser beneficiadas tanto a leitura quanto a escrita. Na leitura mediada, um novo significado é gerado pela interação entre o leitor e o texto. Isso é relevante, uma vez que, na sociedade atual, dominar o código escrito é um fator de promoção individual e social, e utilizá-lo plenamente implica comunicar-se, com competência, por meio da leitura e da compreensão. As atividades de mediação, feitas pelo professor, que abordam os objetivos de leitura, apresentam resultados bastante positivos. Embora os objetivos de leitura constituam apenas uma das variáveis do processo de formação do leitor, de acordo com as ideias elencadas por Giasson (2000), é um fator fundamental por estabelecer o ponto de partida para a leitura, delineando qual será seu curso. Dessa forma, os objetivos de leitura possibilitam que o leitor estabeleça que caminho percorrerá durante a leitura e a quais aspectos linguísticos e textuais se deterá para chegar a esse objetivo, o que o torna, portanto, elemento indispensável para o início adequado de uma atividade de leitura, que culminará, em caso de leitores proficientes, em uma compreensão leitora eficaz. Outra forma de o aprendizado ser favorecido é apresentar o sistema de escrita ao aluno de forma explícita, como visto nos estudos de Calil e Pereira (2018) e Morais e Kolinski (2016). Há também a opção de trabalhar com atividades que explorem a consciência linguística, pois tem se evidenciado em diversas pesquisas o quanto essa abordagem tem sido eficaz nos estudos de compreensão, como se constata em Guimarães *et al.* (2014), Figueira e Silva (2017) e Cortez (2005).

Outro fator relevante e atual sobre a dificuldade envolvendo leitura e compreensão é o grau de atenção. A falta de atenção é um dos aspectos geralmente apontados pelos profissionais da educação como prejudiciais para a qualidade de ensino, pois dificulta o aprofundamento de conhecimentos essenciais das disciplinas (SOUZA; GUARESI, 2012, p. 31). Os autores constataram que a falta de foco atencional durante a realização da leitura gera dificuldades na compreensão do texto, conseqüentemente comprometendo o amadurecimento do aluno enquanto leitor, bem como seu desempenho escolar. De fato, há muitos relatos entre leitores de que, quando estão realizando uma leitura, ocorre constantemente de não perceberem e se distraírem, saindo do texto e deixando os pensamentos vagarem, o que faz com que se percam do que estavam lendo e tenham que retornar à leitura para reler alguns parágrafos ou páginas anteriores. Em estudo realizado por Albuquerque *et al.* (2012), observando um grupo com e outro sem TDAH, foi constatado que ambos os grupos obtiveram índices de acertos similares, porém as latências foram significativamente maiores para o grupo de sujeitos com TDAH, demonstrando que eles têm a capacidade de chegar a um mesmo resultado, mas necessitam de mais tempo do que o grupo controle. Esse resultado sugere que pode haver um problema de processamento da linguagem intrínseco ao TDAH.

Entendendo a importância da compreensão da leitura e da consciência textual, bem como dos hábitos de leitura e da atenção na esfera social, esta pesquisa foi desenvolvida tomando como objeto de investigação as relações entre compreensão leitora e consciência textual em alunos de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M., considerando atenção e hábitos de leitura. Foi pretendido, mais especificamente, verificar a compreensão leitora e a consciência textual desses alunos, seu desempenho em atenção concentrada e atenção alternada, as características de seus hábitos de leitura, e analisar as relações entre compreensão leitora e consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura, evidenciados por esses. Os dados foram coletados por meio de instrumentos construídos *ad hoc* e padronizados, aplicados a 90 estudantes – 47 de 9º ano do E. F. e 43 de 3º ano do E. M. – de duas escolas públicas de Porto Alegre. Todos os sujeitos responderam aos instrumentos de compreensão leitora e consciência textual, bem como ao instrumento de hábitos de leitura, e a dois testes de atenção, para que fossem organizadas condições de estabelecimento de relação entre as variáveis.

A administração dos instrumentos só ocorreu mediante o consentimento dos pais e o assentimento dos estudantes e da escola, todos por escrito. Os modelos das autorizações citadas estão disponíveis nos apêndices desta pesquisa. As respostas a esses instrumentos

foram convertidas em escores, viabilizando-se, desse modo, um estudo de correlação entre variáveis.

Com esses dados foram feitas análises estatísticas descritivas, com a finalidade de caracterizar a amostra; análises da compreensão leitora e da consciência textual dos alunos; análises da atenção concentrada e alternada dos sujeitos, e análises da relação entre os resultados dos testes de compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura. Por fim, foram discutidos os resultados das análises sob o ponto de vista das linhas teóricas estabelecidas, buscando, assim, contribuir para os estudos psicolinguísticos, no que se refere à análise dessas variáveis.

No primeiro capítulo deste trabalho, encontra-se a fundamentação teórica, contendo, em suas subseções, estudos sobre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e atenção, respectivamente. No segundo capítulo, está a definição da pesquisa, com o tema, o problema, a organização dessa, seus objetivos e questões de pesquisa. Também há a metodologia empregada, especificando os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de aplicação, bem como a descrição da aplicação do estudo piloto. No terceiro capítulo, estão apresentados a organização, o tratamento e a análise dos dados. No quarto capítulo, há a discussão dos resultados desta pesquisa. Por fim, estão expostas as conclusões da pesquisa, com base nos preceitos teóricos que a fundamentaram e nos resultados alcançados. De passo a passo, foi pretendido responder às questões postas e, assim, contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o ensino da leitura.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos teóricos abordados neste capítulo são baseados em preceitos psicolinguísticos, concernentes a compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e atenção. As contribuições apresentadas permeiam as áreas da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, realizando um recorte teórico de muitas faces, para contemplarem os diversos construtos utilizados. Antecedem a fundamentação teórica alguns estudos realizados em cada área abarcada por esta pesquisa.

1.1 COMPREENSÃO LEITORA

Nesta seção são apresentadas pesquisas já realizadas sobre compreensão leitora, que utilizaram como instrumentos o procedimento *Cloze* (procedimento de preenchimento de lacunas de um texto) e textos anômalos, seguidas dos fundamentos sobre esse tema.

Santos *et al.* (2018) realizaram estudos que tiveram como propósito identificar, em estudantes do E. F., a relação entre a compreensão de leitura e a motivação para aprender. Foram aplicados o procedimento *Cloze* e a Escala da Avaliação da Motivação para a Aprendizagem. Participaram da pesquisa 169 adolescentes do 6º ao 9º ano do E. F., de oito turmas diferentes, de uma única escola pública do interior do estado de São Paulo. Dentre os alunos, 49,1 % eram do sexo masculino, e 50,9 %, do sexo feminino, com idades entre 11 e 17 anos. Os resultados indicaram uma correlação positiva e significativa entre os escores do *Cloze* e os da Meta Aprender, e negativa, mas também significativa, no que diz respeito às Metas Performance, Aproximação e Evitação (termos específicos da meta aprender).

Baptista (2016) investigou as práticas de leitura de jovens adolescentes e sua relação com o desempenho na compreensão de textos. Participaram 121 estudantes do 6º e 7º anos do E. F. de escolas públicas, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 14 anos. Foram aplicados três instrumentos: o procedimento *Cloze*, o Teste de Compreensão de Leitura e o Questionário sobre *Home Literacy*. A partir disso, foi constatado que a maioria dos estudantes leem um ou mais livros por ano e usam bastante a *Internet* para discussão nas redes sociais. Quanto à associação entre as práticas de leitura e a compreensão textual, foi verificado que a leitura

prazerosa de gibis e mangás, por exemplo, relaciona-se ao baixo desempenho na compreensão de textos, pois grupos que leram mais esse tipo de texto tiveram desempenho inferior avaliados por uma Análise de Variância. Além disso, alunos que, ao chegarem em casa, leem as matérias escolares têm escores mais altos na interpretação textual.

Suehiro e Boruchovitch (2016) realizaram estudo que teve por objetivos identificar a compreensão em leitura de estudantes de E. F., bem como explorar eventuais diferenças entre estudantes de acordo com gênero, ano escolar e idade. Participaram 240 alunos, de ambos os sexos, entre 10 e 17 anos, do sexto ao 9º ano de uma escola pública do interior de São Paulo. Um questionário de identificação e um texto com base no procedimento *Cloze* foram aplicados coletivamente. Os resultados revelaram um nível básico de compreensão em leitura muito aquém do esperado para a sua escolarização. A pontuação das meninas foi significativamente mais alta que a dos meninos. Houve também diferença significativa entre as médias obtidas de acordo com ano escolar e idade dos participantes.

Oliveira *et al.* (2016) realizaram estudo que explorou a habilidade de compreensão de leitura de 1316 alunos do E. F. de escolas públicas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Foi utilizado um texto de 83 vocábulos, preparado segundo os parâmetros do procedimento *Cloze*, em que se omite um a cada cinco vocábulos do texto. A aplicação foi coletiva, e os dados foram submetidos à estatística descritiva e inferencial. O nível de habilidade detectado foi o instrucional e houve diferenças entre os estados e os tipos de escola: os alunos das escolas públicas municipais do estado de São Paulo apresentaram resultado um pouco melhor na compreensão leitora que os alunos das escolas estaduais; nos demais estados, os alunos de escolas estaduais tiveram uma melhor pontuação.

Coelho e Correa (2010) apresentaram uma pesquisa cujo objetivo era examinar o progresso da compreensão leitora em estudantes de E. M. por meio do desenvolvimento da habilidade de monitoramento de leitura. Com o monitoramento, o leitor refletiu sobre seu próprio entendimento, tarefa essencial para o processamento do ato de ler. A pesquisa evidenciou que o monitoramento pode ser treinado e desenvolvido por intervenções; relacionou o monitoramento ao procedimento *Cloze* para medir a compreensão leitora; e evidenciou que os estudantes tiveram bom desempenho nessa tarefa, ao realizarem grande número de acertos no teste, identificando corretamente as palavras retiradas. Os resultados desse estudo demonstraram também que é possível melhorar o desempenho de leitores menos

habilidosos, tanto na compreensão textual, quanto na habilidade para monitorar textos, se eles forem instruídos a refletir e operar sobre sua leitura. As pesquisadoras constataram que a intervenção para monitoramento do que estava sendo lido influenciou a compreensão dos leitores menos habilidosos, levando à conclusão de que o monitoramento é determinante para auxiliar na compreensão da leitura.

Pereira e Flôres (2012) explicitaram que os vínculos entre compreensão e traços linguísticos do texto consistem em tópico importante de discussão no que se refere ao ensino de leitura na escola, contemplando os diversos graus de ensino – do E. F. ao E. M.. Propuseram um paradigma para ensino de leitura, disponibilizaram sugestões para o ensino da compreensão da leitura com apoio nos traços linguísticos do texto e refletiram sobre as condições para implantação do paradigma proposto.

Já as pesquisas seguintes foram realizadas com estudos de textos anômalos. Bueno *et al.* (2017) investigaram a capacidade de automonitoramento da compreensão leitora de escolares brasileiros do E. F.. Eles avaliaram 53 alunos do 5º e 9º anos de escolas da rede pública de São Paulo, selecionados pelo valor de taxa de leitura oral e agrupados a partir de seu desempenho em compreensão leitora. O grupo de melhor compreensão era composto por escolares com taxa e acurácia adequadas, sem dificuldades na compreensão leitora; o de pior compreensão, por escolares com taxa e acurácia adequadas e dificuldades na compreensão leitora. A todos foram apresentados dois textos narrativos acompanhados de oito questões. Duas sentenças e duas palavras foram substituídas por elementos agramaticais, pseudopalavras. Na condição de monitoramento espontâneo, os escolares leram o texto oralmente e responderam a questões. Na condição de monitoramento dirigido, leram o texto, informados de que algumas partes poderiam não fazer sentido e de que as sublinhassem. A análise se deu pelo cômputo dos itens sublinhados. Foi observada a diferença entre os grupos em nível frasal no 9º ano, na condição de monitoramento espontâneo, e no 5º ano, na condição de monitoramento dirigido. Os pesquisadores concluíram que escolares de pior compreensão leitora apresentaram desempenho inferior ao monitorar a presença de sentenças agramaticais.

Robinson e Robinson (1976) realizaram estudos com textos anômalos, investigando crianças de cinco a nove anos de idade. Nos primeiros estudos, os pesquisadores usaram uma espécie de jogo no qual pesquisador e sujeito se revezavam na descrição de gravuras. Quando

o pesquisador descrevia uma gravura errada, impossibilitando a compreensão, a criança deveria dizer se a falta era dela ou do pesquisador. As crianças menores quase sempre punham a culpa nelas mesmas, enquanto que as maiores reconheciam que o erro era do pesquisador.

Baker (1979) solicitou a alunos universitários de cursos de graduação, já adultos, que lessem e recontassem textos contendo três tipos de anomalias: informações incoerentes, referências ambíguas e conetivos impróprios. Os resultados foram interpretados como surpreendentes, devido ao grande número de incoerências que passaram despercebidas pelos alunos. Baker observou que informações incoerentes e referências ambíguas foram detectadas com mais frequência do que os conetivos impróprios. Incoerências entre as ideias principais foram também relatadas com mais frequência do que aquelas envolvendo detalhes.

Baker e Anderson (1982) estudaram os efeitos das incoerências no processamento do texto. Noventa alunos de graduação foram solicitados a ler textos expositivos impressos num terminal de computador, frase por frase. Esses textos continham incoerências nas ideias principais, nos detalhes ou não havia incoerência. O tempo de exposição e a movimentação para frente ou para trás eram controladas pelo sujeito, de modo que era possível medir não apenas o tempo gasto em cada frase, mas também quais frases eram relidas com mais frequência. Conforme o esperado, as frases com informações incoerentes não apenas ficaram expostas por um tempo maior, mas também foram relidas mais vezes que as frases normais, evidenciando desse modo um processamento mais lento.

Como é possível constatar, os estudos expostos até aqui, assim como o desta tese, salientam a relevância da compreensão leitora e a natureza do seu processo. Do mesmo modo, os fundamentos apresentados a seguir aprofundam essas ideias.

Os estudos da linguagem vêm ganhando espaço no cenário acadêmico, principalmente no âmbito do ensino. Talvez isso ocorra porque nos utilizamos a todo momento da linguagem e, mesmo assim, no meio escolar, há grandes dificuldades na aprendizagem dela. Sternberg (2010, p. 255) constata que “a linguagem se refere ao uso e não somente a um conjunto de propriedades ou a outro conjunto. Fornece a base para a codificação linguística na memória”. Assim, o ser humano é capaz de lembrar o que já vivenciou porque pode utilizar-se da linguagem para a recordação ou o reconhecimento. Dehaene (2012) explica em *Os neurônios*

da Leitura que nosso cérebro é capaz de aprender e incorporar as regras da escrita, uma das atividades culturais criada pelos humanos ao longo dos séculos.

A Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva estudam a leitura explicando-a passo a passo: a captação da imagem pela retina, a decodificação dos signos linguísticos e todas as demais operações sofisticadas realizadas pelo cérebro até que se tenha a compreensão plena do que está sendo lido. A leitura modifica as conexões cerebrais, pois, à medida que se melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta (DEHAENE, 2012, p. 224). Todas as pessoas ativam a mesma região cerebral ao se tornarem leitoras proficientes, segundo o pesquisador.

Para Gombert (2003a), a aquisição e o aprendizado da língua escrita envolvem mecanismos de aprendizagem implícita e explícita que contribuem de maneira diferente para o desenvolvimento desta. Esses mecanismos são desencadeados pelo contato do indivíduo com a escrita no cotidiano e pelo modo como as pessoas se apropriam e fazem uso dela. A prática da leitura, implicando o contato do aprendiz com o mundo escrito, oportuniza diversificação e amplitude ao conhecimento linguístico do indivíduo, segundo o autor (2003a).

Assim, entende-se o quanto é importante o desenvolvimento da linguagem no meio escolar, pelo contato com textos escritos, pelo incentivo à leitura e por momentos de leitura em sala de aula e em casa. Com a prática dessas atividades, o aprendiz terá cada vez mais facilidade com as palavras e ampliará seu conhecimento linguístico. Segundo Paula e Leme (2010),

a criança inserida em um mundo permeado pela escrita, ao encontrar repetidas vezes as mesmas palavras, extrai intuitivamente regularidades em termos de padrões sonoros, ortofiguras, semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para aquisição de linguagem (PAULA; LEME, 2010, p. 20).

Ou seja, estar inserido num ambiente ativamente linguístico favorece ao indivíduo adquirir e ampliar suas habilidades linguísticas intuitivamente. Para Pozo (2002, p.84), “o indivíduo aprende em interação com o outro, a aprendizagem é algo que se produz em

interação com as pessoas”. Conforme esse enfoque, o conhecimento é adquirido em interação com as comunidades de aprendizagem que definem uma consciência reflexiva.

A Psicolinguística verifica os mecanismos cognitivos de processamento das informações durante o processo da leitura, criando situações que possibilitam inferir esse processo. Sobre os estudos da Psicolinguística da Leitura, Morais e Kolinsky (2015) afirmam que “Não temos consciência de processar cada letra contida em cada palavra e, no entanto, as pesquisas têm nos mostrado que o reconhecimento ou a identificação da palavra escrita passa pelo processamento em paralelo das letras”. No nível da palavra, o leitor principiante a decodifica processando-a letra por letra, de maneira intencional e sequencial, enquanto os leitores mais hábeis possuem mecanismos para operarem a leitura de maneira fluente, não intencional e não direcional.

No nível do texto, ocorrem problemas mais específicos, pois há maior complexidade sintática e informacional. Portanto, ele requer estudo, treinamento e prática cotidiana para ser aprimorado. Segundo Morais e Kolinsky,

o desenvolvimento das habilidades de leitura depende de muitas variáveis mediadoras, tais como a atenção, a memória, o conhecimento do vocabulário e a sua estruturação e organização, e, por sua vez, contribui para melhorar e aprofundar tais capacidades. [...] Há também as questões humanas e sociais que a literacia e sua difusão levantam e que devem ser tratadas tanto de maneira científica como segundo uma perspectiva axiológica e ética (MORAIS; KOLINSKI, 2015, p. 135).

Adquirir linguagem leva o indivíduo a conceituar, categorizar e esquematizar eventos de maneira mais complexa. Esse tipo de representação e esquematização acrescenta grande complexidade e flexibilidade à cognição humana.

A apropriação da leitura e escrita implica compreender seus usos, funções e também envolve uma capacidade de atribuir-lhe graus variados de significações. “A linguagem ganha dimensão e significado a partir dos usos e funções a ela atribuídos” (ZORZI, 2003, p. 13). Assim, as oportunidades que os aprendizes têm de vivenciar situações reais e variadas de leitura e de escrita contribuem para essa aprendizagem. Logo, pode-se dizer que um indivíduo aprendeu as noções que envolvem a leitura de um texto quando consegue interpretar esse

texto, fazer relações com suas experiências e usar o conteúdo lido em situações práticas, pensando sobre o assunto, discutindo-o.

“A compreensão da leitura envolve processos cognitivos, perceptivos e linguísticos” (CORSO; SPERB; SALLES, 2012, p. 82). A capacidade que o ser humano possui para aprender a ler se dá porque o cérebro já contém grandes estruturas neuronais apropriadas para essa atividade. Para Dehaene (2012), a leitura paralela e rápida é resultado de uma automatização das etapas de decomposição e recomposição das palavras. As palavras vão sendo ativadas e, conforme a sequência de letras, são acessadas. É mais fácil acessar o significado das que têm maior ativação, por serem mais recorrentes. A compreensão é o marco da capacidade madura para a leitura. No processo de compreensão, o leitor decodifica palavras, construindo seu significado na memória (MARTINS, 2003, p. 33). O leitor também decodifica a estrutura gramatical da sentença, em que são aplicadas as regras semânticas, a fim de interpretar o texto.

Goodman (1970) considera que

ler é um processo seletivo. Envolve uso parcial de pistas linguísticas mínimas apreendidas por input perceptual encaminhado pela expectativa do leitor. Sendo processada essa informação parcial, decisões são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas enquanto o leitor avança (GOODMAN, 1970, p. 37).

De fato, as pistas desses processos linguísticos e de estratégias internas, escondidas nas mensagens, são elementos importantes que permitem fazer generalizações, de outro modo difíceis, já que o sistema linguístico desenvolvido por cada pessoa, em cada língua, segue uma trajetória única e pessoal (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 208)

No modelo de compreensão textual de Kintsch (2013), a compreensão de textos inicia-se por processos ascendentes (*bottom-up*) em que os significados das palavras são ativados, proposições e inferências são formadas. Esse processo se utiliza das informações visuais e linguísticas, construindo significado através da análise e da síntese do significado das partes. A abordagem *bottom-up* ocorre quando o leitor apega-se ao sentido literal, faz uma leitura minuciosa ou mais centrada nos dados fornecidos pelo texto, ou seja, é característico de leitores vagarosos e menos fluentes. Já o processo descendente (*top-down*) é não linear,

envolve o uso dedutivo de informações não visuais, indo da macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma. A abordagem *top-down* se dá quando o leitor executa uma leitura fluente e mais veloz, aplicando de forma mais efetiva o conhecimento prévio. Segundo Kato (1985), um leitor maduro é aquele que utiliza os processos *bottom-up* e *top-down* de forma equilibrada, controlando seu comportamento perante a leitura de forma consciente. Desse modo, ocorre a construção-integração nesse jogo de processos, o que resulta na representação mental do texto, do nível linguístico mais básico até o nível de integração do conhecimento.

O processo de compreensão leitora depende tanto dos conhecimentos prévios quanto do desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas relacionadas à leitura. Ler e compreender envolve raciocinar com as palavras e seus significados, bem como entender a mensagem explícita e a implícita, num processo contínuo de construção e ressignificação do texto lido (COLOMER; CAMPS, 2002).

Kintsch e Rawson (2013) consideram que a compreensão depende de processos bastante automáticos, semelhantes aos processos da percepção. O leitor vai construindo as proposições com as ideias principais do texto, mantendo as informações, até o fim de cada etapa, para substituí-las por outras, até que se construa o significado global do texto. A compreensão textual é, portanto, um processo de construção e integração (COELHO; CORREA, 2010, p. 576). Há componentes que podem contribuir para o aumento da capacidade de compreensão, a saber, o vocabulário, o QI verbal e o entendimento da estrutura da história (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 262).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (1997), ao ensinar a língua, a escola deve garantir a todos os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, pois o domínio da língua, oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva. É preciso que os estudantes desenvolvam sua comunicação, tenham acesso à informação, saibam expressar e defender pontos de vista, partilhem ou construam visões de mundo e produzam conhecimento. Mesmo que as escolas busquem esses objetivos, ainda se vê, em resultados de provas de compreensão textual (Língua Portuguesa), a dificuldade dos estudantes na compreensão da leitura.

Os resultados da última prova (2017) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgados em agosto de 2018, mostraram performances bastante

insatisfatórias dos alunos dos anos de ensino estudados nesta pesquisa. A pontuação máxima para o 9º ano do E. F. era de 400 pontos (nível 8). No âmbito nacional, os estudantes desse nível escolar atingiram a pontuação de 258,35, e, no âmbito estadual (RS), alcançaram a pontuação de 266,74, ambas referentes ao nível 3. No 3º ano do E. M., a pontuação máxima era de 425 pontos (nível 8), mas os estudantes atingiram 267,64 (nível 2) no âmbito nacional e 278,48 (nível 3) no âmbito estadual (RS). Ainda há muito a ser desenvolvido, em relação à compreensão leitora, nos estudantes brasileiros. Smith (1999) explica que os estudos sobre leitura priorizam a melhoria do ensino através da compreensão da leitura. Ele reforça a necessidade de se considerarem os mecanismos da memória e da atenção, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, a ansiedade, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral, para se compreender a leitura.

Resultados de pesquisas interculturais mostram, conforme Giason (2000), que os sujeitos leem mais depressa textos com conteúdo sobre a sua própria cultura e retêm melhor a informação desses. Quanto mais conhecimento o leitor possuir sobre o assunto tratado no texto, maior possibilidade tem de compreendê-lo e aprender com ele novas informações. Ademais, a autora defende que acrescentar atividades que contam com a participação dos alunos é mais eficaz para modificar os conhecimentos errôneos dos leitores do que somente fazer a leitura como atividade única. Essas atividades permitem levar os alunos a colocarem em paralelo seus conhecimentos e o conteúdo do texto a ler.

Para que o texto faça sentido e o leitor chegue a um nível elevado de compreensão, este deve adotar um padrão também elevado de coerência, fator bastante reiterado nos estudos de Perfetti, Landi e Oakhill (2013):

Quando a coerência é o objetivo, fazem-se inferências para manter as coisas coerentes. Quando a coerência é o objetivo, as inconsistências entre elementos textuais e o conhecimento do leitor são resolvidas, em vez de ignoradas ou omitidas. Todos os leitores relaxam em seus padrões de coerência ocasionalmente. Leituras indesejadas e incontáveis distrações alheias ao texto podem promover essa lassidão (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 265).

De acordo com as ideias de Perfetti, Landi e Oakhill (2013), tudo indica que a atenção do leitor à coerência estimula seu interesse, aumentando conseqüentemente a compreensão.

Visando promover a aprendizagem e o gosto pela leitura, estudos concluíram que alguns critérios metodológicos auxiliam na compreensão textual, gerando resultados sólidos e efetivos. Os seguintes procedimentos levam o leitor ao envolvimento mais profundo no texto: monitoramento da compreensão, resposta a questões feitas pelo docente, geração de questões feitas pelos próprios leitores, uso de organizadores semânticos, síntese de textos feita pelos estudantes e instrução na estrutura de histórias (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 262).

Na investigação da leitura há alguns métodos bastante utilizados, como protocolos, estratégias de reparo, textos ambíguos e textos anômalos.

Segundo Leffa (1996), “um dos métodos mais comuns de investigação dos comportamentos metacognitivos em leitura é a apresentação de textos anômalos ao leitor”. Esses consistem em textos, de qualquer tipologia ou gênero, que podem ser alterados por mudança de palavras-chave, omissão de informações, uso de referências anafóricas inadequadas, inserção de contradições, etc. O objetivo desse tipo de estudo é apresentar os textos anômalos ao leitor e esperar que ele encontre as anomalias, porém o que realmente ocorre, em diversas pesquisas, é que leitores de diversos grupos (crianças, adolescentes e estudantes universitários) não detectam as informações incoerentes. Nos estudos referidos por Leffa (1996), foram apresentados aos participantes textos com alguns tipos de anomalias, como informações incoerentes, referências ambíguas e conetivos impróprios. Inúmeras incoerências passaram despercebidas pelos alunos. Os pesquisadores descobriram que informações incoerentes e referências ambíguas foram detectadas com mais frequência do que os conetivos impróprios. Incoerências em nível de ideias principais foram também relatadas com mais frequência do que aquelas envolvendo detalhes (LEFFA, 1996, p. 58). Para o autor (1996), “a ignorância das incoerências nem sempre é causada pela incapacidade de monitorar a própria compreensão, mas pelo uso de alguma estratégia de reparo para resolver o problema satisfatoriamente”. As incoerências do texto podem ter sido sanadas pelo leitor, dado seu conhecimento prévio, sua sofisticação ou seu entendimento do objetivo do texto.

Existem críticas quanto à validade dos estudos feitos com textos anômalos. Um dos pressupostos básicos do método é que um escore baixo nos testes reflete deficiência no comportamento metacognitivo, além de muitos outros fatores, como a falta de conhecimento prévio e o reparo inferencial (LEFFA, 1996, p. 59). Outros estudos citados pelo autor (1996)

questionaram os escores obtidos pelos sujeitos e apresentaram uma lista do que consideravam ser as cinco principais dificuldades do método de textos anômalos: (1) determinação dos motivos por que os sujeitos não reagem de modo explícito às incoerências encontradas no texto, (2) especificação do tipo e da magnitude da incoerência, (3) determinação do critério de compreensão empregado pelos sujeitos, (4) demasiada confiança nos diagnósticos, (5) demasiada confiança nos relatos verbais dos sujeitos sobre seus próprios processos metacognitivos. O pressuposto teórico dessa metodologia é que, à medida que o leitor for capaz de detectar e explicitar a contradição existente entre as duas frases, estará demonstrando sua capacidade de monitorar a própria compreensão, por isso a importância de utilizar os textos anômalos em estudos de leitura e compreensão leitora.

Outro método comumente usado para investigar a compreensão leitora é o procedimento *Cloze*. O procedimento *Cloze* lexical e gramatical com escolha livre é o que mais envolve o estabelecimento de inferências e o uso de informações intra e extratextuais (SPINILLO; HODGE; ARRUDA, 2016). Ele possibilita uma compreensão completa e abrangente, durante o processo. Essa técnica, em que os participantes preenchem lacunas do texto, é uma medida de fácil elaboração, aplicação e correção, além de apresentar alta correlação positiva com o desempenho acadêmico (SANTOS *et al.*, 2002). Tanto o procedimento *Cloze* quanto o estudo com textos anômalos são metodologias *online* de avaliação da compreensão leitora.

Na metodologia *off-line*, a compreensão é examinada após a leitura do texto, avaliando a representação mental construída pelo leitor, isto é, o produto da compreensão, com base em índices observáveis dessa representação em atividades. Um exemplo de procedimento *off-line* de avaliação da compreensão leitora é o reconto. O reconto e a resposta livre são técnicas abertas: o leitor pode ser solicitado a recontar o texto, recontar apenas as principais ideias, resumir o texto, ou responder a questões sobre informações presentes ou inferidas a partir do texto (GOLDMANN; WOLFE, 2004). Um único instrumento não revela todos os aspectos envolvidos na compreensão. Segundo Corso, Sperb e Salles (2012), “a utilização das duas tarefas, com suas demandas linguísticas e cognitivas distintas, pode oferecer um entendimento mais abrangente do processo de compreensão”.

Mesmo com tantos recursos para se alcançar e examinar a compreensão de textos, há um grande grupo de crianças e adultos que encontram dificuldades nesse processo. Apesar da

ineficiência da decodificação de palavras ser relacionada à dificuldade na compreensão, nem todo leitor com dificuldade de compreensão possui necessariamente comprometimento na decodificação básica. Para Morais *et. al* (2013), a leitura requer capacidades específicas e gerais. A específica é a habilidade de identificação das palavras escritas. Tem grande impacto cognitivo na aquisição de conhecimento, mas se limita a isso, daí sua especificidade (MORAIS, LEITE, KOLINSKY, 2013). A capacidade geral intervém na leitura e é variada, incluindo “atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese” (MORAIS, LEITE, KOLINSKY, 2013, p. 17). Logo, para os autores,

a origem ou as origens da dificuldade de compreensão na leitura de um texto só pode(m) estar em um déficit da habilidade de identificação da pronúncia e do significado das palavras escritas e/ou das capacidades linguísticas e cognitivas necessárias para compreender a linguagem oral. Déficits sensoriais e perturbações emocionais e afetivas também podem contribuir para as dificuldades de leitura, mas, qualquer que seja a natureza desses déficits, o seu impacto exerce-se necessariamente sobre um e/ou outro daqueles componentes do processamento envolvido na leitura (MORAIS, LEITE, KOLINSKY, 2013, p. 18).

A dificuldade com a leitura não está somente na transformação da linguagem oral em um sistema de leitura e escrita, mas no papel que tem sido dado à leitura e às atividades mentais elaboradas nas atividades de ler. Se se observassem esses fatores, a leitura seria vista como habilidade linguística, e as multiplicidades de fatores que intervêm no processo dessa aprendizagem: aquisição do conhecimento, desenvolvimento emocional do estudante, evolução de seu processo de interação social. As dificuldades de leitura impedem que o leitor desenvolva muitas habilidades, como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, e a escrita comprometendo a compreensão e o desenvolvimento de aprendizagens posteriores. Cunha *et al.* (2017) explicam que o leitor mais veloz provavelmente compreenderá melhor o texto e se envolverá em mais experiências de leituras. Guaresi *et al.* (2018) conjecturam, após pesquisa realizada sobre o tema, que a demora na conversão dos grafemas em fonemas, início de processamento serial e uso preferencial da rota fonológica e da via ascendente, dificulta o processamento cognitivo em paralelo e a leitura compreensiva. Para os autores (2018),

o desafio da fluência leitora será alcançado por meio da prática frequente da leitura, a qual promoverá o reconhecimento automatizado das correspondências entre grafemas e fonemas e permitirá, por sua vez, um movimento dinâmico entre as rotas fonológica e lexical e as direções ascendente e descendente, características, por sua vez, da leitura compreensiva (GUARESI *et al.*, p. 51).

Ou seja, a leitura fluente é condição para a compreensão e, portanto, está relacionada aos diversos aspectos que compõem esta pesquisa.

A competência do leitor é fundamental para o êxito da compreensão, mas devem ser considerados também o propósito, a cultura, o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e a consciência textual, que será estudada na próxima seção.

1.2 CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Nesta seção é apresentada uma pesquisa realizada sobre consciência textual, seguida dos fundamentos relacionados a esse tema.

Cruz (2017) verificou, em sua pesquisa, a relação entre consciência textual e o processo de revisão de textos, em alunos de E. M.. Observou que há uma relação entre os níveis de consciência textual apresentados pelos estudantes e tanto a identificação dos problemas de seus textos quanto os procedimentos adotados para solucioná-los. Isso indicou que a consciência textual possui um papel importante na revisão, visto que a quantidade de procedimentos adotados está relacionada ao conhecimento sobre os componentes textuais e também sobre a atenção a eles.

A consciência humana é um tema que desperta a curiosidade de investigação por pesquisadores. Teorias a esse respeito foram desenvolvidas com base em princípios de diferentes áreas do conhecimento. A Filosofia, a Psicologia, a Linguística e, atualmente, a Neurociência são as áreas que se destacam na pesquisa desse objeto.

Estudos recentes se dedicam a investigar as bases neurais da consciência humana. Os resultados de diversas pesquisas nesse âmbito revelaram a importância do estado consciente para o aprendizado. Muitos deles analisam a relação entre a consciência e o aprendizado da leitura e da escrita, como as pesquisas de Baars (1988), Crick e Koch (2004).

Baars (1988) cita em seus estudos algo que ele descreve como “espaço global”, um espaço compartilhado onde ocorre o fenômeno consciente. Esse espaço funciona como um processador central onde estão contidas as informações novas. Segundo o pesquisador, na adaptação da informação nova, os processadores especializados, responsáveis pelas informações já armazenadas, competem e cooperam entre si, gerando o estado consciente. Com o tempo, essa informação será controlada por um único processador especializado, tornando-se, em seguida, automática e não consciente. Ao ocorrer esse processo adaptativo no sistema nervoso, há uma mudança no contexto e, conseqüentemente, no aprendizado. Quanto mais informação se adapta, mais tempo é preciso para ficar consciente do material, a fim de criar novos contextos para lidar com cada situação, e quanto mais contextos forem criados, mais as experiências subsequentes serão remodeladas.

Crick e Koch (2004) consideram que a consciência sobre algo, em determinado momento, não é algo simples, pois o estado consciente pode ser passageiro e representar traços breves, sem que isso envolva atenção e, embora a atenção não seja essencial para certos tipos limitados de consciência, é fundamental para a consciência. Sternberg explica que a consciência envolve diversos processos que vão desde o nível pré-consciente, sem envolver a atenção, até o nível consciente, o qual necessariamente abrange a atenção direcionada por constituir um processamento controlado. Para compreender o processo consciente, Sternberg (2010) afirma que podemos processar ativamente a informação, mesmo sem ter consciência de fazê-lo e de por que o fazemos:

Enquanto a atenção inclui todas as informações que um indivíduo está manipulando (uma porção da informação disponível da memória, da sensação e de outros processos cognitivos), a consciência inclui apenas a gama de informação mais estreita que o indivíduo tem consciência de estar manipulando. A atenção permite-nos usar nossos recursos cognitivos limitados (por exemplo, por causa dos limites de nossa memória de trabalho) de forma sensata, a fim de responder rápida e precisamente a estímulos interessantes e de nos lembrarmos de informações de destaque. A consciência permite-nos monitorar nossas experiências passadas e presentes e, assim, sentir uma linha contínua de experiência e controlar e planejar ações futuras (STERNBERG, 2010, p. 112).

As descobertas sobre consciência decorrem, em grande parte, de contribuições feitas pelos avanços tecnológicos, como o uso de Eletroencefalograma (EEG) e Ressonância Magnética Funcional por Imagem (fMRI).

Utilizando-se dessas ferramentas, Dehaene (2012) relata que a consciência não ocorre numa área isolada do cérebro. Estar consciente exige que várias regiões cerebrais se envolvam, por determinado tempo, numa mesma atividade mental. A consciência está relacionada com o aprendizado da linguagem. Estudos indicam que estar atento e saber explicar os processos envolvidos na estrutura da língua está relacionado ao bom desempenho em leitura e escrita.

Expressar um comportamento que traduza consciência, mobilizando a capacidade metalinguística, requer a utilização e manejo de diferentes tipos de habilidades, citando-se entre elas a habilidade de: 1) segmentar a fala em suas diversas unidades constitutivas (fonemas, sílabas, morfemas, palavras); 2) destacar as palavras de seus referentes, separando-os (distinção entre significante e significado); 3) apreender semelhanças sonoras entre palavras (rimas, assonância, aliteração); 4) julgar a adequação semântica e a organização sintática frasal e textual; 5) avaliar o modo da distribuição das informações no texto, etc. Todas essas habilidades são indispensáveis à leitura e à escrita, exigindo manipulação precisa de conhecimento específico – o linguístico –, com isso criando certo grau de afastamento da linguagem, o que permite, então, a sua análise (FLÔRES, 2009, p. 73-74).

As operações metalinguísticas são possibilidades de processamento das informações linguísticas disponíveis para os sujeitos, não apenas para dizer o mundo, mas para focalizar os próprios recursos.

Slama-Cazacu já em estudo de 1979 preconizava que consciência e linguagem não podem ser isoladas uma da outra, mas o estudo de uma será iluminado pelo melhor conhecimento da outra. Explica a autora: “consideramos importante colocar sob a mira as mensagens, para mostrar as mudanças em função dos estados dos interlocutores, mais do que falar unicamente dos tipos de relações entre esses dois termos” (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 42).

Estudos sobre a correlação entre aprendizado da leitura e consciência linguística têm sido realizados, e indicam a importância de um trabalho nesse âmbito (PEREIRA; SCLIAR-

CABRAL, 2012, p, 28). Para as autoras (2012), o conhecimento consciente é aprendido de forma sistemática, sendo indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas pesquisas de consciência linguística, são abordadas estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são caracterizadas pelo baixo nível de consciência presente nas tarefas. São consideradas habilidades que envolvem a manipulação mental ou realização de exercícios, de modo a apreender o conteúdo estudado, adquirir ou reter o conhecimento. Conforme Mussin (2009), as habilidades que envolvem a cognição podem estar relacionadas à memorização, à repetição, à organização e podem ocorrer por meio de esquemas, inferências, generalizações, discriminações, compilações, entre outros.

As estratégias metacognitivas são processos que envolvem um maior nível de consciência e têm por função controlar e regular os processos executivos. Segundo Papalentiou-Louca (2003), a metacognição refere-se a todos os processos sobre a cognição, como a compreensão e o pensamento sobre o próprio pensamento, por meio do monitoramento e da regulação.

O conhecimento metacognitivo refere-se às crenças, conhecimentos acumulados por meio da experiência, e são armazenados na memória de longo prazo. Esses conhecimentos podem conduzir alguém a selecionar, avaliar, revisar e, até mesmo, abandonar tarefas cognitivas, metas e estratégias (MORAN; SOIFERMAN, 2010). As habilidades metacognitivas são processos conscientes de controle, como planejamento, monitoramento de processo, uso de estratégias e regulação da cognição. A experiência metacognitiva refere-se a qualquer tipo de experiência cognitiva ou afetiva que seja pertinente para conduzir uma situação ou empreendimento cognitivo. Essa experiência pode ocorrer, por exemplo, quando se sente que algo é difícil de apreender, compreender, lembrar ou resolver, ou quando se percebe um distanciamento do objetivo cognitivo. Elas ocorrem em situações que exigem muita atenção, pensamento altamente consciente e pensamentos e percepções sobre o próprio pensamento (PAPALENTIOU-LOUCA, 2003).

Gombert (1992) afirma que a criança deve desenvolver a capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão e na produção de textos. Para tanto, Gombert concebe a consciência linguística como a habilidade de focalizar determinado aspecto da linguagem. No grande grupo da consciência linguística, há diversos tipos de consciência, especificamente: consciência morfológica, que tem como foco o vocábulo (limite, estrutura, processos flexionais e derivacionais); consciência sintática, que focaliza a frase internamente (limite, estrutura, paralelismos, pontuação); consciência

fonológica, que tem como foco os fonemas e as sílabas que constituem a estrutura linguística; consciência semântica, que tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua; consciência pragmática, que se volta para a situação de uso da língua – enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação – e consciência textual, que focaliza as relações textuais entre os elementos linguísticos internamente e deles com o contexto – como superestrutura, coesão e coerência (GOMBERT, 1992).

A consciência textual consiste num processo de funcionamento metalinguístico, que se caracteriza pela reflexão do indivíduo sobre a organização e a estrutura de textos, realizada por um monitoramento intencional. Gombert (1992) salienta sobre a existência de operações metatextuais envolvidas no controle deliberado, na compreensão e na produção, bem como na ordenação de frases em unidades linguísticas maiores. Na perspectiva psicolinguística, a metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento deliberado. (SPINILLO; SIMÕES, 2003). O indivíduo deve distanciar-se dos usos da linguagem, dos significados dela, para aproximar-se de suas propriedades, da forma em que a linguagem se apresenta. A consciência linguística volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada ao manejo desses elementos linguísticos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010), colaborando para a compreensão textual, uma influenciando diretamente a outra.

A consciência textual (GOMBERT, 1992) abrange os demais níveis de consciência, voltando-se para a superestrutura, como os detalhes que definem o gênero textual (VAN DIJK, 2004); para a coerência, predominantemente o conteúdo e suas relações internas e com o entorno (CHAROLLES, 1978); para a coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976), ou seja, os vínculos linguísticos do texto, tanto a coesão lexical (palavras lexicais) quanto a gramatical (palavras gramaticais).

A superestrutura é um plano geral de organização que norteia a produção de um texto. É considerada convencional e variável, podendo sofrer alterações conforme a cultura em que está inserida. Em outras palavras, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto) e fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (VAN DIJK, 2004, p.30). Por exemplo, os elementos que compõem a estrutura de um texto de determinado gênero, como o conto,

devem ser preferencialmente os mesmos em todos os contos. Tais elementos servem de modelo para agrupá-los nesse gênero e para guiar os escritores desse gênero textual.

Gombert (1992) considera que o título consiste em uma das maneiras de se indicar o tema do texto. Quando o tema é revelado inicialmente, é mais fácil identificar a ideia principal. Dessa forma, a tarefa do leitor se torna simplificada: ele relaciona a frase inicial do texto com as sentenças que seguem, e a macroestrutura pode ser avaliada de acordo com a sua conexão com o tema. Em exercícios em que o título é omitido e o leitor precisa apontar um possível título para o texto, ele inicia a leitura sem saber do que o texto trata, precisando inferir o tema a partir do texto. Em exercícios sobre o processamento de diversos tipos de texto, o autor solicita que a distinção entre esses seja feita com base nos mecanismos de processamento utilizados pelos sujeitos, constatando se eles estão conscientes das diferenças entre os textos. Um caminho para se proceder a essa investigação é requisitar que o leitor identifique o que constitui início, meio e fim do texto, ou que realize atividades em que deva recuperar o tema relacionando-o às características do texto.

Charolles (1978) considera que é necessário obedecer a uma certa ordem combinatória na utilização dos morfemas para que a frase seja entendida por um locutor-ouvinte nativo. Essa norma é implícita, mas está teorizada explicitamente pela gramática, que constrói as regras combinatórias necessárias para o uso social de uma língua. Segundo o autor, como frases soltas não constituem um texto, são necessários critérios de boa formação, normas mínimas de composição social. Assim, Charolles (1978), baseado em sua experiência como docente e observando a carência nos textos de seus discentes, criou quatro metarregras de coerência para auxiliar na construção de textos. São elas: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não contradição, metarregra da relação. A metarregra de repetição explica que, para que exista coerência em um texto, é necessário haver elementos de recorrência estrita no seu desenvolvimento linear. As repetições por pronomes, por exemplo, garantem o caráter sequencial do texto, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo e a ausência de rupturas (CHAROLLES, 1978, p. 49). A metarregra da progressão explica que deve haver uma contribuição semântica constantemente renovada. Não se pode repetir indefinidamente seu próprio assunto. Essa é uma das regras mais elementares, pois um texto precisa comunicar, passar informação e, se for redundante, não consegue cumprir seu objetivo. A metarregra da não contradição tem o princípio de que não se pode introduzir, no desenvolvimento, nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo existente no texto, pois não pode haver uma mesma proposição verdadeira e não verdadeira. Por fim, há a

metarregra da relação, defendendo que é preciso que os fatos referidos estejam relacionados, ou seja, para que a sequência seja coerente, é necessário que as informações que ela denota sejam congruentes com o meio em que ela é apresentada. Seguindo essas regras, consegue-se manter um texto coerente e passível de entendimento.

É possível abordar a coerência em diversas atividades de consciência textual, como nos exercícios em que o leitor precisa avaliar a sequência dos fatos da narrativa, identificando a progressão temática. Também é possível inserir frases no texto, para que o leitor julgue sua adequação conforme o conteúdo do texto, explorando a relação entre o que é referido, mas atento à metarregra da não contradição. Uma atividade sobre repetição demandaria a busca de referentes sintáticos no texto. Assim, a percepção do leitor em relação à coerência textual pode ser trabalhada sem o uso de termos metalinguísticos, principalmente nos anos iniciais, para os quais a nomenclatura gramatical é inadequada.

Em estudos com textos anômalos, como o realizado por Baker (1979), descrita na seção 1.1, os elementos textuais que abordam a coerência podem ser alterados. Por exemplo, é possível substituir o título do texto por outro em desacordo com o tema, a fim de exercitar a manutenção temática. Para uma atividade de progressão temática, a posição de duas ou mais frases podem ser alteradas, formando sequência incoerente. A introdução de uma frase em contradição com o texto testaria a percepção de não contradição interna. A relação do texto com o mundo pode ser monitorada com a inserção de termos absurdos para o contexto, como uma palavra hiperbólica.

A coesão se refere especificamente às relações semânticas, que fazem com que uma sequência de frases, parágrafos ou capítulos se constitua em um texto. (MORAES, 1986). É formada pelos marcadores linguísticos que expressam relações na superfície do texto, assegurando sua unidade. Como sua função é satisfazer as necessidades sociais e pessoais da comunicação, ela participa do componente textual, relacionando elementos que não estão estruturalmente ligados, para que estes sejam realmente interpretados.

A coesão é mantida por meio do sistema léxico-gramatical e expressa pela gramática e pelo vocabulário. São três as categorias de itens coesivos, segundo a classificação de Halliday e Hasan (1976): coesão gramatical, coesão lexical e conjunção. A coesão gramatical é composta pela “referência”, “substituição” e “elipse”. A coesão lexical compreende os itens “superordenado”, “repetição”, “sinonímia” e “associação por contiguidade”. A conjunção tem por função relacionar os elementos linguísticos que ocorrem em sucessão, mas sem relação estrutural.

Alguns itens de coesão também podem ser alterados em estudos com textos anômalos. Da coesão lexical, podem ser abordados os itens “repetição de palavras”, pela substituição de um termo por outro, não adequado para retomar palavras anteriores; “sinonímia”, podendo ser utilizado um sinônimo inapropriado para o termo referido; “associação por contiguidade”, pela substituição de uma palavra por outra não pertinente para a sequência em contiguidade; e “superordenado”, podendo alterar um hiperônimo por outro, inadequado.

Na coesão gramatical, o que se entende por referência é recorrer a outros elementos do texto. Essa referência pode ser anafórica (quando se faz relação com texto precedente) ou catafórica (quando se faz relação com texto subsequente). Pode-se utilizar referência pessoal, demonstrativa e comparativa (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 37).

As referências também consistem em substituições, ou seja, substituir um item por outro, ocorrendo relação gramatical entre palavras e frases. Há três tipos: substituição nominal, verbal ou oracional. A elipse é um caso de substituição por zero (MORAES, 1986, p. 372). Ocorre uma lacuna a ser preenchida por algum item já recorrente no texto. A elipse também compreende três subcategorias: nominal, verbal e oracional.

A coesão lexical é compreendida pelos seguintes elementos textuais: o superordenado, a associação por contiguidade, a sinonímia e a repetição. Na coesão lexical, é a seleção vocabular que dá o efeito coesivo, pois as palavras que se repetem favorecem o ordenamento textual. O superordenado consiste em palavras de ordem geral que se referem a itens específicos, como hiperônimos e hipônimos. É cultural, há uma hierarquia sem possibilidades. A associação por contiguidade tem relação horizontal, se adaptando ao texto e ao contexto. A sinonímia é o recurso usado para não repetir significados no texto, dando diversidade e dinamismo à narrativa. A repetição é a ocorrência de repetição de uma palavra, principalmente se essa for uma palavra-chave.

A conjunção deve ser vista em sua função, relacionando elementos linguísticos que ocorrem em sucessão, mas não se relacionam por meio estrutural. (MORAES, 1986, p. 375). As relações semânticas estabelecidas pela conjunção indicam uma ligação sistemática entre o que ocorreu anteriormente e o que se segue. Fazem parte dessa categoria não apenas as conjunções, mas também os adjuntos conjuntivos e discursivos, segundo Halliday e Hasan (1976).

Atividades de consciência textual que explorem a coesão podem investigar as palavras que mais se repetem no texto, trabalhar com sinônimos, pedir que o leitor identifique quais palavras se referem ao mesmo objeto, quais estão associadas e quais podem ter sido omitidas.

Também é possível realizar exercícios de referenciação e outros de conjunção, unindo frases do texto.

Estudos com textos anômalos podem abordar os itens de coerência, inserindo frase em contradição com o conteúdo do texto ou substituindo o título por outro que não se relaciona com o assunto; os itens de coesão gramatical, alterando, no texto, uma referência por outra inadequada; eliminando uma palavra, a fim de dificultar o entendimento do segmento, e utilizando conjunções inadequadas; e os itens de coesão lexical, substituindo palavras por outra não pertinente ao campo semântico, usando sinônimos que não cabem em relação ao termo já referido, entre outras alterações possíveis.

Para finalizar, Gombert (1992) explica que as atividades metatextuais não apenas controlam o processamento do texto em relação a seus aspectos formais, mas também às representações de informações não estritamente linguísticas que o permeiam. De acordo com a concepção de que a aprendizagem é construída na interação dos sujeitos e de que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e leituras, entende-se que ela mobiliza o sistema de valores e crenças do grupo social do qual o leitor faz parte.

A consciência textual é fundamental para o auxílio da compreensão leitora, mas devem ser consideradas também as características dos hábitos de leitura dos leitores, que será estudada na próxima seção.

1.3 HÁBITOS DE LEITURA

Nesta seção são apresentados os tópicos mais significativos relacionados aos hábitos de leitura.

Há uma preocupação crescente com o entendimento de como as variáveis sociodemográficas podem interferir no funcionamento cognitivo, especialmente na linguagem. Pagliarin *et al.* (2015) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho na Bateria Montreal-Toulouse de Avaliação da Linguagem, em sua versão brasileira (MTL-BR), e a escolaridade, a idade e a frequência de hábitos de leitura e escrita (FHLE). O estudo transversal foi conduzido em ambientes universitários e profissionais do Rio Grande do Sul, Brasil. A Bateria MTL-BR foi aplicada em um grupo de 233 adultos saudáveis, de 19 a 75 anos de idade, com no mínimo cinco anos de estudo formal. O modelo de regressão linear múltipla mostrou que, para a maioria das tarefas, os anos de escolaridade, a idade e a frequência de hábitos de leitura e escrita são melhores preditores de

desempenho quando analisados em conjunto do que separadamente. Como medida isolada, a escolaridade foi o melhor preditor para o desempenho nas tarefas linguísticas, principalmente nas tarefas que envolvem habilidades de leitura e escrita.

Roque e Canedo (2015) relataram as ações desenvolvidas em uma escola municipal integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e apontaram possibilidades e limites do incentivo à leitura para estudantes, no âmbito da escola, indicando que professores e gestores podem desempenhar um papel significativo na formação de futuros leitores. Destacaram a importância da participação da família e da escola no processo de construção do hábito de ler e apresentaram os diversos aspectos que essa atividade favorece no desenvolvimento do aluno: senso crítico, convívio social, capacidade cognitiva e ampliação do repertório linguístico.

Pires (2012) tratou do quanto é fundamental o exercício da leitura no segmento acadêmico, pois influencia diretamente na formação e na qualificação profissional. Colocou em pauta o aspecto da formação de um cidadão com visão de mundo mais crítica, indicando que os graduandos precisam ser mais conscientes quanto ao hábito constante da leitura, seja de obras em mídia física ou eletrônica.

Como é possível constatar, os estudos expostos até aqui, assim como o desta tese, salientam a importância dos hábitos de leitura.

Morais (1996) afirma que são múltiplos os motivos para a leitura. Para ele (1996, p. 12), “Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar [...] Lemos até para esquecer”.

No Brasil, a leitura parece ser uma atividade apreciada e praticada pela minoria da população. A pesquisa mais recente sobre o assunto, Retratos da Leitura no Brasil 4 (2015), realizada pelo Instituto Pró-Livro, possui como principais objetivos o fomento à leitura, a difusão e o acesso ao livro. Sua missão é transformar o Brasil em um país de leitores. Para isso, deve avaliar os impactos das políticas públicas do livro e da leitura e orientá-las, a fim de melhorar os indicadores brasileiros de leitura, promover a reflexão e os estudos sobre os hábitos de leitura nacionais e propor ações eficazes de fomento à leitura e ao acesso a livros. O instituto se compromete à ampla divulgação dos resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade acerca da importância da leitura e da necessidade de melhorar o

“retrato” dela no Brasil. A pesquisa é quantitativa, de abrangência geográfica nacional e os sujeitos são a população brasileira residente com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não. Na 4ª edição, de 2015, a amostra foi de 5012 entrevistados, sendo as entrevistas pessoais face a face, domiciliares, com utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa edição, 104,7 milhões de pessoas se declararam leitoras, representando 56% da população brasileira. De 2007 para 2015, em todas as regiões do Brasil, aumentou o número de pessoas que se declaram leitoras, com exceção da região Nordeste, que manteve o percentual anterior de leitores e não leitores.

Os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4 (2015) indicam que, quanto maior o nível de escolaridade do respondente, mais os leitores mencionam, como seus motivadores, a “atualização cultural ou a busca de conhecimento geral”. Por outro lado, entre os respondentes com maior nível de escolaridade, menores são as menções de “motivos religiosos” como motivadores de leitura. No item “Fatores que influenciam na escolha de um livro”, o “tema ou assunto” influencia mais na escolha dos adultos e daqueles com escolaridade mais alta, atingindo 45% das menções entre os que têm ensino superior. Em segundo lugar está o fator “autor”. Já a “capa” de um livro é o principal motivo de escolha na faixa etária entre 5 e 13 anos. Nas faixas etárias correspondentes aos ciclos da escolarização básica (E. F. e E. M.), as “dicas de professores” são mais influentes para aqueles que estão entre 5 e 10 anos de idade.

A pesquisa mostrou que os brasileiros leem em média 4,96 livros por ano, completos ou incompletos – em 2011 (edição anterior do estudo), a média era de 4,0 livros. Desses, apenas 2,43 livros são lidos inteiramente. Os resultados de 2015 reforçam uma tendência percebida desde 2007: quanto maiores a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros. Este também é maior entre aqueles que ainda são estudantes, sobretudo devido a indicações da escola, seja de livros didáticos ou literários.

Há, na pesquisa de 2015, as questões “Gostaria de ter lido mais?” e “Motivos por que não leu mais”. Entre os leitores, 77% dos entrevistados responderam positivamente à primeira pergunta, e 43% afirmaram que “falta de tempo” foi o principal motivo para não o terem feito. Entre os não leitores, os principais motivos são “falta de tempo” e “não gostar de ler”.

Quando questionados sobre os motivos da dificuldade para ler, 24% dos participantes responderam que não têm paciência; 20%, que leem muito devagar; 17%, que têm problemas

de visão ou outras limitações físicas; 11%, que não têm concentração suficiente; 8%, que não compreendem a maior parte do que leem; 33%, que não têm dificuldade nenhuma para ler, e 10% dos entrevistados afirmaram que não sabem ler. A cada edição da pesquisa, diminui a proporção dos que afirmam não terem nenhuma dificuldade para ler.

Para a pergunta “O que significa a leitura para mim”, 49% dos participantes responderam, em primeiro lugar, que a leitura traz conhecimento, e 23% afirmaram que a leitura garante atualização e crescimento profissional. Somente 5% dos entrevistados julgaram que a leitura é cansativa e lhes ocuparia tempo excessivo.

Conforme Morais (1996), há quem se preocupe com o domínio da compreensão como condição necessária para o prazer de ler, mas ele refuta essa ideia, afirmando que não se pode encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de interpretação. Bamberger (2001) afirma que a tarefa do futuro será a autoeducação, para a qual os livros desempenham inúmeros papéis. Ele explica que, primeiramente, há a necessidade de satisfazer interesses e aspirações individuais através da seleção do material de leitura. Os livros são essenciais para promover a pesquisa de um assunto por conta própria e aprofundar a noção de mundo, além de ajudarem o ser humano a se desenvolver, aumentar sua capacidade crítica e opinar, fugindo da grande massa dos meios de comunicação. Um dado importante apontado nas pesquisas do autor é que um bom leitor é um bom aprendiz, portanto “ler é de extrema importância na vida escolar e na vida ulterior, já que também precisamos aprender a nos adaptar a novas circunstâncias” (BAMBERGER, 2001, p. 13). Morais (1996, p. 20) explica que “as necessidades de formação e de informação invariavelmente exigem leitura, e muita leitura”, o que inclui o entendimento dos léxicos científicos e técnicos.

Na leitura, o indivíduo pode encontrar respostas para dúvidas ou anseios que permeiam a sociedade, viver histórias e ir a lugares nunca imaginados, mesmo a leitura sendo caracterizada por uma dimensão de individualidade. Muitas vezes, o leitor se envolve de tal forma que o mundo ao seu redor parece se transformar. “Isso ocorre também porque todo texto possuiu seus vazios, suas aberturas a serem preenchidas pelo leitor com as mais variadas significações” (BAMBERGER, 2001, p.19). O leitor passa, então, a se apropriar do texto, mergulhando nele, de forma a estabelecer interação com o que está sendo lido.

Na obra *Was Weber Wrong?* os autores Becker e Wößmann (2009) questionam a tese de Max Weber de que a ética protestante explicaria o progresso econômico de povos dessa

confissão em comparação com os católicos, no século XIX. Weber (1967) considerava que tal ética específica os induziu a trabalhar mais e a economizar mais. Becker e Wößmann (2009) refutam essa afirmação, sugerindo que tenha sido Lutero, com a determinação de que os textos sagrados fossem traduzidos para o alemão e de que as pessoas fossem alfabetizadas para que pudessem lê-los, quem contribuiu de forma decisiva para a ascensão econômica de comunidades protestantes, visto que essa determinação incidentalmente refletiu nas atividades econômicas. Defendem que foi a educação, o ensino da leitura, e não somente a religião, que provocou esse progresso diferenciado.

A leitura é uma das melhores estratégias para aprimorar a habilidade comunicativa pois, ao ler, há contato com a norma culta da língua, internalização da gramática correta e enriquecimento do vocabulário. Quanto mais uma pessoa lê, mais se destaca no cenário profissional, pois seu vocabulário é ampliado e sua capacidade de compreensão de conceitos abstratos aumenta, tudo possibilitado pelas leituras cotidianas. Ao longo da história, o hábito de ler representa um sinal distintivo de dignidade e saber (BAMBERGER, 2001, p. 28). Para que todos tenham essa dignidade e esse saber, Morais (1996) defende que o desenvolvimento e a universalização da leitura dependem de um ensino eficiente e disponível a todos. Deve haver uma política global de desenvolvimento cultural. Quando há condições materiais e cognitivas para a atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente se expandir (MORAIS, 1996).

A preocupação de que outras mídias, concorrendo com os livros, agravassem os baixos índices nacionais de leitura já era expressa por Monteiro Lobato:

Já o cinema, veículo de imagens de muito maior envergadura, pede menos tempo, menos dinheiro, menos cultura e menos disposições mentais especialíssimas. Está, pois, predestinado a bater o livro em uma boa parte dos seus domínios e, quem sabe? A própria imprensa (...). A novella popular (...) está morta entre nós, onde, aliás, nunca teve grande desenvolvimento, graças à barreira do analfabetismo. A proporção nas capitães e no interior do país, entre a novella vista e a novella lida, será, talvez, de uma para mil. E a inclinação da balança, favorável *à vista*, cresce dia a dia (...). As salas de leitura dos grêmios literários, recreativos e dansantes, ou das bibliothecas municipaes, vivem às moscas (...). Ninguém mais surge allí, como outrora, para um serãozinho de Eschrich; nem meninas em crise romântica, frechadas pelo Cupido, mandam pelas crioulinhas buscar um romance ‘bem amoroso... (LOBATO, 1922, p. 43)

A preocupação do autor com a falência dos livros, dos clubes de leitura, das bibliotecas é latente nessa descrição temerosa de que o cinema retirasse o já reduzido espaço da leitura na vida dos cidadãos, por exigir menos disposições mentais e ser mais barato e mais rápido de consumir. Hoje, a mesma preocupação é comum frente às mídias sociais e à invasão da *Internet* na vida contemporânea. Muito se discute, atualmente, sobre a suplantação da internet em relação aos livros, mas pode-se perceber, sem desconsiderar a preocupação de Lobato (1922), que essa não é a única razão que faz com que os brasileiros deixem a leitura de lado. É preciso se atentar para o papel que a leitura tem na vida dos brasileiros, como ela lhes é apresentada, desde a idade escolar: uma atividade prazerosa, que traz liberdade ao pensamento, ou uma atividade obrigatória e difícil?

A literatura exigida pela lei, principalmente no E. M., é a escrita por autores nacionais, como forma de se dar oportunidade aos alunos para conhecerem os escritores conterrâneos. Muitos estudantes veem isso como uma tarefa árdua e torturante, pois os livros indicados exigem um preparo do leitor, tanto em relação ao contexto da obra quanto à sua linguagem, ainda não alcançado por estudantes dessa geração na faixa etária em que são apresentados a tal literatura. A forma como a leitura é abordada na escola é criticada por autores como Machado (2011, p. 25): “As coisas ficam difíceis quando os livros são apresentados aos leitores como dever e obrigação por adultos de tocaia, à espreita, preparados para depois fazer montes de perguntas e cobranças”. Essa forma de abordar a leitura, muitas vezes como um castigo, faz com que os futuros leitores, que poderiam ser promissores, a encarem com ojeriza. Paes (1990) também critica a obrigatoriedade negativa da leitura e defende que ela seja indicada pelos professores, mas não avaliada por meio de questionários ou dissertações, pois ele julga que isso predispõe os alunos “negativamente para o desfrute do livro, degradando o prazer em obrigação”.

Mesmo diante de tantas críticas ao papel do professor em relação à leitura, esse ainda é um dos maiores influenciadores do hábito de ler, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2015). Sobre o influenciador da leitura, 7% dos entrevistados responderam que foi seu professor, ficando atrás somente de “mãe”, com 11%. Então, é necessário que sua influência seja positiva, instigadora, como um mediador da leitura. Mesmo que a lei exija os grandes clássicos da literatura, dentro da sala de aula, os tipos de leitura podem variar de acordo com o interesse dos professores e dos objetivos da instituição. É importante que as

escolhas do que os alunos vão ler sejam significativas, façam-nos pensar. É importante também que sejam diversificadas, tanto em tipo textual, como em gênero. É necessário, nessa fase escolar, despertar, se os alunos ainda não o têm, o gosto pela leitura e ensiná-los a manter o hábito de ler e pensar sobre o que leem.

De acordo com Bamberger (2001), crianças leem mais do que os adolescentes. A causa desse desinteresse juvenil, segundo o autor (2001), é que, na infância, a leitura satisfaz o interesse das várias fases do desenvolvimento, de maneira unilateral. Quando adolescentes, os interesses se modificam e muitos param completamente de ler. A motivação para a leitura é fraca e outros entretenimentos sobrepõem-na. O autor acrescenta que a leitura está associada a atividades escolares e que, quando um jovem conclui essa fase, deixa de ler porque se percebe participante do mundo do trabalho, não mais da escola.

Direcionando os estudos para as avaliações oficiais, cabe apontar a avaliação escolar realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a prova do PISA. Nela, são avaliados conhecimento de ciências, compreensão leitora e matemática. Ela ocorre a cada três anos e oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e apresenta indicadores de monitoramento dos sistemas de ensino ao longo dos anos. A prova aplicada no ano de 2015 teve participação de 70 países, entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros. Sua aplicação, no Brasil, fica sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados brasileiros, nessa edição, mostraram uma queda de pontuação, em relação à anterior, nas três áreas avaliadas. Essa diminuição motivou a queda do Brasil no ranking mundial, ocupando, em leitura, a 59ª posição, sendo os três primeiros lugares ocupados pelos países Cingapura, China e Canadá. A amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, o que representa uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. Segundo o INEP, não existem evidências empíricas para afirmar que houve diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação dos estudantes brasileiros nas três áreas do PISA entre 2015 e as três edições anteriores da prova (2012, 2009 e 2006).

Os resultados dos estudantes em leitura são distribuídos em uma escala de oito níveis de proficiência. Conforme a OCDE, o nível mínimo esperado é o nível 2, considerado básico para a aprendizagem e a participação plena na vida social, econômica e cívica. Nas três áreas da prova (leitura, matemática e ciências), mais da metade dos estudantes brasileiros ficaram

abaixo do nível 2. Na edição de 2017, os resultados tampouco foram animadores. Apesar de, no 9º ano, o nível de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros ter subido para 3, eles ainda apresentaram resultados baixíssimos. No E. M., os estudantes permaneceram no nível 2, porém, no RS, os estudantes aumentaram o nível de proficiência em leitura para 3, ainda insatisfatório para “compreensão leitora” no fim da educação básica.

As características dos hábitos de leitura são importantes para o êxito da compreensão leitora, bem como a consciência textual, como já visto nos subitens anteriores. Também, deve ser considerada a atenção, que será estudada na próxima seção.

1.4 ATENÇÃO

Nesta seção são apresentados os tópicos mais significativos relacionados à atenção, precedidos de estudos realizados sobre atenção e leitura.

Inostroza-Inostroza (2017) realizou uma comparação entre o desempenho de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e o daqueles que não o têm, ao realizarem tarefas de compreensão de leitura e produção de texto, no E. F.. Esse transtorno limita os resultados da aprendizagem ligada a linguagem e comunicação. O baixo desempenho na compreensão de leitura e na produção textual dos alunos com déficit de atenção, em relação aos alunos que não têm esse diagnóstico, implica desafios para pesquisadores dessa temática e para o corpo docente, que precisa reelaborar o planejamento de aula, a fim de adaptá-lo às necessidades específicas desses estudantes.

Ison e Korzeniowski (2016) pesquisaram atenção e percepção viso-espacial no desempenho leitor e constataram que a habilidade para identificar palavras e compreender textos variou em função da capacidade atencional dos escolares. Os autores constataram que promover o desenvolvimento da focalização atencional afeta a capacidade de discriminação, diminuindo os erros na leitura e na compreensão de textos.

Signor (2016) realizou pesquisa com objetivo de mostrar as implicações do diagnóstico de TDAH para a constituição leitora do aprendiz. Para tanto, analisou o histórico de um estudante do 6º ano do E. F., portador do diagnóstico de TDAH desde os 7 anos de idade. Os resultados revelaram que a internalização da condição de desatento e agitado influenciou desfavoravelmente a formação leitora da criança. A autora concluiu que a escola,

antes de encaminhar o aluno considerado muito ativo para profissionais de saúde, poderia tê-lo acolhido em sua singularidade, promovendo, entre outras ações, a sua inserção em práticas de leitura e escrita significativas.

Souza e Guaresi (2012) pesquisaram *input*, especialmente o linguístico, e atenção no contexto escolar. Concluíram que a atenção, excessivamente dividida em sala de aula, é uma das causas da baixa qualidade do ensino no Brasil.

Conforme Breyer (2009), a atenção é frequentemente considerada como um processo que pertence à esfera da percepção, mas ele defende, em sua pesquisa, que haja um processo circular entre atenção e linguagem. Para o autor, atenção é pré-requisito para a referência demonstrativa e para a compreensão dos conceitos gerais. Como um meio social, a linguagem também molda o comportamento no que se refere à atenção, através do ensino e da aprendizagem das normas sociais e das boas maneiras.

Os estudos sobre atenção relacionados à linguagem e à cognição têm apresentado constante desenvolvimento com apoio na Psicologia Cognitiva e na Psicolinguística. Robert Sternberg, em *Psicologia Cognitiva* cita “A atenção é o meio pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de nossos outros processos cognitivos” (STERNBERG, 2010, p. 107). O cérebro humano descarta informações pouco utilizadas ou irrelevantes, para conseguir armazenar o máximo de informações importantes. A atenção envolvida nessa seleção ajuda a priorizar o foco que será dado para a informação: maior ou menor atenção. A atenção consciente monitora a relação com o ambiente, faz o ser humano relacionar o passado com o presente e planejar ações futuras.

Sternberg afirma que “os processos controlados do cérebro são conscientes, realizados em série, um passo de cada vez, e levam tempo para serem executados” (STERNBERG, 2010, p. 112). Já os processos automáticos (como bocejar) não envolvem controle consciente, demandam pouco ou nenhum esforço, e podem ocorrer paralelamente a outra atividade. Pode-se andar de bicicleta e conversar, dirigir e ouvir música, bocejar e assistir a um filme. Alguns processos, como dirigir, podem iniciar como controlados (conscientes), pois, quando se aprende essas atividades, as ações envolvidas precisam ser pensadas, passo a passo (primeiro, pisar a embreagem, depois pôr o câmbio na primeira marcha, soltar devagar e pisar o pedal do acelerador, tudo isso enquanto se olha os três espelhos e se presta atenção à pista). Depois de

internalizadas essas ações, o sujeito realiza a troca de marchas de forma inconsciente e ainda consegue conversar com o passageiro. Isso ocorre porque as tarefas complexas podem ser automatizadas com a prática. À medida que ocorre automatização, menos recursos atencionais e controlados são requeridos. Segundo Anderson (2005), o processo de aprendizagem de habilidades ocorre desde os desempenhos iniciais até o ponto em que o desempenho de uma tarefa se perde para a cognição e se torna inserido nos programas motores. A regra de produção é o que unifica o curso da aquisição de habilidades. Para ele,

As regras de produção incorporam a organização localizada nas habilidades cognitivas pelos processos de solução de problema durante o estágio cognitivo. O desenvolvimento da habilidade no estágio associativo pode ser decomposto nas histórias de aprendizagem de muitos componentes das regras de produção. Um programa motor é fundamentalmente a ação ou parte de uma regra de produção, e sua aprendizagem no estado autônomo equivale à sintonia fina de uma regra de produção (ANDERSON, 2005, p. 225).

Mesmo que as tarefas complexas sejam automatizadas, alguns erros ainda podem ser cometidos. Para Sternberg, “erros podem ser equívocos ou lapsos” (STERNBERG, 2010, p. 118). Os equívocos são erros na escolha de um objetivo ou do meio para fazê-lo, é um erro consciente. Lapsos é o erro na realização do meio (durante a realização) para atingir o objetivo, é um erro, portanto, inconsciente, um esquecimento. Há diversos tipos de lapsos e eles ocorrem em maior constância quando algum hábito é mudado ou quando ocorrem pensamentos que provocam a distração do ser humano. Uma forma de diminuir a ocorrência de lapsos é criar situações que forcem a lembrança de algo importante, pois as tarefas automáticas impedem que outras, “desabitoadas”, sejam realizadas.

Sternberg explica que “a habituação está relacionada com o ato de se acostumar com um estímulo, de tal modo que, aos poucos, se passe a prestar menos atenção a ele” (STERNBERG, 2010, p. 120). A desabituação é a mudança em que um estímulo se torna notável novamente. Esses processos são automáticos, não envolvendo esforço consciente, mas podem vir a ser conscientes, caso se queira. A variação de estímulos internos, assim como a excitação subjetiva – capacidade de resposta e prontidão para a ação – influenciam a habituação. Para Sternberg, “a habituação dá muito mais ao nosso sistema de atenção do que

recebe, [...] ela permite-nos desviar com facilidade nossa atenção dos estímulos conhecidos, desviando-nos a estímulos novos e instáveis” (STERNBERG, 2010, p. 122).

Um dos fatores de distração é a dificuldade da tarefa e o número de alvos a serem identificados. Alvos muito semelhantes são difíceis de detectar e os muito distintos são mais fáceis. Para o leitor, é mais fácil ler textos longos em letras minúsculas do que em maiúsculas, pois as maiúsculas tendem a ser mais semelhantes entre si e as minúsculas têm características mais distintivas. Por isso, é importante conhecer o estímulo, pois o conhecimento facilita na busca visual. Assim como a motivação, a atenção é pré-requisito para a aprendizagem. Para Pozo, “É necessário processar ativamente aquilo que é relevante para aprender, mas nem sempre os alunos concentram seu foco atencional no que é relevante” (POZO, 2002, p. 148).

Há alguns tipos de atenção classificadas pela Psicologia: concentrada, sustentada, alternada, dividida e seletiva. Para este estudo, foram priorizados dois deles: atenção alternada e atenção concentrada. A atenção alternada é necessária para que os estudantes consigam realizar a leitura dos textos e as atividades relacionadas a eles, apesar dos diversos distratores que competem com essas atividades. A atenção concentrada é necessária para a leitura dos textos, do início ao fim, mantendo o foco atencional neles, e para se concentrar na realização das atividades propostas.

A *atenção alternada* é a capacidade de o indivíduo ora manter o foco da atenção em um estímulo, ora em outro, ou seja, é a capacidade de alternar o foco atencional de um estímulo a outro durante a execução de uma tarefa (RUEDA, 2010). A atenção alternada foi analisada nesta pesquisa por estar presente em ambientes de leitura, principalmente em sala de aula, visto que nesse ambiente há diversas intervenções que provocam o leitor a lhes dirigir sua atenção e, depois, ele precisa retornar à leitura. Já a *atenção concentrada* pode ser definida como a capacidade de selecionar uma fonte de informação dentre todas as que estão disponíveis em um determinado momento e dirigir sua atenção (manter o foco) a ela (CAMBRAIA, 2002). É a habilidade para se focar em uma tarefa específica por certa quantidade de tempo, sem se distrair, o que exige muita concentração. Portanto, para realizar uma tarefa, é necessário que o indivíduo focalize sua atenção concentrada por um intervalo de tempo suficiente, o que facilita o processo de aprendizagem, promovendo o aproveitamento e a qualidade de seu trabalho. Exemplos de ações que exigem atenção concentrada são ler, jogar videogame, fazer uma prova, dirigir um carro, assistir a aulas, vídeos, palestras, entre outras diversas. No uso dessa atenção, ocorre uma diminuição da taxa cardíaca e da atividade

elétrica cerebral, e o fluxo sanguíneo se torna maior no hemisfério direito, no lobo parietal e frontal. Manter a atenção concentrada por um tempo sem se distrair é um grande desafio e, após a distração, recuperar o foco na tarefa é ainda mais complexo (SMALLWOOD, 2006).

Sternberg (2010) explica que só conseguimos realizar, ao mesmo tempo, mais de uma tarefa se elas pertencerem a modalidades sensoriais diferentes. Uma pessoa pode satisfatoriamente ouvir música clássica e redigir um texto porque estará combinando recursos auditivos e visuais; ela não conseguirá redigir um texto ouvindo uma notícia na televisão porque ambas as tarefas são verbais e visuais, portanto uma afetará o desempenho da outra. Os processos pré-atencionais podem ocorrer de forma simultânea, mas os processos que requerem atenção precisam ocorrer em ordem subsequente. À medida que as tarefas vão se tornando automáticas, o desempenho demanda menor atenção, o que possibilita que sejam realizadas simultaneamente a outras. Spelke *et al.* (1976) mostram em seu estudo que tarefas controladas podem ser automatizadas de forma a consumir menos recursos de atenção. Essas tarefas podem ser automatizadas para funcionarem juntas, como uma unidade, porém elas não se tornam totalmente automáticas, tampouco automatizá-las é um exercício fácil e simples. Outrossim, existem algumas variáveis que afetam a atenção: ansiedade (característica ou situacional), drogas, determinados alimentos, bebidas alcoólicas e cansaço podem alterar o rendimento e a eficiência da atenção. A excitação e a dificuldade da tarefa aumentam a atenção.

A vida do ser humano é cercada por experiências que se transformam em aprendizados, mas a aprendizagem de leitura pressupõe condições de motivação, e a ausência desta rompe a relação entre tarefa e aprendiz. De-Nardin e Sordi (2007, p. 99) assinalam que, “no contexto atual, a atenção vem se revelando como uma condição para que o sujeito possa dar conta de reconhecer o mundo e adaptar-se a ele”. As autoras, nesse artigo, discutem quais as formas de atenção encontradas na sala de aula e que consequências essas formas geram no processo de aprendizagem. Para as pesquisadoras existe “a possibilidade de considerar a atenção como um dos aspectos do processo cognitivo que pode se constituir a partir de diferentes experiências de subjetivação, possíveis de serem vividas no contexto escolar”(DENARDIN E SORDI, 2007, p. 100). A aprendizagem é um processo facilmente afetado por alterações no aprendiz ou no meio ambiente.

Tomando as duas características da invenção – imprevisibilidade e problematização – pode-se pensar em ampliar o conceito de atenção, situando-a além do ato de prestar atenção a tarefas, objetos ou situações externas. A atenção poderá ser, então, um ato de encontro com experiências pré-simbólicas e de invenção de problemas. Sendo assim, a atenção poderá ser pensada não apenas como um processo único e homogêneo, mas como um movimento que se modula em diferentes fluxos e, por isto, pode mostrar-se funcionando de formas distintas (DE-NARDIN; SORDI, 2007, p. 101).

As atuações no espaço escolar estão apoiadas na perspectiva de que a aprendizagem se soma ao mundo pré-existente do indivíduo. A aprendizagem se dá na apreensão de conhecimentos necessários. Logo, a atenção focalizada surge como condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso estudantil (DE-NARDIN; SORDI, 2007, p.106).

Para Zorzi,

A atenção depende de nossa curiosidade pelas coisas, nossa capacidade de compreensão, das condições do ambiente e de nossas capacidades de detectar estímulos e selecionar, entre muitos que estão ocorrendo simultaneamente, aqueles que nos interessam (ZORZI, 2003, p.151).

O bom processo de aprendizagem da leitura depende da atenção. Recorrente em diferentes níveis de escala de consciência, a aprendizagem com nível satisfatório se dá quando há a consciência plena do objeto de ensino. O elemento responsável por elevar esse objeto ao nível da consciência é a atenção, selecionando os estímulos que ocorrem em nossos sentidos. A falta de atenção dos alunos nas atividades pedagógicas compromete a qualidade no ensino, desfavorecendo o aprofundamento das questões importantes das disciplinas. Boujon e Quaireau (2000) afirmam que a atenção é condição para o processo de perceber, memorizar e aprender. Em um estudo recente, Salles e Paula (2016) investigaram a relação entre funções executivas e compreensão na leitura de textos. Elas concluíram que

a compreensão de leitura de textos demanda recursos atencionais e de memória, bem como estratégias de organização e realização de raciocínios, entre outros aspectos, funções executivas que ajudam a autogerenciar e alcançar os objetivos da atividade de leitura (SALLES; PAULA, 2016, p. 63).

Logo, para obter melhor aproveitamento em atividades de leitura, é necessário ater-se também a atividades que instiguem a atenção dos leitores. Segundo Boujon e Quaireau (2000), a eficácia e a rapidez da atenção dependem do nível de vigília ou de alerta no momento em que ela é exercitada, mas também da capacidade de mantê-la. Os autores pesquisaram sobre alguns testes realizados para medir a atenção de estudantes. Eles constataram que o relógio biológico afeta o comportamento humano; o sono é necessário para a aprendizagem; a capacidade atencional varia ao longo do dia (aumenta regularmente, mas tem uma queda no início da tarde); a presença de outra pessoa facilita as provas mais simples, mas dificulta as mais complexas; crianças dispersas não necessariamente apresentam distúrbios de atenção (TDAH); a capacidade de automatizar é determinante para a aquisição das competências escolares; e as crianças que apresentam um distúrbio grave de atenção conseguem automatizar, embora mais lentamente.

Como a realização concomitante de atividades leva a importante redução ou atraso das respostas corretas, deduz-se que a capacidade da atenção humana é limitada. Souza e Guaresi afirmam que

No gerenciamento da atenção, assumem papel fundamental os processos automáticos e os controlados. Processos automáticos são importantes, necessários e não envolvem controle consciente. Eles demandam pouco ou nenhum esforço atencional ou mesmo intenção e são implementados como processos paralelos aos processos monitorados pela atenção. As ações podem ocorrer ao mesmo tempo ou sem qualquer ordem sequencial específica, sendo relativamente rápidas (SOUZA; GUARESI, 2012, p. 35).

Então, por que a atenção é limitada? Treisman (2009) responde com a hipótese, já referida, de que duas tarefas podem ser concomitantes se não exigirem o mesmo sistema do cérebro. A interferência é maior entre as que compartilham mecanismos, como falar e prestar atenção à letra de uma música. Atribuições diferentes, como cor, forma e movimento, são processadas por sistemas separados parcialmente, e alguns estímulos têm privilégios, em relação à atenção, do que outros.

Há dois fatores que determinam o desempenho na tarefa dupla: a similaridade da tarefa, pois duas tarefas interferem muito mais quando os estímulos são da mesma modalidade sensorial; e a prática, que torna cada vez mais fácil exercer as tarefas. Com a prática, ocorrem

reduções da carga dos processos de atenção e da habilidade de perceber e captar informações relevantes à tarefa (RAMOS *et al*, 2017). Duas tarefas relativamente simples e bem praticadas podem ser realizadas ao mesmo tempo sem qualquer impedimento, pois os limites da atenção são tipicamente encontrados em tarefas não praticadas. A prática melhora o desempenho na tarefa dupla, porque reduz as exigências de uma tarefa aos recursos da atenção. Constata-se, então, que a leitura regular de textos pode constituir uma prática ou exercício dessa habilidade, influenciando diretamente na melhora do processo cognitivo. Logan (1988) tentou explicar como a automaticidade se desenvolve através da prática prolongada. Ele explicou que a prática com o mesmo estímulo conduz ao armazenamento de mais informações sobre o estímulo e que o aumento de conhecimento com a prática permite a recuperação rápida de informações importantes quando o estímulo é apresentado. Também a dificuldade da tarefa é relevante, pois a capacidade para realizar duas tarefas ao mesmo tempo depende da dificuldade desta. A exigência de recursos das duas tarefas juntas é igual à soma das exigências das duas tarefas, se realizadas separadamente.

Quanto à relação entre atenção e consciência, Nisbett e Wilson (1977) afirmam que os indivíduos têm a consciência dos produtos do pensamento, mas raramente a consciência dos *processos* do pensamento. O acesso consciente das pessoas a seus processos de pensamento e o controle que elas têm sobre esses processos é bastante limitado. Exemplo disso é a dificuldade de não se pensar numa música da qual não se gostou. Quanto mais se tenta não pensar nela, mais a música permanece na mente. Para Ballone e Moura (2008), a *atenção* parece criar a própria consciência. Para que uma lembrança seja eficaz, é *indispensável a compreensão do objeto* sobre o qual se concentra a *atenção*, o que depende da afetividade e do interesse. A lembrança pode persistir por mais tempo se o estímulo original for percebido mais claramente e se mais numerosas e intensas forem suas ligações com o resto do conteúdo da consciência. As lembranças também perduram por mais tempo quanto mais forem reforçadas pela repetição.

A duração de um determinado foco de atenção é breve. Existe uma constante passagem da atenção de uma parte da realidade para outra e isso se dá por várias razões. A atenção tende a mudar, espontaneamente, depois de um período de focalização em uma parte da realidade, ou porque houve nova organização perceptual. É difícil ou impossível compreender o todo com um único olhar. É necessário avançar a níveis sucessivos de exploração para que cada parte ou aspecto seja fixado por sua vez.

Com essa exposição, pretendeu-se explicar, através dos estudos existentes sobre o assunto, o que é a atenção, como ela ocorre, por que há distrações, principalmente em ambientes de ensino-aprendizagem, e o quanto é importante encontrar uma forma de amenizar a falta da atenção nesse meio.

A fundamentação teórica que embasa esta pesquisa é permeada pelos estudos que abordam a compreensão leitora, a consciência textual, os hábitos de leitura e a atenção. Com esses estudos, buscou-se apresentar o que explicam os principais teóricos sobre cada um dos temas pertinentes para este estudo da psicolinguística.

Dando seguimento, no segundo capítulo, tem-se a apresentação da metodologia, especificando os sujeitos, os instrumentos utilizados na pesquisa, os dados do estudo piloto e os procedimentos de aplicação e correção do estudo definitivo; no terceiro, a organização, o tratamento e a análise dos dados; e, no quarto, a discussão dos resultados, culminando na conclusão da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, é apresentada a pesquisa em relação ao tema, ao problema, às características de organização, aos objetivos, às questões de pesquisa, aos sujeitos e aos instrumentos – sua construção, sua aplicação e sua correção, relacionados tanto ao estudo piloto quanto ao estudo definitivo.

2.1 TEMA

O tema da pesquisa foi assim definido: a relação entre desempenho em compreensão leitora e em consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura.

2.2 PROBLEMA

O problema de pesquisa consistiu na seguinte indagação geral: em que medida se correlacionam os desempenhos dos estudantes em leitura: compreensão leitora, consciência textual, considerando atenção e características de hábitos de leitura?

Tendo como referência esse problema, a pesquisa foi organizada para responder a ele, como caminho para entendimento das condições em leitura dos estudantes. A seguir, estão especificados os objetivos e as questões de pesquisa que conduzem este trabalho.

2.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se por ser de cunho teórico e empírico, com delineamento correlacional. Caracterizou-se também como aplicada, utilizando análise quantitativa e qualitativa dos dados. Em um primeiro momento foi teórica, buscando explicar estudos acerca da compreensão leitora, da consciência textual, da atenção e dos hábitos de leitura. Após, ocorreu uma pesquisa de campo, com estudantes, especificada no terceiro capítulo deste trabalho. Todos os estudantes menores de idade foram autorizados por seus pais a participarem da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e também declararam-se voluntários como participantes, assinando o Termo de Assentimento (Apêndice B)

2.4 QUESTÕES DE PESQUISA

Tendo como referência o problema desse estudo, as questões de pesquisa foram assim definidas:

QP_a) Qual o desempenho em compreensão leitora e consciência textual de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, conforme dados coletados por meio de instrumentos elaborados *ad hoc*?

QP_b) Qual o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada, conforme aplicação de dois instrumentos padronizados?

QP_c) Quais as características dos hábitos de leitura desses estudantes, conforme instrumento *ad hoc* elaborado com base no PISA (2015)?

QP_d) Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura dos estudantes, com base nos dados coletados?

2.5 OBJETIVOS

2.5.1 Objetivo Geral

Avaliar a relação entre desempenho em compreensão leitora e em consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura.

2.5.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar o desempenho em compreensão leitora e a consciência textual de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio;
- b) Verificar o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada;
- c) Verificar as características dos hábitos de leitura desses estudantes;
- d) Analisar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura, evidenciados pelos estudantes, conforme dados coletados;

2.6 SUJEITOS

Para o estudo piloto, foram convidados cinco juízes (doutores e doutorandos em Psicolinguística) e doze estudantes do nível escolar previsto para a pesquisa, de escolas da zona norte de Porto Alegre.

Para o estudo definitivo, a amostra da pesquisa foi composta por 90 sujeitos de duas escolas públicas estaduais da Zona Norte de Porto Alegre, sendo 47 estudantes de 9º ano do E. F. e 43 estudantes de 3º ano do E. M., todos estudantes matutinos. O único estudante portador de TDAH - que informou essa condição-, não compareceu durante a realização da pesquisa. A escolha do 9º ano se justificou por ser o último ano do E. F. e representar toda a aprendizagem até essa etapa, e do 3º ano se justificou pelo mesmo motivo da primeira: é o último ano do E. M. e representa a aprendizagem dessa etapa escolar. Por se tratar de uma investigação que envolveu seres humanos, a presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da PUCRS (CEP). O protocolo de pesquisa recebeu aprovação, e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é nº 95244918.5.0000.5336.

2.7 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foram utilizados na pesquisa instrumentos criados *ad hoc* e instrumentos padronizados. Os primeiros passaram pela avaliação de cinco juízes psicolinguistas que ajudaram a aprimorar os documentos. Na descrição de cada instrumento, há as considerações feitas pelos juízes.

2.7.1 Instrumento de Hábitos de Leitura

O instrumento de Hábitos de Leitura (Apêndice C) desta pesquisa foi baseado no questionário do PISA (2015), aplicado aos alunos na prova do SAEB (2015), e no questionário utilizado por Finger-Kratochvil (2010), em sua tese de doutoramento. Esse instrumento é composto por duas partes. Na primeira parte, há: questões de identificação, como ano de escolaridade, idade e sexo; perguntas sobre hábitos de leitura na esfera familiar, bem como o nível de escolaridade do principal responsável; o modo como o aluno se sente ao ler textos fáceis e difíceis; o que a leitura significa para ele; quantos livros leu no período de

um ano; com que frequência lê alguns tipos de textos (utilizando a escala Likert de cinco pontos para responder à frequência); e finaliza com algumas perguntas sobre a esfera escolar.

Na segunda parte, há questões sobre como o sujeito percebe sua capacidade de compreensão, consciência e atenção ao ler um texto, realizando uma autoavaliação sobre esses itens. As questões de número vinte e quatro a trinta e sete correspondem à afirmação *quando eu leio*; as questões de número trinta e oito a quarenta e três correspondem à afirmação *se eu não entendo alguma coisa na leitura*; as questões de número quarenta e quatro a cinquenta correspondem à afirmação *as coisas que dificultam minha leitura são*; as questões de número cinquenta e um a cinquenta e quatro correspondem à afirmação *depois que eu leio*. Para responder a essas questões, foi utilizada a escala Likert de cinco pontos, a saber:

Quadro 1- Escala Likert A

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
()	()	()	()	()

Fonte: A autora

As questões de número cinquenta e cinco a sessenta e oito são de cunho opinativo, e correspondem à afirmação *na minha opinião, o que faz com que o leitor seja bom é*, sendo utilizada escala Likert de cinco pontos:

Quadro 2 – Escala Likert B

Discordo plenamente	Discordo em parte	Neutro	Concordo em parte	Concordo plenamente
()	()	()	()	()

Fonte: A autora

Por fim, as questões de número sessenta e nove a setenta e três correspondem à informação *como é a sua atenção quando*, que foram respondidas com a escala Likert de cinco pontos:

Quadro 3 – Escala Likert C

Excelente	Boa	Razoável	Ruim	Péssima
()	()	()	()	()

Fonte: A autora

Em todas as opções de questões com respostas pela escala Likert, os sujeitos deveriam marcar apenas uma opção. O instrumento de Hábitos de Leitura possuía a seguinte instrução:

Quadro 4 – Instrução do Instrumento de Hábitos de Leitura

Prezado (a) aluno (a) participante!

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor. Seja sincero ao responder e faça até o fim. Marque apenas uma resposta certa em cada questão. Asseguramos o sigilo total em relação aos dados aqui coletados. Obrigada por sua colaboração.

Fonte: A autora

As contribuições feitas pelos juízes para aprimorar esse instrumento foram as seguintes:

- a) Alterar, na questão 3, para *qual sua idade* ao invés de *qual idade você tem*.
- b) Alterar, na questão 4, para *nunca foi à escola* ao invés de *nunca estudou*.
- c) Substituir, na questão 4, nível de escolaridade e hábito de leitura de *pai e mãe* para *principal responsável*. Se o estudante tiver dois, ele opta por um desses.
- d) Acrescentar, na questão 4, *Ensino Médio incompleto* nas opções.
- e) Alterar a escala Likert das questões de 10 a 17 de três para cinco pontos.
- f) Na questão 21, alterar para a *frequência que utiliza a biblioteca*, especificando quantas vezes na semana.
- g) Acrescentar, no item *quando eu leio*, algumas questões sobre objetivos de leitura e no item *se eu não entendo alguma coisa*, se o aluno pesquisa na internet para encontrar a resposta.

Todas as sugestões de aprimoramento feitas pelos juízes foram aplicadas ao instrumento. As questões desse instrumento foram de grande relevância para a pesquisa, visto que, a partir dele, puderam ser evidenciados os hábitos de leitura dos sujeitos e correlacionados os dados com os resultados de cada instrumento de leitura (compreensão e consciência).

2.7.2 Instrumentos de Compreensão Leitora – Reconto, *Cloze* e Anomalias

A elaboração dos instrumentos de compreensão leitora deve levar em conta a importância do uso de tarefas distintas, que se complementem, no sentido de abranger, da melhor forma possível, a complexa interação de fatores (neuro) psicológicos que compõem o processo de compreensão (CORSO; SPERB; SALLES, 2012). Nesta pesquisa, os sujeitos responderam a três instrumentos de Compreensão Leitora - dois instrumentos para avaliar o processamento *on-line*, que indica como o leitor processa a leitura enquanto ela está sendo realizada, e outra para avaliar o resultado da leitura (*off-line*) -, todos formulados pela pesquisadora, *ad hoc*. Os três instrumentos de compreensão leitora possuem textos de tipo narrativo, por ser comum nesses anos de ensino, no ambiente escolar, tendo sido aplicados em formato escrito, em folhas de papel. Todos são instrumentos para avaliar a compreensão leitora, mas exigem do leitor aspectos diferentes, por isso a escolha de realizá-los. Para tal, foram utilizados, na metodologia *on-line*, o procedimento *Cloze* e o instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, em que a compreensão é examinada durante a leitura. Na metodologia *off-line*, foi utilizado o instrumento de compreensão leitora – Reconto.

O primeiro instrumento foi o Teste de Compreensão Leitora com o procedimento *Cloze* (Apêndice D). A instrução dada para esse instrumento foi:

Quadro 5 – Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*

Prezado aluno (a),

Esta é uma atividade individual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Você está realizando uma atividade de **COMPREENSÃO LEITORA**. Há um texto com lacunas que devem ser preenchidas por palavras que você achar corretas e coerentes com o conteúdo do texto. Em cada lacuna, há apenas uma palavra. Leia com atenção as instruções a seguir para realizar a atividade:

- 1) Ler todo o texto antes de preencher as lacunas.
- 2) Preencher todos os espaços (nenhum pode ficar em branco).
- 3) Deixar para o final as palavras que considerar mais difíceis de recuperar.
- 4) Escrever com letra legível.

Obs.: o tamanho das lacunas é padronizado, mas elas podem ser preenchidas por palavras de diferente extensão.

Fonte: A autora

Na avaliação desse instrumento, feita pelos juízes psicolinguistas, foi solicitada a correção de alguns erros de digitação, vírgulas, espaçamento, de acordo com o texto original, também disponibilizado aos juízes. O parecer final dos juízes foi de aprovação para a utilização do instrumento.

O texto utilizado para compor o instrumento foi *A lenda do preguiçoso*, de Giba Pedroza (2011), estando o texto completo para correção do instrumento disponível no Apêndice E. O procedimento *Cloze* consiste em deixar integral o primeiro e último parágrafos do texto e, nos demais parágrafos, retirar algumas palavras e substituí-las por lacunas. A proporção é de uma palavra apagada para cinco palavras, aproximadamente. O participante deve preencher as lacunas do instrumento de acordo com os seus conhecimentos e as pistas do texto.

O segundo é o Instrumento de Compreensão Leitora de Reconto (Apêndice F). Esse instrumento é constituído de um texto do gênero conto (*O caso do espelho*, de Ricardo Azevedo, 1999), e a atividade é constituída da criação de reconto do texto, feito pelos sujeitos. Na instrução do instrumento, foi solicitado que recontassem o texto, ou seja, contar o texto novamente, com suas palavras. A instrução foi:

Quadro 6 – Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

Prezado aluno (a),

Esta é uma atividade individual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Leia bem o texto até o final, duas vezes. Depois, reconte a história com suas próprias palavras.

Fonte: A autora

O instrumento de Compreensão Leitora de Reconto foi avaliado da seguinte forma: o texto selecionado foi dividido em quatorze tópicos, expostos no quadro 7, criado *ad hoc* pela pesquisadora, para padronizar a correção do instrumento. Cada um desses tópicos corresponde a um episódio dentro da sequência típica das narrativas simples: ambientação, estabelecimento do problema/conflito, reação diante do problema, ação correspondendo à tentativa de resolver o problema, e resultado final/desfecho. Cada tópico equivale a uma pontuação (vide quadro 7), e o participante recebeu a pontuação conforme foi abordando o tópico em seu texto, ou não. Há três tipos de tópicos, com uma pontuação cada: os tópicos

principais pontuam +2; tópicos secundários, +1, e os tópicos intrusos, quando o participante inventa alguma frase ou insere algo que não está no texto, pontua -1. A pontuação máxima para esse instrumento foi +20.

Quadro 7 – Tópicos para Análise do Reconto

Tópico	Tipo de proposição	Pontuação
1) O homem viu seu reflexo em um espelho	Principal	+2
2) O homem não conhecia um espelho	Principal	+2
3) O homem pensou que o reflexo era a foto de seu pai	Secundária	+1
4) O homem comprou o espelho e levou para casa	Secundária	+1
5) Ele guardou em uma gaveta o suposto retrato	Secundária	+1
6) A esposa foi bisbilhotar	Secundária	+1
7) A esposa também não conhecia um espelho	Principal	+2
8) Ela viu sua própria imagem	Principal	+2
9) A esposa pensou que essa era a amante do marido	Secundária	+1
10) Quando o marido chegou a casa, ela o xingou	Secundária	+1
11) A mãe dela morava perto e ouviu a briga	Secundária	+1
12) A mãe viu sua imagem no espelho	Secundária	+1
13) Ela também nunca tinha visto um espelho	Principal	+2
14) Ela disse para filha que não passava de uma velha que já ia morrer.	Principal	+2

Fonte: A autora

Não houve nenhuma correção apontada pelos juízes psicolinguistas nesse instrumento, sendo aprovado para aplicação.

O terceiro Instrumento de Compreensão Leitora é o Texto com Anomalias. Conforme visto em Leffa (1996), o texto com anomalias é um dos métodos mais comuns de investigação

de compreensão de leitura. Logo, optou-se, também, por realizar esse tipo de atividade no presente estudo.

Os sujeitos responderam ao instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias (Apêndice G), instrumento formulado *ad hoc* pela pesquisadora. Esse instrumento é constituído de um texto do gênero conto, de título *As cocadas*, de Cora Coralina (2007). Para construí-lo, primeiramente, foi organizado um quadro, especificando, na primeira coluna, cada item de coesão e coerência que foi modificado no texto. Foram utilizadas, na coerência, a manutenção e a progressão temática, a não-contradição interna e a relação com o mundo. Na coesão lexical, foram abordados os itens repetição de palavras, sinonímia, associação por contiguidade e superordenado. Na coesão gramatical, a referenciação, a elipse e a conjunção. Na segunda coluna, ao lado de cada item de coesão e coerência, foi apontado qual procedimento foi realizado para tornar o texto anômalo. Na terceira coluna, foi especificado qual segmento foi modificado no texto, e na quarta coluna, como era esse segmento no texto original. O procedimento pode ser constatado no quadro 8:

Quadro 8 - Planejamento de Construção do Texto com Anomalias

Item	Tópico para anomalia	Segmento modificado no texto	Segmento original no texto
1) Coerência: Manutenção temática	Substituição do título por outro em desacordo com o tema.	<u>Cocadas de mel</u> (Título)	As cocadas
2) Coerência: progressão temática	Troca de lugar de duas frases, formando sequência incoerente.	<u>Botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo.</u> <u>Entrou na cozinha e desceu a vasilha</u> (l. 17 e 18)	Entrou na cozinha e desceu a vasilha. Botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo.
3) Coerência: não contradição interna	Frase inserida em contradição com o texto	Batia os ovos, segurava a vasilha, engraxava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado pote de metal. <u>Eu não gostava nem um pouco daquelas</u>	Batia os ovos, segurava a vasilha, engraxava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado pote de metal.

		<u>cocadas.</u> (l.15)	
4) Coerência: relação com o mundo	Uso de frase absurda para o texto	Eu esperava quatro e comeria de uma só vez oito, dez, mesmo. <u>Uma vez eu havia comido 153 de uma vez.</u> (l. 9 e 10)	Eu esperava quatro e comeria de uma só vez oito, dez, mesmo.
5) Coesão lexical: repetição de palavras	Substituição de palavra por uma não adequada para repetir anteriores.	Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... Trovador... <u>De tanto ouvir seu nome, lá veio o Tricô.</u> (l. 23)	Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador.
6) Coesão Lexical: Sinonímia	Uso de sinônimo que não cabe em relação ao termo já referido	De dia, <u>as goiabadas</u> dançavam pequenas piruetas na minha frente. (l.11)	De dia, as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente.
7) Coesão Lexical: associação por contiguidade	Substituição de palavra por outra não pertinente para a sequência de palavras em contiguidade	... de não ter enfrentado decidida, corajosa, <u>perfumada</u> , malcriada e cínica, aqueles adultos descuidados e partilhado das cocadas mofadas com o cachorro (l.28)	... de não ter enfrentado decidida, corajosa, malcriada e cínica, aqueles adultos descuidados e partilhado das cocadas mofadas com o cachorro.
8) Coesão Lexical: Superordenado	Substituição de hiperônimo por outro inadequado	O coco era gordo, carnudo e leitoso, <u>o salgado</u> ficou excelente. (l.6)	O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente.
9) Coesão gramatical: referenciação	Substituição de referência por outra inadequada	<u>Ela</u> farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso. (l.24)	Ele farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso.
10) Coesão gramatical: elipse	Eliminação de uma palavra, o que dificulta o entendimento do segmento.	Tinha lavado o pote de metal e ralado _____ (l. 3)	Tinha lavado o pote de metal e ralado o coco
11) Coesão gramatical: conjunção	Uso de conjunção inadequada	Até hoje, <u>porém</u> me lembro disso, sinto dentro de mim uma	Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma

		revolta (1.27)	revolta
--	--	----------------	---------

Fonte: A autora

Após realizar esse planejamento, foram inseridas as anomalias no texto integral. Na apresentação do instrumento, ao lado esquerdo da folha, há o texto com as anomalias e, à direita, ao lado de cada parágrafo, há dois quadros vazios, conforme figura 1:

Figura 1 – Apresentação do Instrumento de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias

INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA			
<p>Leia todo o texto antes de iniciar a tarefa. Ao lado de cada parágrafo, há dois quadros. No primeiro quadro, você deve fazer um RESUMO DO PARÁGRAFO. No segundo quadro, você pode FAZER ALGUM COMENTÁRIO que achar importante sobre o texto e o resumo que você fez.</p> <p style="text-align: right;">Bom trabalho!</p> <p style="text-align: right;">Participante n° _____</p>			
AS COCADAS DE MEL			
<p>Eu devia ter, nesse tempo, dez anos. Era menina prestativa e trabalhadeira como as do meu tempo. Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha lavado o pote de metal e ralado. Acompanhei na frente do forno todo o serviço, desde o ferver da calda até ela engrossar. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em pedaços. Saiu uma cocada escura, de ponto leve, atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso. O salgado ficou excelente.</p>	<table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Resuma o parágrafo aqui:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Faça seu comentário aqui:</td> </tr> </table>	Resuma o parágrafo aqui:	Faça seu comentário aqui:
Resuma o parágrafo aqui:	Faça seu comentário aqui:		
<p>Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa tigela grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só! Eu esperava quatro e comeria de uma só vez oito, dez, mesmo. Uma vez eu havia comido 153 de uma vez. Dias seguidos namorei aquela tigela inalcançável. De noite, eu sonhava com as cocadas. De dia, as goiabadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava ali por perto, ajudando na cozinha, esperando, admirando e de olho na tigela. Batia os ovos, segurava a vasilha, engraxava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado pote de metal. Eu não gostava nem um pouco daquelas cocadas.</p>	<table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Resuma o parágrafo aqui:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Faça seu comentário aqui:</td> </tr> </table>	Resuma o parágrafo aqui:	Faça seu comentário aqui:
Resuma o parágrafo aqui:	Faça seu comentário aqui:		

Fonte: A autora

Após ler cada parágrafo do texto, o participante deveria escrever, no segundo quadro ao lado dos parágrafos, se teve dificuldade de entendimento de algumas partes do texto para realizar o resumo, solicitado no primeiro quadro do instrumento, e deveria apontar, em cada quadro da segunda coluna, as incoerências textuais encontradas, conforme instrução exposta no quadro 9:

Quadro 9 - Instrução do Instrumento de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias

Leia todo o texto antes de iniciar a tarefa. Ao lado de cada parágrafo, há dois quadros. No primeiro quadro, você deve fazer um **RESUMO DO PARÁGRAFO**. No segundo quadro, você pode **FAZER ALGUM COMENTÁRIO** que achar importante sobre o texto e o resumo que você fez.
Bom trabalho!

Fonte: A autora

O texto completo, com as anomalias aplicadas e os quadros para escrever o resumo e os comentários, encontra-se no Apêndice G desta pesquisa. A avaliação desse instrumento pelos juízes psicolinguistas obteve algumas sugestões, que foram aplicadas no instrumento. Foram elas:

- a) Modificar a palavra *legume*, que seria inicialmente o item de coesão lexical de superordenado, para *salgado*, pois o antônimo pode chamar mais a atenção.
- b) Modificar o título, que seria inicialmente *Trovadores Mineiros*, por *Cocadas de Mel*, por ser mais próximo de seu vocabulário.
- c) Alterar as palavras de possível desconhecimento da faixa etária participante, como *terrina*, *copa*, *branda*, *prestimosa*, etc, por outras de maior conhecimento.

O resumo não foi considerado na correção, visto que há um instrumento específico para avaliar esse tipo de compreensão textual. No presente instrumento, o resumo consistiu num suporte para que o sujeito percebesse as anomalias do texto. Então, ele foi avaliado em si, nessa condição. Desse modo, o sujeito foi avaliado de acordo com o número de anomalias que encontrou no instrumento. É importante ressaltar que os sujeitos não foram informados de que havia anomalias no texto, para evitar que o objetivo do instrumento fosse alterado. Se informados fossem, poderia ocorrer de eles buscarem especificamente os erros do texto, ao invés de identificá-los por si só, na leitura. Na análise qualitativa, foram observados os tópicos em que esses acertos e erros ocorreram, bem como as reflexões que apareceram nos resumos e comentários dos sujeitos.

2.7.3 Instrumento de Consciência Textual

Os sujeitos responderam ao instrumento de Consciência Textual (Apêndice H) *ad hoc*, formulado pela pesquisadora. Este instrumento é constituído de um texto do gênero conto, de título *O Medo*, de Cora Coralina (2016). A instrução para este instrumento foi:

Quadro 10 – Instrução do Instrumento de Consciência Textual

Prezado aluno (a):

Você está realizando uma atividade de Consciência Textual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Leia o texto até o final antes de iniciar a atividade. Para cada questão, há uma resposta correta, que você deve assinalar com um X, com exceção da questão 5, a qual você deverá ordenar as alternativas.

Em cada questão, há linhas para você escrever: *a) em que linhas ou parágrafos do texto você focou sua atenção para responder à questão.* e *b) como pensou para responder à questão.*

Neste texto, o título foi substituído por uma lacuna porque a questão 4 se refere a isso.

Fonte: A autora

As atividades envolvidas nesse instrumento são de conteúdos de superestrutura, coesão (lexical e gramatical) e coerência (metarregras), que foram respondidas pelos sujeitos, baseando-se no texto. Há questões de superestrutura narrativa, sobre o início e o fim do texto (questões 1, 2 e 3). Há questões de manutenção e progressão temática (questões 4 e 5), de não contradição interna (questão 6) e relação com o mundo (questão 7), que envolvem a coerência textual. Também, há questões de repetição (questão 8), sinonímia (questões 9 e 10), associação por contiguidade (questão 11), superordenado (questão 12), elipse (questão 13), referenciação (questões 14 e 15) e conjunção (questão 16), envolvendo a coesão. Após cada resposta objetiva sobre o texto, o participante preencheu protocolos verbais, em que deveria descrever: *a) em que linhas ou parágrafos do texto você focou sua atenção para responder à questão* e *b) como pensou para responder à questão.*

O instrumento de Consciência Textual apresenta questionamentos que requerem tanto respostas objetivas quanto subjetivas. Então, procedimentos específicos foram adotados para avaliá-las. As respostas objetivas foram avaliadas conforme o quadro 11:

Quadro 11- Correção do Instrumento de Consciência Textual - Respostas Objetivas

Questão	Item de resposta
Questão 1	D
Questão 2	A
Questão 3	C
Questão 4	B
Questão 5	2 4 6 3 1 5
Questão 6	B
Questão 7	C
Questão 8	A
Questão 9	D
Questão 10	A
Questão 11	D
Questão 12	C
Questão 13	B
Questão 14	C
Questão 15	A
Questão 16	B

Fonte: A autora

Após cada questão objetiva, há duas questões de protocolo verbal, referindo-se:

- a) ao segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão;
- b) à justificativa das respostas.

A questão A, correspondente ao foco no segmento de apoio, foi corrigida conforme o quadro 12, que expõe as possíveis e esperadas respostas por parte dos sujeitos.

Quadro 12 – Respostas Esperadas sobre o Foco no Segmento de Apoio (questão A)

Questão	Respostas esperadas
Questão 1	No início do texto / 1º parágrafo / l. 3 a 6
Questão 2	No fim do texto / 5º parágrafo / l. 18 e 19
Questão 3	4º ou 5º parágrafo / l. 15, 16 e 17 / todos ou nenhum
Questão 4	Em todo o texto / l. 18 e 19 / 5º parágrafo
Questão 5	Em todo o texto / nenhuma parte
Questão 6	2º parágrafo / l. 7 a 11 / nenhuma
Questão 7	Em todo o texto / l. 9 a 11 / 2º parágrafo
Questão 8	Em todo o texto / nenhuma parte

Questão 9	Onde estas palavras aparecem / l. 10,13,18 / 2º, 3º e 5º parágrafos
Questão 10	Primeiro parágrafo / l. 3 a 6
Questão 11	Início do texto / l. 3 a 6 / l. 13 / 1º e 3º parágrafos
Questão 12	l. 4 ou 8 / 1º ou 2º parágrafos
Questão 13	l. 8 / 2º parágrafo
Questão 14	l. 9 / 2º parágrafo
Questão 15	l. 7 ou 15 / 4º parágrafo
Questão 16	l. 12 / 3º parágrafo

Fonte: A autora

No presente instrumento, a correção foi feita atribuindo os acertos totais da letra A de cada questão. São, no total, 16 acertos.

Sobre a questão B (justificativa das respostas), a consciência textual foi analisada conforme as condições da justificativa dada pelo participante e as pontuações apresentadas no quadro 13, que inclui o acerto ou erro da questão objetiva e a explicação dada à seleção da resposta à questão. A escala utilizada foi adaptada com base em Santos (2017). É preciso avaliar as respostas de forma que se torne possível discriminar os níveis de conhecimento acerca da estrutura textual bem como o grau de consciência sobre o procedimento adotado. Na análise qualitativa foram observados os tópicos em que esses acertos e erros ocorreram.

Quadro 13 – Critérios de Correção do Instrumento de Consciência Textual – Protocolo Verbal – questão B (justificativa das respostas)

Categorias de Consciência	Resposta na questão objetiva	Justificativa no protocolo verbal	Pontuação
Não consciente (NC)	Erra	Não justifica ou diz que não sabe	0
	Erra	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente (PC)	Erra	Justifica o erro de forma plausível	2
	Acerta	Não justifica ou diz que não sabe	3
	Acerta	Justifica sem consistência	4
Consciente (C)	Acerta	Justifica com consistência parcial	5
Consciente Pleno (CP)	Acerta	Justifica com consistência plena	6

Fonte: A autora, baseada em Santos (2017)

Dessa forma, quando o aluno errou a tarefa e não justificou ou disse que não sabia, foi atribuído 0 pontos, classificando-o como não consciente. Quando o aluno errou a tarefa e justificou, mesmo que de modo errado, foi atribuído 1 ponto, classificando-o também como não consciente. Quando o aluno errou a tarefa, mas justificou suas escolhas de modo plausível, com argumentos coerentes e fatos linguísticos do texto, foram atribuídos 2 pontos, classificando-o como pré-consciente. Quando o aluno acertou a tarefa, mas não justificou ou disse que não sabia justificar, foram atribuídos 3 pontos, classificando-o como pré-consciente. Quando o aluno acertou a tarefa e justificou sem consistência, demonstrando dificuldade em relação aos conhecimentos linguísticos e às informações contidas no texto, foram atribuídos 4 pontos, classificando-o também como pré-consciente. Quando o aluno acertou a tarefa e justificou com consistência parcial, foram atribuídos 5 pontos, classificando-o como consciente. E, por fim, quando o aluno acertou a tarefa e justificou com consciência plena, apresentando conhecimentos linguísticos além daqueles estabelecidos pela gramática e apoio nas informações apresentadas pelo texto, foram atribuídos 6 pontos, classificando-o como consciente pleno.

A partir dos procedimentos de análise apresentados, foi pretendido avaliar os dados coletados durante a pesquisa e, assim, atender aos objetivos estabelecidos.

A sugestão de um dos avaliadores para esse instrumento foi de, ao invés de usar a expressão *em que parte (ou partes) do texto*, na questão A, utilizar *em que linhas ou parágrafos do texto*, especificando o que se busca com essa questão. Os demais avaliadores consideraram o instrumento completo e apto para aplicação.

2.7.4 Testes de Atenção

Os instrumentos existentes para verificar a atenção, utilizados pela Psicologia, são bem-conceituados e importantes, principalmente em relação à aprendizagem. Ao identificar o nível de atenção que o sujeito possui, é possível ampliar o conhecimento sobre seu comportamento, seu desempenho em atividades, sejam elas escolares ou não, e também, fazer intervenções para auxiliá-lo a concentrar-se.

Existem diversos Testes de Atenção aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia. Os testes utilizados nesta pesquisa de doutorado foram o Teste de Atenção Concentrada, de Cambraia (2002) e o Teste de Atenção Alternada, de Rueda (2010), pois foram os recomendados pelos psicólogos que orientaram esta pesquisa. São de rápida aplicação e

eficazes para o que se busca nesta pesquisa. A seguir, far-se-á a explanação desses testes, para melhor compreensão de seu uso nesta pesquisa.

O Teste de Atenção Alternada (TEALT), segundo o autor, fornece uma medida referente à capacidade do indivíduo de alternar a atenção entre dois estímulos. Já o Teste de Atenção Concentrada (AC) avalia a capacidade que o sujeito tem para focar a atenção em um determinado estímulo, competindo com outros, e manter sua atenção por um determinado período de tempo.

Esses testes foram elaborados para avaliar psicologicamente as pessoas que buscavam obter a Carteira Nacional de Habilitação. Para a aplicação, é necessário lápis ou caneta (azul ou preta) e um cronômetro. Para a correção, é utilizado um guia com esse fim. A aplicação pode ser feita coletiva ou individualmente. As instruções devem ser rigorosamente seguidas. Todo o processo não ultrapassa dez minutos. É importante que seja dada explicação geral sobre o objetivo e motivo da realização do teste antes da aplicação. Recomenda-se que não haja excesso de pessoas, levando em consideração o local de aplicação (tamanho, luminosidade, ruídos, etc). Por conta disso, a aplicação foi realizada em local diferente da sala de aula (sala da supervisão), com número de seis alunos por vez, para que os aplicadores pudessem controlar melhor a realização do teste.

No Teste de Atenção Alternada (TEALT), em cada linha da folha, no lado esquerdo, há um desenho diferente. A prova consiste em 16 linhas com 22 símbolos. Em cada linha devem ser marcados sempre 8 símbolos. O total de símbolos possíveis de serem marcados é 128. Os sujeitos devem assinalar com um traço todos os desenhos da linha que forem iguais ao modelo que se encontra do lado esquerdo. Dessa forma, deve-se prestar atenção ao desenho que está à esquerda, pois o desenho a ser assinalado em cada linha é diferente. Eles têm dois minutos e trinta segundos para realizar esse teste.

A correção do TEALT é realizada com um crivo no qual há quadrados que indicam as figuras que deveriam ter sido assinaladas pelo participante. O crivo deve ser ajustado à folha do teste, devendo ser contadas as figuras que foram riscadas e que estão dentro dos quadrados. Dessa forma é obtido o total de acertos (A). Depois devem ser contados os erros (E), que são as figuras que foram marcadas e que estão fora dos quadrados dos crivos de correção. Por fim, devem ser contadas as omissões (O), que são as figuras que deveriam ter sido marcadas e não o foram, considerando até a última figura marcada. Assim a pontuação é considerada até onde o participante chegou, no tempo de dois minutos e meio. Após todas essas informações

anotadas ao pé da folha (acertos, erros e omissões), o examinador deverá empregar a fórmula $TEALT = A - (E+O)$. Primeiramente, os erros e as omissões devem ser somados e, após, deve ser subtraído o valor encontrado do número de acertos, para chegar ao total de pontos. O valor obtido fornece uma informação geral sobre a atenção alternada do sujeito. O TEALT possui uma tabela com os valores da média e do desvio padrão do teste. Após a obtenção do valor bruto de TEALT, é realizado o seguinte cálculo, segundo Pasquali (2017): esse valor bruto é diminuído pela média do teste e o resultado é dividido pelo desvio padrão. Desse cálculo resultará um valor que, de acordo com a distribuição normal, inferior ou igual a - 1,0 é considerado que o participante possui déficit na função avaliada. Acima de - 1,0, sua atenção está dentro de um parâmetro de normalidade.

O teste de Atenção Concentrada (AC), elaborado por Suzy Cambraia (2002) foi desenvolvido com o objetivo de haver outra prova para re-testar os candidatos que já haviam sido submetidos ao teste Toulouse, que era o único existente no mercado brasileiro.

O Teste AC lida unicamente com um símbolo, um triângulo estilizado, formando uma ponta de flecha. A ponta de flecha pode estar dirigida para as quatro posições básicas (para cima, para baixo, esquerda e direita), sendo também inteiramente preta, inteiramente branca ou branca com um pontinho preto no centro. Isso permite doze combinações diferentes. Dessas doze combinações, o participante deve encontrar somente três, misturadas, conforme modelo localizado acima do teste, em um retângulo destacado.

A prova consiste em 21 linhas com 21 símbolos. Em cada linha devem ser marcados sempre 7 símbolos. O total de símbolos possíveis de serem marcados no teste é 147. O participante deve cancelar com um traço todos os símbolos iguais aos do modelo do retângulo, trabalhando sempre da esquerda para a direita, sem pular linhas. O tempo de aplicação é de 5 minutos.

A correção é feita com um crivo, que mostra os símbolos que devem ser cancelados. O crivo deve ser ajustado à folha do teste e devem ser contadas as figuras que foram riscadas e que estão dentro dos círculos. Dessa forma é obtido o total de acertos (A). Depois contam-se os erros (E) e as omissões (O). A fórmula para apuração final de pontos é $P = A - (E+O)$, ou seja, o total de acertos menos o número de erros e omissões constitui o escore final. O valor obtido fornece uma informação geral da Atenção Concentrada da pessoa no teste. O AC possui uma tabela com os valores da média e do desvio padrão do teste. Após a obtenção do valor bruto de AA, é realizado o cálculo seguinte: esse valor bruto é diminuído pela média do

teste e o resultado é dividido pelo desvio padrão. Desse cálculo resultará um valor que, de acordo com a distribuição normal, inferior ou igual a - 1,0 é considerado que o participante possui déficit na função avaliada, segundo Pasquali (2017). Acima de - 1,0, sua atenção está dentro do parâmetro de normalidade.

2.8 APLICAÇÃO PILOTO DOS INSTRUMENTOS

2.8.1 Descrição da Aplicação Piloto dos Instrumentos

O estudo Piloto foi realizado com 12 alunos de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. de outras escolas. Em locais e datas previamente agendados, a pesquisadora instruiu os sujeitos e aplicou os instrumentos individualmente. Os sujeitos que concordaram em auxiliar nesta pesquisa responderam aos instrumentos de Hábitos de Leitura, de Compreensão Leitora/*Cloze*, de Compreensão Leitora/Reconto, de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias e de Consciência Textual. Com a aplicação dos instrumentos no estudo piloto, foi possível apurar o tempo necessário para a realização de cada instrumento, bem como aprimorá-los quanto aos seus conteúdos e à sua organização. No estudo piloto, foi possível prever que o tempo do instrumento de Hábitos de Leitura precisa, em média, 20 minutos para ser respondido, sendo que dois sujeitos levaram 30 minutos para realizá-lo; de Compreensão Textual/Reconto teve uma média de 15 a 20 minutos. Já o instrumento de Compreensão Textual/*Cloze* levou, em média, 30 a 40 minutos a ser realizado, sendo a mais extensa das atividades de Compreensão Leitora. O instrumento de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias, teve, em média, 20 minutos de realização. Por fim, o instrumento de Consciência Textual levou 50 minutos a ser realizado. Os estudantes, ao realizarem as atividades, sugeriram a alteração de alguns itens nos instrumentos, descritas a seguir (as alterações foram aplicadas nos instrumentos):

- a) Instrumento de Hábitos de Leitura: acrescentar nível técnico na escolaridade dos pais; inserir parênteses na questão nº 26.
- b) Instrumento de Consciência Textual: ajustar os referentes das questões 13 e 14 nas linhas que a questão indica; acrescentar linhas que faltaram para responder ao protocolo verbal na questão 16.

- c) Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*: adaptar o texto para uma linguagem mais conhecida entre os estudantes, pois o comentário de todos os sujeitos foi de que é um texto muito difícil, com expressões muito complicadas. Eles não conheciam a expressão “ralhou”, “vai então que”, nem “sina”.
- d) Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto: no instrumento de reconto, a partir das análises das respostas dos sujeitos, foi acrescentado, no item 10 do quadro 7, de análise de reconto, que a esposa xingou o marido quando ele chegou em casa, pois é considerado esse um elemento essencial para a narrativa. Foi retirada a informação de que a mãe da moça quis intervir na briga, pois não é um elemento essencial na narrativa.
- e) Instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias: trocar as palavras desconhecidas por outras mais usuais, para que os sujeitos reconheçam com mais clareza as anomalias do texto.

Depois de aplicados esses instrumentos, foi realizado o levantamento dos dados, mediante a correção desses, disponível a seguir.

2.8.2 Procedimentos de Correção e Dados dos Instrumentos da Aplicação Piloto

O levantamento dos dados do estudo piloto foi realizado com base nas tabelas de correção, disponíveis na seção 2.7, para verificar se esses instrumentos estavam no padrão esperado, validar seu funcionamento e verificar se havia alguma correção a ser realizada em cada instrumento, conforme especificações a seguir.

a) Instrumento de Hábitos de Leitura

O instrumento de Hábitos de Leitura foi aplicado no estudo piloto com o intuito de verificar sua exequibilidade e entendimento por parte dos sujeitos, bem como promover as correções necessárias. Os apontamentos e correções realizadas foram indicados na subseção 2.7.1.

b) Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*

O instrumento de Compreensão Leitora *Cloze* possui o total de quarenta e nove lacunas a serem preenchidas. O número máximo de acertos é 49. Os resultados dos sujeitos estão expressos na tabela 1, onde se lê 1 para acerto da palavra da lacuna, e 0 para erro:

Tabela 1 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*

	S U J E I T O S											
LACUNAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
4	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
5	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1
6	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0
7	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
9	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
10	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
11	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
13	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0
16	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
17	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
18	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
24	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
25	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
26	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
27	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
28	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
29	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
30	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
31	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
32	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
33	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
34	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
35	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
36	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
37	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
38	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0

39	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
40	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
41	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
42	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
43	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
44	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
45	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
46	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
49	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
TOTAL	40	35	24	39	33	25	44	30	41	26	42	22

Nº máximo de acertos: 49

Fonte: A autora

Considerando esses dados, mesmo diante da dificuldade encontrada, relatada pelos sujeitos no momento da aplicação, três deles alcançaram mais de quarenta acertos; quatro, acima de trinta; um atingiu acima da metade; outro exatamente a metade e somente dois ficaram com pontuação abaixo da média. Esses resultados refletiram os que ocorrem em uma sala de aula, onde alguns alunos apresentam ótimo desempenho; outros, bom e, alguns, não tão bom. Por conta disso, foi possível constatar a possibilidade de uso desse instrumento na aplicação definitiva.

Houve unanimidade de acertos nas lacunas de números 02, 14, 20, 21, 22, 47, que se tratavam de verbos, pronomes e preposição com artigo. Em nenhuma das lacunas do texto houve unanimidade de erros.

c) Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

Considerando o quadro 7, com indicações para correção do instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, os sujeitos apresentaram os resultados expostos na tabela 2. A pontuação máxima no Reconto eram 20 pontos.

Tabela 2 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

SUJEITOS	TOTAL	%
1	20	100
2	20	100
3	12	60
4	12	60
5	20	100
6	16	80
7	16	80
8	12	60
9	20	100
10	12	60
11	16	80
12	4	20

Pontuação máxima:20

Fonte: A autora

Nessa atividade, foi possível perceber quantos sujeitos compreendem o que leem, reproduzindo o texto de forma coerente e ordenada, incluindo o conteúdo principal e seus detalhes. Quatro sujeitos obtiveram pontuação 20, nível máximo de avaliação do instrumento, ou seja, acertaram 100% do instrumento; três sujeitos, pontuação 16, ou seja, 80% do instrumento; quatro, pontuação 12, referente a 60% do instrumento; e um sujeito obteve pontuação 4, ou seja, 20% do instrumento. Com a análise desse instrumento, por meio do estudo piloto, foi constatada a possibilidade de uso no estudo definitivo.

d) Instrumento de Compreensão Leitora/Textos Anômalos

Com a finalidade de comprovar a exequibilidade do instrumento, foi necessário aplicar duas versões desse no estudo piloto. Como os encontros eram individuais e presenciais, a pesquisadora aplicou o instrumento um a um em seus voluntários. À medida que ia sendo aplicada a primeira versão desse, foi verificado que os sujeitos não estavam atingindo o objetivo esperado: encontrar as anomalias do texto, ao tentar realizar seu resumo. Os primeiros quatro sujeitos não encontraram nenhuma das anomalias do texto. Ao contrário, eles estavam conseguindo resumir os parágrafos normalmente. A única observação que

realizavam é que havia palavras desconhecidas, como *terrina*. Isso ocorreu porque o leitor não tende a pensar que o problema está no texto, e sim, que é ele quem não consegue compreender (LEFFA, 1996), e passa por cima dos problemas, encontrando um sentido para o que estava em desacordo. Dessa forma, foi necessário alterar o instrumento, trocando as palavras desconhecidas por outras de maior utilização, e aplicar o instrumento nos sujeitos que faltavam, avisando-lhes que havia problemas naquele texto e que deveriam apontá-los nos retângulos destinados a isso. A partir dessas modificações, foi possível realizar a aplicação do instrumento e receber as respostas esperadas: esses oito sujeitos do estudo piloto encontraram as anomalias no texto, quando não conseguiam compreendê-lo totalmente. As anomalias mais percebidas pelos sujeitos foram de:

- a) coerência: não contradição interna e relação com o mundo (as de número 3 e 4, conforme o quadro 8);
- b) coesão lexical: repetição, sinonímia, associação e superordenado (5, 6, 7 e 8, conforme o quadro 8);
- c) coesão gramatical: referenciação e elipse (9 e 10, conforme o quadro 8).

Os resultados dos sujeitos nesse instrumento podem ser verificados na tabela 3. O número máximo de anomalias no instrumento é 11.

Tabela 3 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias – Grupo Informado

SUJEITOS	TOTAL	%
1	4	36
2	7	63
3	6	54
4	7	63
5	4	36
6	8	72
7	5	45
8	8	72

Nº máximo de anomalias: 11

Fonte: A autora

Nos resultados, dois sujeitos encontraram quatro anomalias no texto, ou seja, 36% do instrumento; um encontrou cinco, ou seja 45% do instrumento; outro, seis anomalias, referente a 54% do instrumento; dois encontraram sete, ou seja 63% do instrumento, e outros dois, oito, referente a 72% do instrumento. Foi percebido que, ao serem informados de que há anomalias no texto, os sujeitos conseguem encontrá-las, mesmo que não sejam todas. No grupo não informado (quatro participantes dos doze), não foi encontrada nenhuma anomalia.

Para o estudo definitivo, considerando esses resultados, foi decidido que não seria informada a existência de anomalias, para evitar que os sujeitos fizessem só a sua busca, ao invés de encontrar as incoerências durante a leitura. A versão final desse instrumento está disponível no apêndice G deste documento.

e) Instrumento de Consciência Textual

Este instrumento exigiu três correções para cada questão. Os resultados obtidos por meio desse instrumento podem ser verificados nas tabelas 4 e 5, que envolvem o foco no segmento de apoio e as justificativas das questões, respectivamente. A pontuação máxima para a questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão), nesse instrumento de Consciência Textual, era de 16 pontos, e para a questão B (justificativa das respostas) era de 96 pontos.

Tabela 4 - Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão)

SUJEITOS	TOTAL	%
1	16	100
2	10	62
3	13	81
4	12	75
5	13	81
6	11	68
7	10	62
8	13	81
9	11	68
10	10	62
11	11	68
12	05	31

Nº máximo de pontos: 16

Fonte: A autora

Os sujeitos desse estudo piloto apresentaram resultados de 5 a 16 pontos, sendo que a maioria pontuou acima de 10 pontos. Somente um participante fez 31% de acertos. A maioria, ou seja, 11 participantes, obtiveram resultados de 62 a 100%.

Tabela 5 – Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão B (justificativa das respostas)

SUJEITOS	Q U E S T Õ E S																TOTAL	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
1	6	6	6	2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	92	95
2	3	6	6	6	6	1	1	6	2	6	6	6	1	1	1	6	64	66
3	6	4	6	6	2	4	6	6	6	1	5	1	4	6	4	6	73	76
4	6	6	6	6	2	6	6	6	6	6	6	6	2	6	2	6	84	87
5	6	6	6	1	6	6	6	6	6	6	6	1	6	1	6	4	79	82
6	6	6	5	1	6	4	6	6	4	6	2	1	1	2	1	1	55	57
7	6	6	6	2	5	4	1	6	6	6	6	2	1	2	6	0	59	61
8	6	6	6	2	6	6	6	6	6	6	6	5	1	5	1	6	78	81
9	6	6	6	2	6	6	6	2	6	6	6	1	1	6	6	0	72	75
10	6	6	6	2	6	6	1	6	5	1	6	2	1	6	6	0	66	68
11	6	6	6	6	6	6	6	6	6	2	2	6	1	2	1	6	74	77
12	6	6	1	1	1	1	4	1	1	6	1	1	1	6	2	0	37	38

Nº máximo de pontos: 96

Fonte: A autora

Diante dos resultados, pode-se perceber que 7 sujeitos acertaram mais que 70% do instrumento. 4 sujeitos fizeram entre 50% e 60% do instrumento e somente 1 obteve desempenho baixo, de 38%. Nesse instrumento, nas questões 1 e 2, referentes ao início e ao fim da narrativa, os sujeitos obtiveram maior êxito (11 sujeitos obtiveram pontuação máxima nessas questões). Na questão 3, somente dois sujeitos não alcançaram a pontuação máxima. Na questão 4, relativa ao título do texto, oito sujeitos erraram a resposta, e alguns justificaram de forma plausível, outros não. Isso porque os sujeitos julgaram que o título *Medo* não remetia ao texto que leram, talvez por ser um texto de humor. Para solucionar esse problema, foram modificadas as opções dessa questão para o instrumento definitivo. O mesmo ocorreu na questão 12, sobre a expressão que poderia substituir o asterisco da linha 5. A resposta era “na coberta”, letra B. Porém, o equívoco pode ter se dado pelo fato de os alunos desconhecerem essa palavra nesse sentido.

Para corrigir esse problema e evitar que o mesmo ocorresse no estudo definitivo, foi acrescentada, no instrumento de consciência textual, uma observação explicando o que

significa *coberta* nesse texto. Os sujeitos também apresentaram pontuações baixas nas questões 13 e 14 (de referência). Nas demais questões, eles apresentam grande variação na pontuação, oscilando entre 6 e 1.

2.9 APLICAÇÃO DEFINITIVA DOS INSTRUMENTOS

Após a aplicação dos instrumentos no estudo piloto e feitas as alterações necessárias para adequá-los para esta pesquisa, foi realizada , a aplicação definitiva dos instrumentos, nos sujeitos desta pesquisa, descrita a seguir.

2.9.1 Descrição da Aplicação Definitiva dos Instrumentos

O estudo definitivo consistiu na aplicação de sete instrumentos, em 90 alunos da rede pública estadual de ensino (47 alunos do 9º ano do E. F. e 43 alunos do 3º ano do E. M.).

Os instrumentos aplicados foram: um instrumento de Hábitos de Leitura, um instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*, um instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, um instrumento de Compreensão Leitora/Texto com Anomalias, um instrumento de Consciência Textual e dois Testes de Atenção (Concentrada e Alternada). O tempo de aplicação de cada instrumento variou entre 20 e 60 minutos, mais do que o previsto, conforme quadro 14. A numeração dos sujeitos foi de 1 a 52 no E. F. e de 53 a 109 no E. M.. Os números 4, 19, 29, 31 e 40, do E. F., e 55, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 77, 81, 83 e 97 do E. M. não estão na sequência numérica das tabelas, pois desistiram de participar do estudo ou não participaram da realização de algum dos instrumentos, tendo que ficar de fora do estudo.

Em datas previamente combinadas com os sujeitos, foram aplicados cada um dos instrumentos em uma turma de cada vez. Após aplicar coletivamente todos os instrumentos, em outra data previamente agendada, foram aplicados os instrumentos com os sujeitos que eventualmente faltaram nos dias da aplicação realizada com o grande grupo. Os detalhes da aplicação estão descritos no quadro 14:

Quadro 14 – Descrição da Aplicação dos Instrumentos

Instrumento	Tempo de aplicação previsto	Forma de aplicação	Descrição da aplicação
1) Instrumento de Hábitos de Leitura	20 minutos	Coletiva	Indicação de uma resposta correta para cada questão, em instrumento de cinco páginas.
2) Instrumento de Compreensão Leitora/ <i>Cloze</i>	30 minutos	Coletiva	Preenchimento das 49 lacunas do texto com as palavras julgadas corretas, em instrumento de duas páginas.
3) Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto	15 minutos	Coletiva	Reconto do texto, em instrumento de três páginas.
4) Instrumento de Compreensão Leitora – Texto com Anomalias	20 minutos	Coletiva	Identificação das possíveis anomalias no texto, em instrumento de duas páginas.
5) Instrumento de Consciência Textual	50 minutos	Coletiva	Indicação de uma resposta correta para cada questão e preenchimento do protocolo requerido, em instrumento de sete páginas.
6) Teste de Atenção Alternada	2,5 minutos	Coletiva	Realização de um risco (/) quando houver, na linha, a mesma figura que há à esquerda, no início da linha. São 16 linhas, com 22 figuras cada. Há 8 figuras corretas em cada linha.
7) Teste de Atenção Concentrada	5 minutos	Coletiva	Realização de um risco (/) quando houver, na linha, apenas os três estímulos solicitados na caixa retangular, no início do teste. O teste é composto por 21 fileiras com 21 estímulos cada uma (em cada linha há apenas 7 acertos).

Fonte: A autora

A aplicação de todos os instrumentos foi realizada ao longo de um mês, devido à variedade de atividades demandando tempo aos estudantes. Os instrumentos foram entregues a todos os sujeitos da turma, e foi pedido que lessem o cabeçalho, onde constavam as instruções para a realização do instrumento. A pesquisadora perguntou se havia alguma dúvida, e esta, quando surgia, era esclarecida para todos. Após, todos podiam iniciar a realização do instrumento.

2.9.2 Procedimentos de Correção da Aplicação Definitiva

Os instrumentos aplicados no estudo definitivo foram corrigidos conforme os modelos de correção apresentados nas descrições dos instrumentos, na seção 2.7. Cada instrumento possuiu um modelo de respostas padronizadas, que foi utilizado para a uniformização das correções.

Para correção do Instrumento de Compreensão Leitora - *Cloze*, com 49 lacunas, havia sido estipulado o critério do *método de qualquer resposta contextualmente aceitável*. Como pode ocorrer a utilização de palavras sinônimas nas respostas, foi necessário estabelecer essa flexibilização.

Para garantir que tal procedimento não desse margem a uma avaliação flutuante, a pesquisadora e dois juízes psicolinguistas estabeleceram quais palavras seriam aceitas em cada lacuna, baseadas nas respostas dos sujeitos. Foi considerada como correta a recuperação de palavras exatas ou sinônimas pertencentes à mesma classe gramatical do termo original, ou que pertencessem ao mesmo campo semântico, como *feijão* ao invés de *arroz*, na lacuna 44, por exemplo. No quadro 15, estão apresentadas as palavras aceitas considerando o contexto.

Quadro 15 - Respostas Aceitas, Considerando o Contexto, no Instrumento de Compreensão Leitora/ *Cloze*

Lacunas	Palavras aceitas
1	Faço, tento, vou, soffro
2	Foi, é
3	Tio, médico, avô, homem
4	Pois, porque
5	Pressa, raiva, isso, isto, tudo, vontade, braveza, aquilo, repreensão
6	Rapaz, pai, moço, menino, doutor, jamais, senhor
7	Bebê, garoto, tempo, processo, dia, prazo, desenvolvimento
8	Moleza, balda, bobeira, manha, calma
9	-
10	Com
11	Menino, moço, longe, morador, garoto, fazendeiro, vivendo, depende, dono, era
12	Responsabilidade, trabalhar, esforço, plantar, plantações, capinar
13	Esse
14	Num, naquele
15	Que, e, quando, lá, agora
16	Mais, muito, melhor, feijão, alimento

17	Por, na, pela
18	Quase, também, logo, assim, lá, então, agora, depois
19	-
20	Alguém
21	é, foi
22	Disse, espera, fala, pediu, pedia
23	Hoje, jovem
24	Nunca, jamais
25	Caso, vizinho, moço, homem, amigo, preguiçoso, compadre
26	-
27	Parente, morte, cortejo, pessoa, vizinho, família, amigo
28	Dias, horas
29	Já, então
30	-
31	-
32	Dormir, pesca, pano, balanço, descanso, palha, seda, flores, lã, madeira
33	Fazenda, rua, plantação, porta, comida
34	-
35	Como, por, fazendo
36	Disse, falou, curvou-se
37	Está, morreu, é
38	Abençoe, ilumine, perdoe, acompanhe, guarde
39	-
40	É, está
41	Compadre, homem, senhor moço
42	-
43	Fazer, plantar, oferecer, precisava
44	Cereal, vegetal, comida, feijão, milho
45	Ponta, palha, frente
46	Na
47	-
48	Vegetal, cereal
49	Novinho, cozido, cheiroso, lavadinho, pronto, saboroso, sortido, fresco

Fonte: A autora

Após a correção dos instrumentos, os dados levantados foram organizados, conforme descrição no capítulo a seguir.

3 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são encontrados, sucessivamente, os procedimentos de organização e tratamento dos dados, assim como a apresentação e análise dos dados por variável, e a análise das correlações entre as variáveis.

3.1 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Da correção dos sete instrumentos aplicados nos sujeitos desta pesquisa, foram obtidos dados que foram organizados e apresentados em tabelas especificadas.

Esses dados foram tratados estatisticamente, sendo correlacionados a partir do coeficiente de correlação linear de Pearson (r), de modo a determinar as correlações entre as variáveis em estudo.

As variáveis foram analisadas individualmente e após correlacionadas entre si, conforme mostrado a seguir:

- a) as variáveis dos três instrumentos de Compreensão Leitora, a saber, *Cloze*, Reconto e Texto com Anomalias, correlacionados entre si;
- b) as variáveis dos dois Testes de Atenção (Concentrada e Alternada) correlacionados entre si;
- c) as variáveis da questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão) do instrumento de Consciência Textual correlacionados com os dados dos Testes de Atenção;
- d) as variáveis da questão B (justificativa das respostas) do instrumento de Consciência Textual correlacionados com os dados dos instrumentos de Compreensão Leitora;
- e) as variáveis do instrumento de Hábitos de Leitura, vinculados à atenção (questões 31, 49, 50, 69, 70, 71, 72 e 73) correlacionados com os dados obtidos nos Testes de Atenção;

- f) as variáveis do instrumento de Hábitos de Leitura, vinculados à leitura (questões 25, 27, 35, 47) correlacionados com os dados obtidos nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Cloze*;
- g) as variáveis do instrumento de Hábitos de Leitura, vinculados à leitura (questões 24, 28, 30, 38, 39) correlacionados com os dados obtidos nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Anomalias*;
- h) as variáveis do instrumento de Hábitos de Leitura, vinculados à leitura (questão 51 e 52) correlacionados com os dados obtidos nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Reconto*;
- i) as variáveis do instrumento de Hábitos de Leitura, vinculados à leitura (questões 32, 53, 54) correlacionados com os dados obtidos nos instrumentos de Consciência Textual;
- j) as variáveis obtidos em todos os instrumentos que foram correlacionados entre os dados obtidos em todos os instrumentos (entre si).

Nesta seção, foram feitas as análises das variáveis de acordo com as questões de pesquisa, expostas na seção 2.4 deste trabalho.

Para responder à questão de pesquisa *a) Qual o desempenho em compreensão leitora e consciência textual de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, conforme dados coletados por meio de instrumentos elaborados ad hoc?*, foram usados os dados obtidos nos três instrumentos de Compreensão Leitora e no instrumento de Consciência Textual; para responder à questão de pesquisa *b) Qual o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada, conforme aplicação de dois instrumentos padronizados?*, foram usados os dados obtidos nos Testes de Atenção; para responder à questão de pesquisa *c) Quais as características dos hábitos de leitura desses estudantes, conforme instrumento ad hoc elaborado com base no PISA (2015)?*, foram usados os dados obtidos nos instrumento de Hábitos de Leitura; e para responder à questão de pesquisa *d)Quais as correlações entre Compreensão Leitora, Consciência Textual, Atenção e Hábitos de Leitura dos estudantes, com base nos dados coletados?*, foram usados os dados obtidos nas correlações descritas na seção 3.1 desta pesquisa.

Para responder ao problema de pesquisa “Em que medida se correlacionam os desempenhos dos estudantes em leitura: compreensão leitora, consciência textual, considerando atenção e características de hábitos de leitura?”, apresentado na seção 2.2 deste trabalho, foram usados os dados obtidos de cada questão de pesquisa, provenientes dos instrumentos aplicados e analisados.

As análises serão discutidas no capítulo quatro, com base nos fundamentos teóricos desta tese, sobre Compreensão Leitora, Consciência Textual, Hábitos de Leitura e Atenção, e relacionados com os dados obtidos nos instrumentos.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS, POR VARIÁVEL

A seguir, são apresentados os resultados obtidos por meio de cada instrumento, discriminados por grupo.

3.2.1 Desempenho dos Sujeitos em Compreensão Leitora

Os instrumentos de compreensão leitora elaborados para esta pesquisa foram três: *Cloze*, *Reconto* e *Anomalias*. Nos itens a seguir, há a descrição do desempenho dos sujeitos em cada um desses instrumentos.

3.2.1.1 Instrumento de Compreensão Leitora/ *Cloze*

Nesta pesquisa, o procedimento *Cloze* possuía 49 lacunas que foram preenchidas pelos sujeitos. Para a correção do procedimento *Cloze*, foram atribuídas as pontuações 0 (zero), para as respostas erradas, e 1, para as respostas corretas, resultando em um escore que poderia variar de 0 (zero) a 49 pontos. Os resultados obtidos podem ser encontrados na tabela 6¹.

Por sugestão da banca avaliadora, as tabelas 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, por serem extensas, se encontram no Apêndice deste trabalho.

A tabela 6 (Apêndice I) apresenta o escore total de cada um dos sujeitos da pesquisa no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e indica as lacunas que os estudantes erraram e acertaram. Na coluna da esquerda estão os sujeitos, numerados de 1 a 109. Nas demais

¹ A tabela 6, devido a sua extensão, se encontra no Apêndice I.

colunas, são indicadas cada lacuna do instrumento, de 1 a 49. Na coluna da direita, há o número total de acertos no instrumento. Um resumo da análise da Tabela 6 pode ser visto na Tabela 7:

Tabela 7 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*

MEDIDA	RESULTADOS DO 9º EF	RESULTADOS DO 3º EM
Mínimo	19	0
Máximo	48	46
Amplitude	29	46
Média	34,6	32,2
Mediana	36	35
Moda	38	42
Desvio padrão	6,4	10,8

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Nº Máx. de acertos: 49
Fonte: A autora

Essa tabela evidencia que tanto o número mínimo de acertos quanto o máximo foi maior no E. F., observando ainda que esse máximo é um ponto abaixo do total de acertos (49). Em consequência disso, a mediana (que representa o número que fica exatamente no meio do intervalo ordenado de todos os valores) e a média também foram maiores no E. F., apesar de serem valores bem próximos aos do E. M. A amplitude (distância entre o mínimo e o máximo de acertos) foi maior, 46 contra 29, no 3º ano, gerando como consequência um desvio padrão maior de 10,8 contra 6,4. Assim, o 9º ano, além de apresentar um acerto médio e mediano ligeiramente maior que o 3º ano, ainda apresentou um desvio padrão menor, mostrando maior consistência dos resultados, isto é, menor variabilidade.

Analisando os resultados nas lacunas, conforme tabela 6, é possível perceber que em nenhuma delas houve acerto por parte de todos os sujeitos (E. F. e E. M.). As três lacunas que obtiveram maior número de acertos foram as lacunas 16 (correspondente à palavra *nada*), 13 (palavra *o*) e 2 (palavra *era*), com 86, 85 e 84 sujeitos que as acertaram, respectivamente. São palavras que pertencem às classes fechadas, pronome e artigo, e à classe aberta, um verbo; porém, sendo esse um verbo de ligação, as possibilidades na frase diminuem, contribuindo para o acerto. As lacunas que obtiveram menor número de acertos pelos sujeitos foram as

lacunas 4 (correspondente à palavra *quando*), com 16 sujeitos acertando, lacuna 6 (palavra *moço*) com 30 sujeitos acertando e lacuna 30 (palavra *por*), com 31 sujeitos que acertaram.

É importante ressaltar que, diferente do estudo piloto, em que algumas lacunas foram acertadas em unanimidade pelos sujeitos, na amostra de aplicação definitiva isso não ocorreu. Como o procedimento *Cloze* exige competências e é necessário que seja completado o encadeamento de lacunas para que o texto faça sentido, alguns alunos o julgaram um instrumento difícil, e desistem de realizá-lo, deixando-o incompleto ou totalmente sem preenchimento.

Segundo Taylor (1953), o criador do procedimento *Cloze*, quanto mais palavras o leitor acertar, mais compreensível o texto é para ele, indicando o grau de interação entre leitor e texto. Para indicar que o leitor está no nível instrucional, é considerada uma porcentagem de 44% ou mais de acertos, compreendendo o texto sem ajuda de outro material ou professor. Os resultados do presente estudo mostraram que os sujeitos obtiveram pontuação média superior à considerada aceitável para Taylor, nos dois níveis de ensino. Conforme a tabela 7, as médias foram de 34,6 no E. F., equivalente a 70% do total de acertos do instrumento, e de 32,2 no E. M., equivalente a 65% do total de acertos do instrumento. Diante desses resultados, é constatado que seu resultado no instrumento de compreensão leitora *Cloze* foi satisfatório, considerando o nível estabelecido por Taylor, e considerando também os resultados em provas nacionais (SAEB) de Língua Portuguesa, envolvendo compreensão textual, que mostram que, em sete níveis de proficiência em leitura, os estudantes brasileiros foram classificados no nível 2.

Como visto na literatura, o procedimento *Cloze* é um dos instrumentos de compreensão leitora mais utilizados em pesquisas nessa área, por resultar de processos rigorosos de testagem e exigir compreensão abrangente durante o processo. É uma medida que apresenta alta correlação positiva com o desempenho acadêmico. Ao utilizar o instrumento citado, foi possível constatar o desempenho em compreensão leitora, em parte, dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. O instrumento descrito na próxima subseção complementa os resultados de compreensão leitora que compreendem este trabalho.

3.2.1.2 Instrumento de Compreensão Leitora/ Reconto

Nesta pesquisa, foram utilizados três instrumentos para avaliar a compreensão leitora dos sujeitos. O Reconto foi respondido após a leitura do texto. Como já foi descrito na seção 2.7, o aluno leu o texto até o final, duas vezes, e, depois, recontou a história com suas palavras. Para a avaliação da atividade, foram indicados tópicos, com suas pontuações, que correspondem a um episódio dentro da sequência típica das narrativas simples. Conforme essas especificações, o sujeito poderia ganhar 1 ou 2 pontos, ou perder 1 ponto. Os resultados obtidos por meio desse instrumento de compreensão leitora podem ser verificados na tabela 8², sendo os sujeitos de 1 a 52 pertencentes ao E. F. e os sujeitos de 53 a 109 pertencentes ao E. M.

A tabela 8 (apêndice J) apresenta o escore total de cada um dos sujeitos da pesquisa no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto. É possível perceber pontuação negativa de um dos sujeitos, e pontuação zerada de dois sujeitos. Em contraponto, 45 sujeitos, ou seja, 50% da amostra, obtiveram a pontuação máxima no Reconto, um dado animador, em se tratando de Compreensão Leitora, que pode estar relacionado ao tipo de trabalho desenvolvido na escola, em que atividades de Reconto são frequentes. Na tabela 9, há o resumo descritivo dos resultados desse instrumento.

Tabela 9 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

CATEGORIAS	RESULTADOS	RESULTADOS
	9º ANO	3º ANO
Mínimo	-7	0
Máximo	20	20
Amplitude	27	20
Média	15,4	13,3
Mediana	20	13
Moda	20	20
Desvio Padrão	6,4	6,2

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43

Nº Max. de acertos: 20

Fonte: A autora

² A tabela 8, devido a sua extensão, pode ser encontrada no apêndice J desta pesquisa

A tabela 9 apresenta o resumo do tratamento estatístico descritivo. No 9º ano, um sujeito apresentou resultado negativo, que foi a menor pontuação entre os dois grupos. A pontuação negativa do sujeito nº 37 ocorreu porque ele recebeu, em diversos tópicos de seu texto, a pontuação -1, que foi dada quando houve interferências e reconstruções que não eram fiéis ao texto lido. O sujeito modificou o texto, escrevendo, por exemplo, que o homem queria comprar um porta-retratos, foi até uma loja estranha, viu sua foto e a comprou. Com essas e outras reconstruções que não foram fiéis ao texto, o sujeito finalizou com pontuação negativa.

No E. M., a menor pontuação foi zero. Dois sujeitos obtiveram essa pontuação (S59 e S100). O sujeito nº 59 escreveu um texto sem nexos, copiou algumas partes do início, mas não havia sentido nem ligação entre elas. O sujeito nº 100 recebeu alguns pontos, mas inseriu informações que não estavam no texto, como “o espelho era amaldiçoado e refletia aquilo que a pessoa imaginava”, e isso o fez perder esses pontos.

Ambos os grupos atingiram a pontuação máxima do instrumento: no E. F. foram 27 alunos, 56% desse grupo, e no E. M., 18, ou seja 43% fizeram pontuação máxima. Os resultados, em geral, foram bons, mostrando que os sujeitos compreenderam o texto, conforme esse instrumento de Reconto.

A mediana (que representa o número que fica no meio do intervalo ordenado de todos os valores) e a amplitude (distância entre o mínimo e o máximo número de acertos) foram maiores no 9º ano, ambas com diferença de 7 pontos do 3º ano. O desvio padrão (que avalia a dispersão do conjunto de valores em análise, em torno da média) e a moda, número de acertos que mais se repete, atingiram resultados iguais ou similares entre os dois grupos.

Em geral, os 45% dos sujeitos que obtiveram nota máxima no instrumento abordaram todos os tópicos principais e secundários em seu texto. Os textos dos sujeitos nº 68 e nº 75, que tiveram pontuação 20, chamaram atenção pela forma com que foram escritos. O sujeito nº 68 escreveu de forma simples, resumida, mas muito clara, que entendeu que as personagens viam seu reflexo em um espelho. Ele ressaltou que o espelho é algo que o homem nunca vira antes, explicou que o homem não sabia que o espelho refletia a própria imagem e por isso pensou ser um retrato de seu pai. Também explicou que no momento em que sua esposa pega o retrato da gaveta, “ela teve o primeiro contato com um espelho”. O sujeito 75 escreveu um texto resumido, porém bastante explicativo, mostrando que entendeu do que se tratava a trama do texto. Ele reforçou que o homem do conto “não sabia nada mesmo”, “não sabia o que era

um espelho”, “e não era só ele, sua família também”. Em todo o momento, no seu texto, ele ressaltou que as personagens não sabiam o que era um espelho, por isso, quando viam seu reflexo, pensavam ser outra pessoa.

O sujeito nº 47 realizou uma interessante reflexão sobre o texto, porém recontou a história que ali estava. Ele citou que o espelho era mágico, pois mostrava outras pessoas. Escreveu que a mensagem do texto se baseava em desconfiança, egocentrismo, saudade e lembranças, mas que talvez o espelho refletisse o que eles eram de verdade, mas não acreditavam. Ele interpretou que, no texto, havia uma linguagem metafórica.

Esses resultados sugerem que os alunos do E. M. estavam mais preparados para a realização de resumos, pelas características dos recontos apresentados. O sujeito nº 54 escreveu em cinco linhas, o essencial do texto lido: ele escreveu que as pessoas “não sabem como são”, por isso quando se olham no espelho pensam ser o retrato de outro alguém. Faltaram detalhes nesse texto, mas os tópicos principais apareceram. Da mesma forma, o sujeito nº 82, ao recontar o texto, resumiu tanto que aplicou nele poucos tópicos, mas em seu resumo, nesses poucos tópicos abordados, mostrou que compreendeu o texto. Ele refletiu: “cada um tem a visão diferente de todo mundo”. O sujeito nº 87 evidenciou uma capacidade de síntese interessante. Em seu texto, ele finalizou: “o espelho causou discórdia com os vivos, trouxe memória dos mortos e enterrou a sogra”. O sujeito nº 90 fez uma reflexão mais profunda, apesar de resumida. Ele afirmou que “as pessoas não tinham o costume de se olharem no espelho, nem de serem vaidosos”. Segundo ele, isso explica, talvez, por que o homem era tão parecido com o pai e por que a sogra já estaria morta.

O sujeito nº 94 realizou uma reflexão pessoal, escrevendo aquilo que entendeu sobre o texto lido, com suas palavras. Ele não realizou o Reconto, propriamente dito, mas, como em seu resumo havia alguns tópicos principais, foi possível corrigir e atribuir pontuação. Ele refletiu que não olhamos para nosso próprio umbigo, mas julgamos nosso próximo, e que o que aconteceu no caso do espelho foi que tudo ocorreu por fruto da criação humilde dessas pessoas do interior.

O último reconto a ser ressaltado foi do sujeito nº 99, que recebeu pontuação 1, por não ter compreendido diversos tópicos do texto. O primeiro detalhe foi ele ter escrito que o homem “encontrou um espelho”, quando no texto ela o comprou em uma loja. Não há a

progressão textual do conto, o passo a passo das ações que ocorreram. No final, ele afirmou que a velha já estava morta.

A atividade, nesse instrumento, era realizar um reconto, com suas palavras, e, na avaliação, observar se os sujeitos apontariam os tópicos essenciais do texto nesse reconto. Houve um fato importante de destacar: os alunos do E. F. foram mais fiéis ao texto, escrevendo exatamente o que aconteceu. Alguns até copiaram o texto, retirando pequenos detalhes, renarrando a história. Já os do E. M. escreveram textos mais sucintos, com reflexões e ideias essenciais do conto. Nesse instrumento, os textos com características de síntese também continham mais reflexões, e o aluno emitia sua opinião sobre o texto. Salienta-se a importância de trabalhar resumo, síntese, reflexões, com o E. F. também, ensinando-os a ler e compreender a ideia principal do texto, reescrevê-la de forma sucinta. Talvez uma sequência didática sobre o tema os ajudaria a criar textos curtos com características reflexivas.

Conforme visto nessa subseção, ao utilizar o instrumento de reconto, foi possível constatar o desempenho em compreensão leitora, em parte, dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. e perceber que o E. F. sobressaiu ao E. M., na pontuação desse instrumento. Em contrapartida, o E. M. apresentou maior capacidade de realizar resumos. O instrumento descrito na próxima subseção, complementa os resultados de compreensão leitora que compreendem este trabalho.

3.2.1.3 Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias

No instrumento de Compreensão Leitora com Anomalias, os sujeitos deveriam ler o texto e identificar, em cada parágrafo, as anomalias inseridas pela pesquisadora, nesse texto, e apontá-las no quadro que havia ao lado de cada parágrafo. A tabela 10³ contém, à esquerda, o número do sujeito e, à direita, a quantidade de anomalias encontradas por cada um deles. Ao todo, eram 11 anomalias a serem encontradas.

Como pode ser percebido, no E. F. 6% dos sujeitos não encontraram nenhuma anomalia, outros 6% encontraram 1 anomalia, 21% encontraram 2 anomalias, 29%

³ A tabela 10, devido a sua extensão, se encontra no Apêndice K.

encontraram 3 anomalias, 17% encontraram 4 anomalias, 6% encontraram 5 anomalias, 8% encontraram 6 anomalias e 4% encontraram 7 anomalias (63% do instrumento), número máximo de anomalias encontradas no E. F.

No E. M., 2% dos sujeitos não encontraram nenhuma anomalia, 7% encontraram 1 anomalia, 34,8% encontraram 2 anomalias, 23% encontraram 3 anomalias, 18,6% encontraram 4 anomalias, 9% encontraram 5 anomalias, 2% encontraram 6 anomalias e 2% encontraram 8 anomalias (72% do instrumento), número máximo de anomalias encontradas no E. M.

No E. F., a maioria dos sujeitos encontrou 3 anomalias, enquanto no E. M. o número de anomalias encontradas pela maioria foram 2. Porém, no E. M. o alcance de anomalias encontradas foi maior, pois chegaram a encontrar 8, enquanto no E. F. foram encontradas no máximo 7. A seguir, há o resumo descritivo dos resultados dos sujeitos nesse instrumento.

Tabela 11 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias

CATEGORIAS	RESULTADOS	
	9º ANO	3º ANO
Mínimo	0	0
Máximo	7	8
Amplitude	7	8
Média	3,2	3
Mediana	3	3
Moda	3	2
Desvio Padrão	1,7	1,5

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Nº Máx. de acertos:11
Fonte: A autora

É importante ressaltar que os sujeitos não foram informados da existência das anomalias. Eles deveriam percebê-las devido à incoerência do texto, ao realizarem a leitura, e apontá-las na atividade. Havia 11 anomalias a serem encontradas no texto e a média de anomalias encontradas pelo E. F. foi de 3,2 e pelo E. M. foi de 3. Cabe ressaltar que somente 4 sujeitos da amostra total (90) não encontraram nenhuma das anomalias. Em geral, os sujeitos encontraram ao menos três das anomalias.

Na tabela 12⁴, estão expostas as respostas dos sujeitos, com as questões que acertaram e que erraram, para identificação das anomalias mais e menos apontadas.

Pode ser observado, na tabela 12, que a anomalia mais encontrada foi a número 5 (conforme quadro 8 deste trabalho), referente à Coesão Lexical: repetição de palavras, em que 78 sujeitos perceberam que o nome do cachorro foi alterado no texto. Depois, a anomalia número 3, de Coerência: não contradição interna, em que 57 sujeitos perceberam-na. Em seguida, a anomalia 4, de Coerência: relação com o mundo, percebida por 35 sujeitos. Após, as anomalias número 2 e 8, de Coerência: progressão temática e Coesão Lexical: Superordenado, respectivamente, em que 29 sujeitos as apontaram. A anomalia número 6, de Coesão Lexical: Sinonímia foi percebida por 21 sujeitos, a número 10, de Coesão Gramatical: Eclipse, por 18 sujeitos; a de número 1, de Coerência: Manutenção Temática, e 7, de Coesão Lexical: Associação por Contiguidade, por 4 sujeitos; e a anomalia número 9, de Coesão Gramatical: Referenciação, percebida por 3 sujeitos. Nenhum sujeito percebeu ou apontou a anomalia número 11, de Coesão gramatical: Conjunção.

Diante desses resultados, é possível constatar que as anomalias mais encontradas foram as que pertenciam à categoria Coesão Lexical, totalizando 132 apontamentos pelos sujeitos. Em seguida, anomalias da categoria Coerência também tiveram número significativo de apontamentos, com 128. As anomalias menos encontradas foram as que pertenciam à Coesão Gramatical, com 21 apontamentos pelos sujeitos. A anomalia relativa à conjunção, dessa categoria, não foi percebida por nenhum sujeito desta pesquisa.

Conforme visto nessa subseção, ao utilizar o instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, foi possível constatar o desempenho em compreensão leitora, em parte, dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. e perceber que, nesse instrumento, a pontuação média dos dois grupos foi equivalente.

Diante dos resultados dos sujeitos nos três instrumentos que abordam a compreensão leitora nesta pesquisa (*Cloze*, Reconto e Anomalias), foi possível constatar qual o desempenho dos alunos de 9º ano do E. F. e de 3º ano do E. M. em compreensão leitora. Neste trabalho, também foram abordados os hábitos de leitura e a consciência textual dos sujeitos, cujos resultados podem ser verificados na próxima subseção.

⁴ A tabela 12, devido a sua extensão, pode ser encontrada no apêndice L.

3.2.2 Desempenho dos Sujeitos em Consciência Textual

O instrumento de Consciência Textual era composto pelo texto *O medo*, de Cora Coralina, e 16 questões sobre esse texto, que abordavam tópicos de superestrutura, coesão (lexical e gramatical) e coerência (metarregras). Além dessas questões envolvendo o texto, havia duas perguntas após cada questão: *a) Em que linhas ou parágrafos você focou sua atenção para responder à questão* e *b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão*. A Questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão) se relaciona aos estudos de atenção dessa pesquisa, e a Questão B (justificativa das respostas) é para verificar a consciência textual do sujeito. Na tabela 13⁵, encontram-se os resultados do instrumento de Consciência Textual da Questão A.

Na Questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão), a pontuação máxima que o sujeito poderia obter era de 16 pontos, acertando todas as questões. No E. F., 10,6% acertaram 16 questões (100% do instrumento), 38% acertaram 15 questões (93% do instrumento) e 23% acertaram 14 questões (87% do instrumento). Os demais, 28,4%, acertaram abaixo de 14 (de 5 a 13 questões). No E. M., 1 sujeito acertou as 16 questões (100% do instrumento), 9% acertaram 15 questões (93% do instrumento) e 11,6% acertaram 14 questões (87% do instrumento). Os demais, 77,4% acertaram abaixo de 14 (de 1 a 13 questões).

Logo, a maioria dos alunos do E. F. fizeram a pontuação entre as três mais altas, enquanto no E. M. foi a minoria que alcançou essa pontuação. A pontuação máxima, 16, foi alcançada por somente 1 sujeito no E. M., enquanto no E. F. foi alcançada por 5 sujeitos. No resumo dos resultados, na tabela 14, podem ser observados e comparados os resultados dos dois grupos.

⁵ A tabela 13, devido a sua extensão, pode ser encontrada no apêndice M.

Tabela 14 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão A

CATEGORIAS	RESULTADOS 9º ANO	RESULTADOS 3º ANO
Mínimo	5	1
Máximo	16	16
Amplitude	11	15
Média	13,4	9
Mediana	14	9
Moda	15	14
Desvio Padrão	2,6	4

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Pontuação máxima: 16 pontos
 Fonte: A autora

Nesse instrumento, todos os resultados foram mais elevados no E. F., sendo a média 4 pontos acima comparada à média do E. M. Na tabela 15⁶, podem ser observados os resultados no Instrumento de Consciência Textual da Questão B (justificativa das respostas). Nesse instrumento, a pontuação máxima eram 96 pontos.

Na Questão B do instrumento de Consciência Textual (justificativa das respostas), a pontuação máxima que o sujeito poderia obter eram 96 pontos, recebendo nota 6 em todas as questões. São questões com respostas subjetivas, já que o sujeito deve escrever como pensou para responder à questão. Apesar de não existir uma resposta exata para as questões, ele deveria responder com consistência, e ainda, acertar a questão de múltipla escolha, para receber a nota máxima na pergunta. Nenhum dos sujeitos dos dois grupos alcançou a pontuação máxima (96) nesse instrumento, mas um sujeito do E. F. atingiu pontuação muito próxima à máxima, que foi 95 (98% do instrumento). No E. F., 14,8% dos alunos obtiveram pontuação de 90 a 95; 23,4% obtiveram pontuação de 80 a 88; e 23,4% obtiveram pontuação de 70 a 75. Os demais sujeitos obtiveram pontuação de 24 a 69 (38,4%). Importa ressaltar que, como as questões possuíam pontuação de 0 a 6, a soma de seus resultados apresentaram numeração variada, predominantemente múltiplos de 6. Por isso, a ausência de resultados entre 76 e 79, por exemplo.

⁶ A tabela 15, devido a sua extensão, pode ser encontrada no apêndice N.

No E. M., 18,6% obtiveram pontuação de 80 a 88 e 11,6% obtiveram pontuação de 70 a 75. Os demais sujeitos obtiveram pontuação de 13 a 69 (69,8%). Logo, se percebe novamente que o E. F. obteve maior pontuação que o E. M., e o número de sujeitos que alcançou a maior pontuação superou os do E. M. também. Na tabela 16, pode ser observado o resumo dos resultados desse instrumento na Questão B (justificativa das respostas).

Tabela 16 - Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio do Instrumento de Consciência Textual - Questão B

CATEGORIAS	RESULTADOS	RESULTADOS
	9º ANO	3º ANO
Máximo	95	88
Amplitude	71	75
Média	72,7	56
Mediana	75	57
Moda	81	82
Desvio Padrão	15,2	19,8

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43
 Pontuação máxima: 96 pontos
 Fonte: A autora

O E. F. fez pontuação mínima com 11 pontos acima do E. M., mostrando que até os alunos que se apresentaram menos conscientes são mais conscientes textualmente que os do E. M. Na pontuação máxima, os sujeitos do E. F. quase atingiram o total de pontos do instrumento, enquanto os do E. M. estiveram sete pontos abaixo. Ambos fizeram médias acima da metade do instrumento, porém a média do E. F. foi 16 pontos acima da média do E. M. Em contraponto, a moda foi maior no E. M.

Cabe ressaltar que as questões em que os sujeitos mais apresentaram erros, no exercício de marcar a resposta certa entre as quatro opções apresentadas, foram as questões de superordenado, como a questão 12; a questão 13, de eclipse; e as questões 14 e 15, de referência, em que deveriam assinalar a que palavras se referiam “ele” e “ali”.

Conforme visto nessa subseção, ao utilizar o instrumento de Consciência Textual, foi possível constatar o desempenho em consciência textual dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. e perceber que, nesse instrumento, a pontuação do E. F. foi mais elevada que a

do E. M., tanto na questão A, em que os sujeitos apontaram em que parte do texto focaram sua atenção, como na questão B, em que responderam como pensaram para responder às questões objetivas. Esse instrumento avaliou em parte o que busca esta pesquisa, complementada pelo que são apresentados na próxima subseção, os dados dos Hábitos de Leitura dos sujeitos.

3.2.3 Características dos Hábitos de Leitura dos Sujeitos

Nos dados obtidos por meio do questionário sobre Hábitos de Leitura constam informações sobre o perfil dos sujeitos. Do número total de sujeitos, que foram 90, responderam aos instrumentos 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino. A descrição foi feita pelos grupos, em cada questão selecionada, a fim de haver comparação entre eles, iniciando sempre pelo grupo do E. F. - 9º ano – e, após, apresentando os dados do E. M. – 3º ano.

Com relação à faixa etária dos sujeitos, a figura 2 mostra as idades dos dois grupos pesquisados.

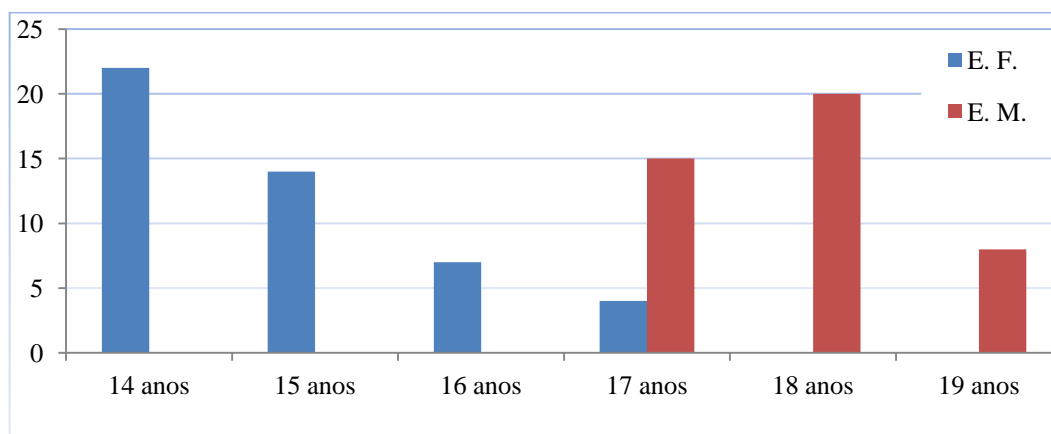


Figura 2 – Faixa Etária dos Sujeitos da Pesquisa

No grupo do E. F., a idade mínima foi de 14 anos e a máxima foi de 17, resultando em diferença de quatro anos. A idade média dos estudantes foi de 14,8 e o desvio padrão foi de 0,97. No grupo do E. M., a idade mínima foi de 17 e a máxima de 19, resultando em uma diferença de três anos entre os sujeitos. A idade média foi de 17,8 e o desvio padrão 0,72. De acordo com a figura 2, o grupo do E. F. se concentrou mais em 14 anos e o grupo do E. M. se

concentrou mais nos 18 anos. Considerando que a idade ideal para concluir o E. F. é 15 anos de idade, a maioria dos sujeitos esteve na idade ideal, mas houve alguns que, por alguma razão, apresentaram dificuldade e estiveram retidos em alguma série ao longo do E. F. O mesmo ocorreu no E. M. Embora a idade prevista para conclusão é 18 anos, houve alunos ultrapassando essa idade, realidade que ocorre no ambiente escolar.

Analisando a questão do Instrumento de Hábitos de Leitura sobre a escolaridade de seu principal responsável⁷, na figura 3, podem ser observados os resultados dessa questão no E. F. e, no E. M., a figura 4 representa essa escolaridade:

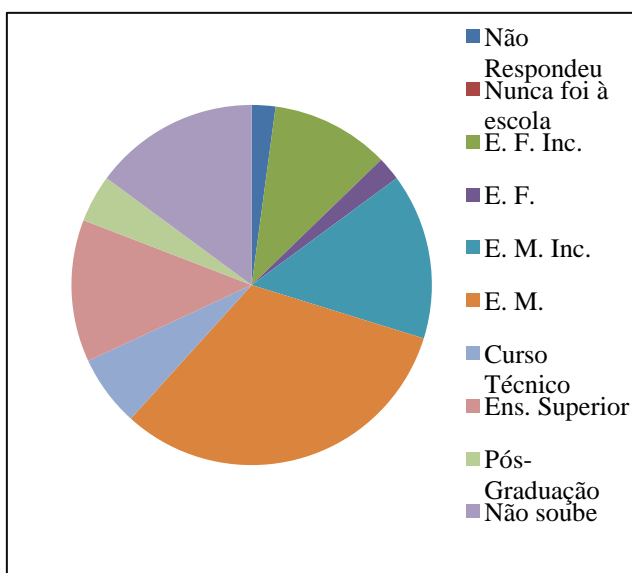


Figura 3 - Escolaridade dos Responsáveis – E. F.

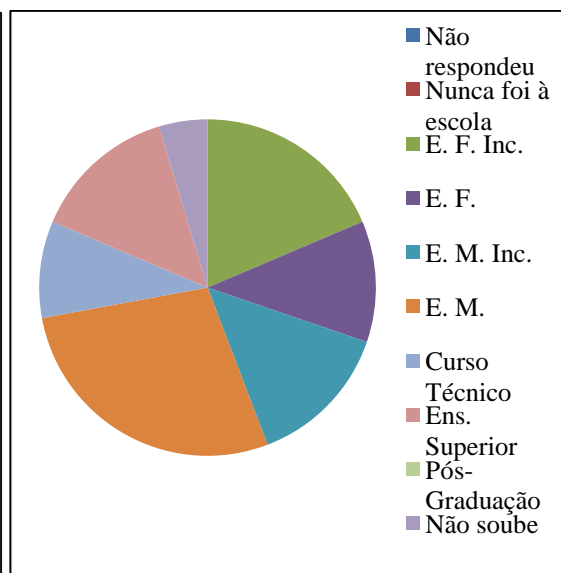


Figura 4 - Escolaridade dos Responsáveis – E. M.

Na figura 3, que representa a escolaridade do principal responsável, no E. F., o número de pais que nunca frequentaram a escola é nulo. Já o número de pais que possuem o E.F. Incompleto totalizou 10,6%. Há 2,1% de pais com E. F. Completo e 14,9% com E. M. Incompleto. A escolaridade mais frequente ou modal foi o E. M. Completo, com 31,9%. Os pais que possuem algum curso técnico totalizaram em 6,4%. A percentagem de pais com Ensino Superior foi de 12,8%. Pós-graduação ocorreu somente com 4,3% dos pais. 14,9%

⁷ Entende-se por principal aquele com quem o estudante vive, pois grande parte mora só com pai ou mãe, ou ainda outro familiar. Em caso de morar com os dois, foi solicitado que respondessem sobre aquele com quem possuem mais contato.

não souberam informar a escolaridade dos seus responsáveis. Um sujeito não respondeu à questão.

Conforme a figura 4, nenhum de seus responsáveis foram à escola. 18,6% responderam que o responsável tem E. F. incompleto, e 11,6% E. F. completo. Ocorreram 14% com E. M. incompleto e 27,9% com E. M. completo, maior número da amostra nos dois grupos; 9,3% com Curso Técnico e 14% com Ensino Superior. Nenhum dos responsáveis realizou Pós-Graduação, e 4,6% dos sujeitos não souberam informar a escolaridade de seus responsáveis. No E. M., houve mais pais com Ensino Superior em relação ao E. F., porém, não houve nenhum com Pós-Graduação, como ocorreu no E. F.

No E. F., 55,3% responderam que veem o seu responsável lendo e 42,6% que não o veem. Um participante não respondeu. No E. M., 74,4% responderam que veem seu responsável lendo e 25,6% responderam que não o veem lendo.

Quanto à pergunta número 8, sobre quantos livros o estudante leu nos últimos 12 meses, a figura 5 apresenta as respostas do E. F. No E. M., a figura 6 ilustra as respostas à questão:

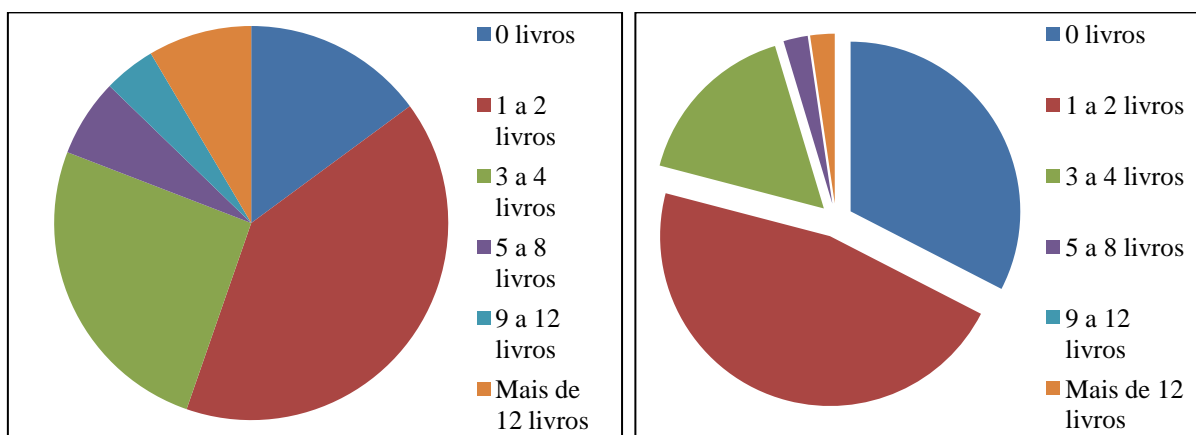


Figura 5 – Quantidade de Livros Lidos em 12 Meses – E. F. Figura 6 - Quantidade de Livros Lidos em 12 Meses – E. M

Conforme a figura 5, 14,4% responderam que não leram livros, 40,9% (19 sujeitos) leram de 1 a 2 livros, 25,5% leram de 3 a 4 livros, 6,4% leram de 5 a 8 livros, 4,3% leram de 9 a 12 livros e 8,5% leram mais de 12 livros. Os sujeitos leitores são representados por 85,6%,

resultado bastante expressivo em comparação aos resultados da pesquisa Retratos de Leitura do Brasil 4, visto na fundamentação deste trabalho, em Hábitos de Leitura.

Conforme a figura 6, 32, 6% dos sujeitos não leram livros nos últimos 12 meses, 46,5% (20 sujeitos) leram de 1 a 2 livros, 16,3% leram de 3 a 4, 2,3% leram de 5 a 8 livros, nenhum participante leu de 9 a 12 livros e 2,3% leram mais de 12 livros. O total de estudantes leitores foi de 67,4%. É possível perceber que os alunos do E. F. são mais leitores do que os do E. M. Importante constatar que o E. M. possui disciplina de Literatura, em que os alunos deveriam ler uma quantidade expressiva de livros, mas não é o que podemos constatar nesta pesquisa. Em contrapartida, o E. F. não possui a disciplina, mas realiza mais leituras.

Com relação a como os alunos se sentem ao ler textos fáceis, é possível observar, na figura 7, o que responderam no E. F. e, na figura 8, o que responderam no E. M.

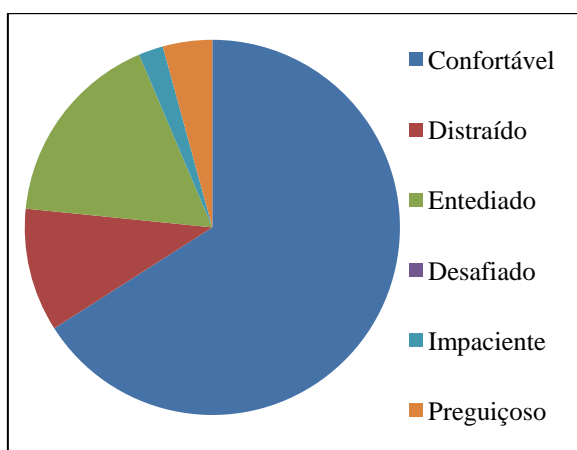


Figura 7 – Como Me Sinto ao Ler um Texto Fácil – E. F.

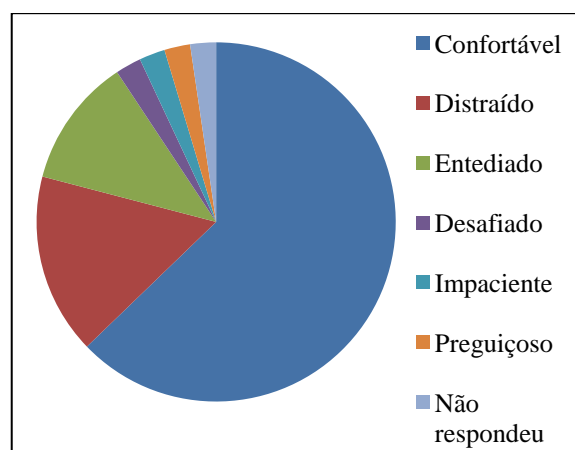


Figura 8 - Como Me Sinto ao Ler um Texto Fácil – E. M.

Como é possível perceber, na figura 7, a maioria dos sujeitos se sente confortável ao ler um texto fácil, totalizando 66%. Outros 10,6% se sentem distraídos e 17% se sentem entediados. Nenhum sujeito se sente desafiado nesse caso. Os que se sentem impacientes foram 2,1% e 4,3% se sentem preguiçosos.

Na figura 8, como se pode perceber, 62,9% dos sujeitos se sentem confortáveis; 16,3% distraídos; 11,6% entediados; 2,3% se sentem desafiados, impacientes e preguiçosos. Um sujeito não respondeu à questão. Nos dois grupos a maioria se sente confortável ao ler um texto fácil, e a quantidade de sujeitos que apresentaram tal resposta foi similar entre os grupos.

Já sobre como se sentem ao ler textos difíceis, foram obtidas estas respostas no E. F. conforme a figura 9. No E. M., as respostas foram apresentadas conforme figura 10:

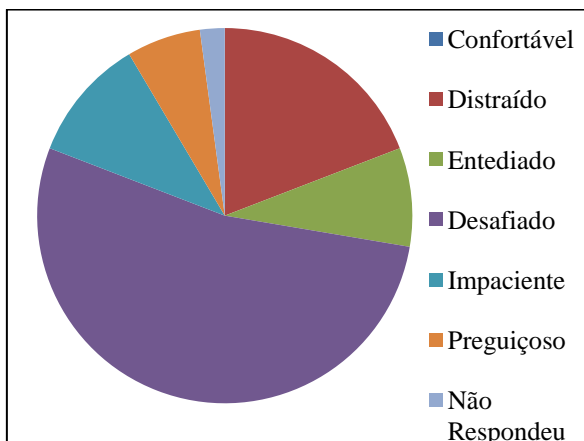


Figura 9 - Como Me Sinto ao Ler um Texto Difícil – E. F.

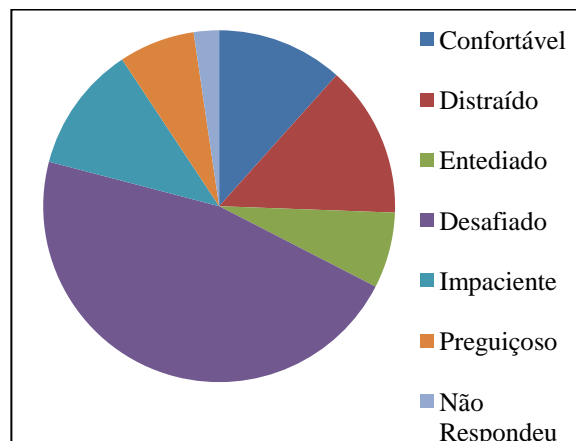


Figura 10 - Como Me Sinto ao Ler um Texto Difícil – E. M.

Na figura 9, pode ser observado que a maioria dos estudantes do E. F. se sentem desafiados ao ler textos difíceis, totalizando 53,3%. Também, 19,1% se sentem distraídos; 8,5% se sentem entediados; 10,6% se sentem impacientes; e 6,4% se sentem preguiçosos. Um sujeito não respondeu à questão.

Na figura 10, é possível observar que a maioria dos estudantes do E. M. se sentem desafiados ao lerem textos difíceis, totalizando 46,5%. 11,6% se sentem confortáveis; 14% se sentem distraídos; 7% se sentem entediados; 11,6% se sentem impacientes; e 7% se sentem preguiçosos. Um sujeito não respondeu à questão. Os resultados dessa questão no E. M. foram equivalentes aos do E. F., com exceção de que, no E. F. ninguém se sente confortável ao ler textos difíceis, ao passo que, no E. M. 5 sujeitos responderam que se sentem confortáveis.

Quanto à utilização da biblioteca ou sala de leitura (questão 23), que as duas escolas possuem, os resultados do E. F. estão expostos na figura 11, e do E. M. na figura 12.

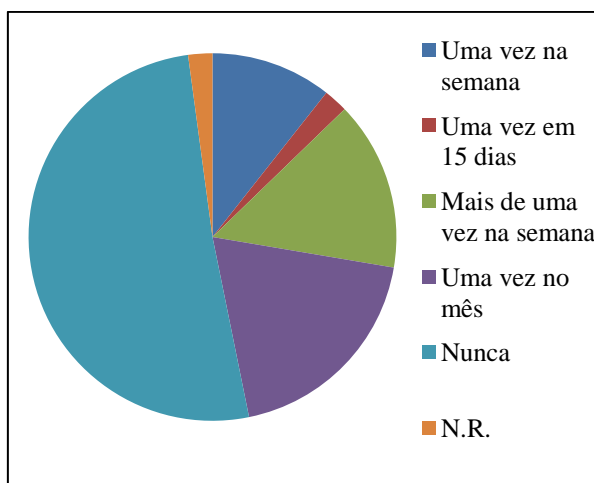


Figura 11 – Utilização da Biblioteca da Escola – E. F.

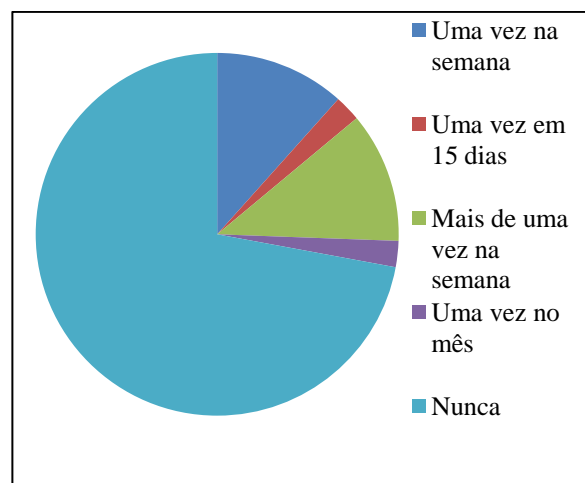


Figura 12 - Utilização da Biblioteca da Escola – E. M.

Conforme a figura 11, no E. F., 51,2% afirmaram que nunca utilizam a biblioteca, 10,6% que a utilizam uma vez por semana, 14,9% que a utilizam mais de uma vez na semana, 2,1% que a utilizam quinzenalmente, e 19,1% uma vez no mês. Um sujeito não respondeu à questão.

No E. M., figura 12, 72,2% afirmaram que nunca utilizam a biblioteca, 11,6% que a utilizam uma vez por semana, 11,6% mais de uma vez na semana, 2,3% que a utilizam quinzenalmente, e 2,3% uma vez no mês.

Apesar de os dois grupos terem frequência muito baixa na biblioteca, o grupo do E. F. se sobrepõe ao grupo do E. M. nessa prática, e isso vem ao encontro dos resultados da quantidade de livros lidos em 12 meses, em que o grupo se sobrepunha também.

No E. F., 78,7% responderam que consideram a leitura uma atividade interessante, 10,6% a consideram chata; 6,4%, difícil, e 2,1% fácil. Um sujeito não respondeu. No E. M., 65,1% informaram que consideram a leitura uma atividade interessante, 11,6% a consideram chata; 14%, difícil, e 7% fácil. Um sujeito não respondeu.

Quanto à frequência da leitura de jornais, no E. F., 2,1% dos sujeitos disseram ler sempre, 6,4% quase sempre, 21,3% de vez em quando, 29,8% quase nunca, e 38,3% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 9,3% dos sujeitos disseram ler sempre, 7% quase sempre, 37,2% de vez em quando, 20,9% quase nunca, e 23,3% nunca leem. Um sujeito não respondeu.

Quanto à leitura de livros em geral, no E. F., 14,9% dos sujeitos afirmaram ler sempre, 12,8% quase sempre, 38,3% de vez em quando, 19,1% quase nunca, e 12,8% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 9,3% dos sujeitos afirmaram ler sempre, 11,6% quase sempre, 39,5% de vez em quando, 20,9% quase nunca, e 16,3% nunca leem. Um sujeito não respondeu.

Quanto à leitura de livros de Literatura, no E. F., 4,3% dos sujeitos informaram ler sempre, 19,1% quase sempre, 25,5% de vez em quando, 21,3% quase nunca, e 27,7% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 4,7% dos sujeitos disseram ler sempre e quase sempre, 25,6% de vez em quando, 30,2% quase nunca, e 34,9% nunca leem. O maior número de sujeitos, no E. M., respondeu que nunca lê livros de literatura, mesmo que no E. M. eles possuam uma disciplina específica disso.

Quanto à leitura de revistas científicas, no E. F., 4,3% dos sujeitos responderam ler sempre, 6,4% quase sempre, 19,1% de vez em quando, 27,7% quase nunca, e 38,3% nunca leem. Dois sujeitos não responderam. No E. M., 7% dos sujeitos disseram ler sempre e quase sempre, 18,6% de vez em quando, 16,3% quase nunca, e 48,8% nunca leem.

Quanto à leitura de HQ no E. F., 10,6% dos sujeitos disseram ler sempre, 12,8% quase sempre, 25,5% de vez em quando, 27,7% quase nunca, e 21,3% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 4,7% dos sujeitos disseram ler sempre e quase sempre, 25,6% de vez em quando, 20,9% quase nunca, e 39,5% nunca leem. Dois sujeitos não responderam.

Quanto à leitura de revistas de comportamento, no E. F., 2,1% dos sujeitos responderam ler sempre, 10,6% quase sempre, 17% de vez em quando, 23,4% quase nunca, e 44,7% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 7% dos sujeitos afirmaram ler sempre, 18% quase sempre e de vez em quando, 23,3% quase nunca, e 27,9% nunca leem. Dois sujeitos não responderam.

Quanto à leitura de notícias da internet, no E. F., 19,1% dos sujeitos responderam ler sempre, 12,8% quase sempre, 34% de vez em quando, 12,8% quase nunca, e 19,1% nunca leem. Um sujeito não respondeu. No E. M., 34,9% dos sujeitos disseram ler sempre, 23,3% quase sempre, 32,6% de vez em quando, 2,3% quase nunca, e 4,7% nunca leem. Um sujeito não respondeu. Os alunos do E. M. são mais assíduos na internet do que os do E. F.

Quanto à leitura de redes sociais, no E. F., 63,8% dos sujeitos afirmaram ler sempre, 25,5% quase sempre, 4,3% de vez em quando, 4,3% quase nunca, e nenhum sujeito diz nunca ler as redes sociais. Um sujeito não respondeu. No E. M., 81,4% dos sujeitos afirmaram ler sempre e 9,3% quase sempre, 4,7% de vez em quando, 2,3% quase nunca, e 2,3% nunca leem. Por essas últimas oito questões, já se pode ter conhecimento sobre o que exatamente os jovens estudantes de hoje estão lendo em maior quantidade: notícias da internet e as redes sociais.

Retomando alguns itens importantes sobre os Hábitos de Leitura dos sujeitos, já foi constatado, nesta pesquisa, que 85,6% dos sujeitos do E. F. se dizem leitores e, no E. M., esses são 67,4%. Também, a maioria dos estudantes, nos dois grupos, declararam que consideram a leitura uma atividade interessante.

Nesse questionário de Hábitos de Leitura, foram feitas perguntas para que o participante pensasse sobre seu processo de leitura. No quadro 16, está explicado a qual instrumento cada uma dessas questões está vinculada, e na seção 3.3 há as correlações estatísticas dos resultados envolvendo os diversos instrumentos.

No bloco “Quando eu leio...”, a questão 24 perguntava se o sujeito conseguia identificar alguma incoerência no texto. No E. F., 9% responderam Sempre, 28% Na maioria das vezes, 32% Às vezes, 23% Raramente e 4% Nunca. Dois sujeitos não responderam. No E. M., 12% responderam Sempre, 38% Na maioria das vezes, 31% Às vezes, 12% Raramente e 4% Nunca.

A questão 25 perguntava se ele conseguia fazer previsões sobre o que está por vir em um texto. No E. F., 17% responderam Sempre, 25% Na maioria das vezes, 34% Às vezes, 19% Raramente e 2% Nunca. Um sujeito não respondeu. No E. M., 20% responderam Sempre, 28% Na maioria das vezes, 30% Às vezes, 14% Raramente e 7% Nunca.

A questão 26 perguntava se o aluno era capaz de identificar a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto. No E. F., 13% responderam Sempre, 43% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 13% Raramente e 2% Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 15% responderam Sempre, 30% Na maioria das vezes, 28% Às vezes, 21% Raramente e 2% Nunca. Um sujeito não respondeu.

A questão 27 perguntava se o aluno era capaz de relacionar informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram. No E. F., 15% responderam Sempre, 34% Na

maioria das vezes, 26% Às vezes, 13% Raramente e 4% Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 23% responderam Sempre, 40% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 12% Raramente e 2% Nunca.

A questão 28 perguntava se o sujeito era capaz de questionar o sentido ou a veracidade do que o autor diz. No E. F., 11% responderam Sempre, 21% Na maioria das vezes, 28% Às vezes, 23% Raramente e 9% Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 12% responderam Sempre, 30% Na maioria das vezes, 26% Às vezes, 26% Raramente e 4% Nunca. Um sujeito não respondeu.

A questão 30 indagava se o aluno tinha consciência do que entendia e não entendia em um texto. No E. F., 72% responderam Sempre, 15% Na maioria das vezes, 2% Às vezes, 2% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 49% responderam Sempre, 19% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 5% Raramente e 2% Nunca. Um sujeito não respondeu.

A questão 31 indagava se o aluno ficava atento ao que está lendo. No E. F., 45% responderam Sempre, 28% Na maioria das vezes, 19% Às vezes, 12% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 37% responderam Sempre, 28% Na maioria das vezes, 16% Às vezes, 12% Raramente e 4% Nunca. Um sujeito não respondeu.

A questão 32 perguntava se o aluno era capaz de dizer como fez para ler e entender o texto. No E. F., 15% responderam Sempre, 17% Na maioria das vezes, 36% Às vezes, 17% Raramente e 6% Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 26% responderam Sempre, 32% Na maioria das vezes, 21% Às vezes, 14% Raramente e 2% Nunca. Dois sujeitos não responderam.

A questão 35 indagava se o aluno lia o texto todo, do início ao fim. No E. F., 55% responderam Sempre, 23% Na maioria das vezes, 7% Às vezes, 7% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 51% responderam Sempre, 19% Na maioria das vezes, 19% Às vezes, 7% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Dois sujeitos não responderam.

No bloco seguinte, com a pergunta “Se eu não entendo alguma coisa na leitura...”, a questão 38 indagava se o aluno conseguia dizer o que não entendia. No E. F., 23%

responderam Sempre, 30% Na maioria das vezes, 28% Às vezes, 6% Raramente e 4% Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 40% responderam Sempre, 35% Na maioria das vezes, 16% Às vezes, 5% Raramente e 2% Nunca. Um sujeito não respondeu.

A questão 39 perguntava se ele continuava lendo para entender, quando não entendia algo na leitura. No E. F., 53% responderam Sempre, 21% Na maioria das vezes, 12% Às vezes, nenhum sujeito respondeu Raramente e Nunca. Seis sujeitos não responderam. No E. M., 47% responderam Sempre, 37% Na maioria das vezes, 12% Às vezes, 2% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Um sujeito não respondeu.

No bloco “As coisas que dificultam minha leitura são...”, a questão 47 perguntava se entender o significado global do texto dificultava sua leitura. No E. F., 2% responderam Sempre, 25% Na maioria das vezes, 45% Às vezes, 17% Raramente e 2% responderam Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 9% responderam Sempre, 25% Na maioria das vezes, 31% Às vezes, 28% Raramente e 4% responderam Nunca. Um sujeito não respondeu.

Na questão 49, o aluno respondeu se o que dificultava sua leitura era a falta de concentração. No E. F., 13% responderam Sempre, 19% Na maioria das vezes, 32% Às vezes, 21% responderam Raramente e 19% responderam Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 9% responderam Sempre, 26% Na maioria das vezes, 33% Às vezes, 9% Raramente e 7% responderam Nunca. Dois sujeitos não responderam.

A questão 50 perguntava se distrações externas, como barulhos, imagens, redes sociais, dificultavam sua leitura. No E. F., 23% responderam Sempre, 24% Na maioria das vezes, 19% Às vezes, 11% responderam Raramente e 13% responderam Nunca. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 45% responderam Sempre, 26% Na maioria das vezes, 21% Às vezes, 5% Raramente e 2% responderam Nunca.

No bloco “Depois que eu leio...” a questão 51 indagava se o aluno sabia contar o que leu. No E. F., 17% responderam Sempre, 47% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 6% responderam Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 23% responderam Sempre, 53% Na maioria das vezes, 19% Às vezes, 5% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca.

A questão 52 abordava se o aluno sabia realizar as atividades propostas sobre o texto. No E. F., 15% responderam Sempre, 49% Na maioria das vezes, 26% Às vezes, 4% responderam Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 21% responderam Sempre, 47% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 7% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca.

A questão 53 abordava se o aluno sabia justificar suas respostas. No E. F., 13% responderam Sempre, 36% Na maioria das vezes, 38% Às vezes, 6% Raramente e nenhum sujeito respondeu Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 23% responderam Sempre, 40% Na maioria das vezes, 23% Às vezes, 12% Raramente e 2% responderam Nunca.

A questão 54 abordava se o aluno sabia explicar como pensou para realizar as atividades propostas. No E. F., 11% responderam Sempre, 32% Na maioria das vezes, 28% Às vezes, 21% responderam Raramente e 2% responderam Nunca. Três sujeitos não responderam. No E. M., 21% responderam Sempre, 44% Na maioria das vezes, 12% Às vezes, 19% Raramente e 2% responderam Nunca. Um sujeito não respondeu.

O último bloco contemplava cinco questões que iniciavam com “Como é sua atenção quando...”, e a pergunta 69 era sobre a atenção do sujeito quando o professor explicava a matéria. No E. F., 15% responderam Excelente, 51% Boa, 23% Razoável, 4% responderam Ruim e nenhum respondeu Péssima. Três sujeitos não responderam. No E. M., ninguém respondeu Excelente, 25% Boa, 65% Razoável, 9% responderam Ruim e nenhum sujeito respondeu Péssima.

A questão 70 indagava como era a atenção do aluno quando esse realizava atividade em aula. No E. F., 19% responderam Excelente, 45% Boa, 25% Razoável, 2% responderam Ruim e nenhum respondeu Péssima. Quatro sujeitos não responderam. No E. M., 21% responderam Excelente, 56% Boa, 17% Razoável, 2% responderam Ruim e nenhum respondeu Péssima. Um sujeito não respondeu.

A questão 71 era sobre a atenção dos sujeitos ao ler um texto. No E. F., 15% responderam Excelente, 53% Boa, 21% Razoável, 4% responderam Ruim e nenhum respondeu Péssima. Três sujeitos não responderam. No E. M., 19% responderam Excelente, 28% Boa, 37% Razoável, 7% responderam Ruim e 7% responderam Péssima. Um sujeito não respondeu.

A questão 72 era sobre a atenção dos sujeitos quando jogavam videogame ou computador. No E. F., 32% responderam Excelente, 30% Boa, 19% Razoável, 9% responderam Ruim e 4% responderam Péssima. Três sujeitos não responderam. No E. M., 44% responderam Excelente, 23% Boa, 12% Razoável, 9% responderam Ruim e 9% responderam Péssima. Um sujeito não respondeu.

E a última questão , 73, abordava como era a atenção dos sujeitos quando assistiam à TV. No E. F., 12% responderam Excelente, 30% Boa, 30% Razoável, 15% responderam Ruim e 6% responderam Péssima. Três sujeitos não responderam. No E. M., 35% responderam Excelente, 23% Boa, 23% Razoável, 9% responderam Ruim e 9% responderam Péssima. Quanto à assistir à televisão, é possível perceber que os sujeitos julgam que sua atenção é melhor nessa atividade do que nas atividades escolares, porém, a julgam menor do que quando jogam videogame.

É possível verificar se os alunos têm consciência sobre si mesmos em relação a todas essas questões abordadas no instrumento de Hábitos de Leitura na seção 3.3, onde foram realizadas as correlações estatísticas.

Como exposto, para analisar as questões dos Hábitos de Leitura, primeiramente, foram selecionadas algumas questões que se vinculavam aos demais instrumentos aplicados na pesquisa. As respostas a essas questões selecionadas foram descritas e analisadas na seção 3.3 e correlacionadas aos instrumentos correspondentes a elas. As questões escolhidas e suas relações estão explicitadas no quadro 16:

Quadro 16 – Relação entre Questões do Instrumento de Hábitos de Leitura e os demais Instrumentos

Questões do Instrumento de Hábitos de Leitura	Outros Instrumentos
25. Quando eu leio, consigo fazer previsões sobre o que está por vir no texto	Compreensão leitora – <i>Cloze</i>
27. Quando eu leio, sou capaz de relacionar as informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram	Compreensão leitora - <i>Cloze</i>
35. Quando eu leio, leio o texto inteiro, do início ao fim	Compreensão leitora - <i>Cloze</i>
44. Dificulta minha leitura o reconhecimento das palavras	Compreensão leitora - <i>Cloze</i>
47. Dificulta a minha leitura entender o significado global do texto	Compreensão leitora - <i>Cloze</i>

51. Depois que eu leio sei contar o que li	Compreensão leitora – Reconto
52. Depois que eu leio sei realizar as atividades propostas sobre os texto	Compreensão leitora – Reconto
24. Quando eu leio, sei identificar se há alguma incoerência no texto	Compreensão leitora – Anomalias
26. Quando eu leio, sou capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto	Compreensão leitora – Anomalias
28. Quando eu leio, sou capaz de questionar o sentido ou a veracidade do que o autor diz	Compreensão leitora – Anomalias
30. Quando eu leio, tenho consciência das coisas que entendo e não entendo.	Compreensão leitora – Anomalias
38. Se eu não entendo alguma coisa na leitura consigo dizer o que não entendi	Compreensão leitora – Anomalias
39. Se eu não entendo alguma coisa na leitura continuo lendo para entender	Compreensão leitora – Anomalias
32. Quando eu leio, sou capaz de dizer como fiz para ler e entender o texto	Consciência Textual
53. Depois que eu leio, sei justificar minhas respostas	Consciência Textual
54. Depois que eu leio, sei explicar como pensei para realizar as atividades propostas	Consciência Textual
31. Quando eu leio, fico atento ao que estou lendo	Atenção
49. Dificulta a minha leitura dificuldade de concentração na leitura	Atenção
50. Dificulta a minha leitura distrações externas (barulho, imagens, redes sociais)	Atenção
69. Como é a sua atenção quando o professor explica a matéria?	Atenção
70. Como é a sua atenção quando você está fazendo uma atividade em aula?	Atenção
71. Como é a sua atenção quando você está lendo um texto?	Atenção
72. Como é a sua atenção quando você joga videogame ou no computador?	Atenção
73. Como é a sua atenção quando você assiste à TV?	Atenção

Fonte: A autora

De acordo com o quadro 16, as questões 25, que tratava sobre conseguir fazer previsões sobre o que está por vir no texto, 27, sobre relacionar informações que estão por vir com as que já aparecem no texto, 35, se o aluno lê o texto todo, do início ao fim, 44, se dificulta a sua leitura o reconhecimento de palavras e 47, se entender o significado global do texto dificulta sua leitura eram vinculadas ao instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*. Em

geral, as respostas dos participantes do E. F. para essas questões, foi “na maioria das vezes” ou “às vezes”, e “sempre” (para a questão 35) e no E. M., a maioria dos sujeitos marcaram as mesmas resposta que o E. F. Como os sujeitos obtiveram bons resultados no instrumento referido, é possível perceber que fizeram autoavaliação condizente sobre si, nesse caso.

As questões 51 (se o aluno sabe contar o que leu) e 52 (se o aluno sabe realizar atividades propostas sobre o texto) eram vinculadas ao instrumento de Compreensão Leitora/Reconto. A maioria das respostas dos sujeitos do E. F. nessas questões foi “na maioria das vezes”, nos dois grupos, mostrando mais uma vez que os sujeitos fizeram autoavaliação coerente com seus resultados no instrumento, em geral.

As questões 24 (se o aluno sabe identificar se há alguma incoerência no texto), 26 (se ele é capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto) 28 (se ele é capaz de questionar o sentido ou a veracidade do que o autor diz) 30 (se ele tem consciência das coisas que entende e não entende) 38 (se ele consegue dizer o que não entendeu) e 39 (se ele continua lendo para entender a leitura) eram vinculadas ao instrumento de compreensão Leitora/ Anomalias. A maioria das suas respostas nos dois grupos foram “sempre”, “na maioria das vezes” ou “às vezes”, mas não foi o que demonstraram na realização do instrumento, em que os resultados foram baixos.

As questões 32 (se o aluno é capaz de dizer como fez para ler e entender o texto), 53 (se sabe justificar suas respostas) e 54 (se sabe explicar como pensou para realizar as atividades propostas) eram vinculadas ao instrumento de Consciência Textual, e as respostas da maioria dos estudantes nos dois grupos foi “na maioria das vezes” e “às vezes”, e foi coerente com os resultados dos sujeitos nesse instrumento.

As questões 31 (se o aluno fica atento ao que está lendo), 49 (se dificulta a sua leitura a dificuldade de concentração na leitura), 50 (se dificulta a sua leitura distrações externas (barulho, imagens, redes sociais)), 69 (como é a atenção do aluno quando o professor explica a matéria) 70 (como é a atenção do aluno quando está fazendo uma atividade em aula), 71 (como é a atenção do aluno quando está lendo um texto), 72 (como é a atenção do aluno quando joga videogame ou no computador) e 73 (como é a atenção do aluno quando assiste à TV) eram vinculadas aos testes de atenção, e a maioria das respostas dos sujeitos, nos dois grupos foi “excelente”, “boa” e “razoável”, demonstrando que, nesse aspecto, os alunos não

tenham consciência de sua condição, visto que apresentaram resultados contrários a seus julgamentos nos testes de atenção.

Conforme visto nessa subseção, ao utilizar o instrumento de Hábitos de Leitura, foi possível constatar as características dos hábitos de leitura dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. e perceber, a partir desse instrumento, que a maioria dos alunos se declaram leitores, e que consideram a leitura uma atividade interessante. Esse instrumento avaliou em parte o que busca esta pesquisa, sendo complementada essa avaliação pelo que é apresentado na próxima subseção, os dados dos Testes de Atenção Concentrada e Teste de Atenção Alternada.

3.2.4 Desempenho dos Sujeitos no Teste de Atenção Concentrada e no Teste de Atenção Alternada

Os sujeitos desta pesquisa responderam aos Testes de Atenção Concentrada e de Atenção Alternada. O máximo de acertos no Teste AC é 147 e no TEALT é 128. Desses acertos, foram subtraídas as omissões e erros, que resultaram em uma pontuação. Os resultados dos sujeitos nos testes de atenção estão expostos na tabela 17⁸.

Conforme a tabela 17, alguns sujeitos obtiveram resultados negativos, tanto no Teste AC como no TEALT, pois o número de omissões e resposta erradas superou o número de acertos. Ou esses sujeitos possuem alto nível de déficit de atenção, ou talvez não tenham entendido a ordem da atividade, mas como prestar a atenção na ordem da atividade também faz parte da atenção, então o teste não foi refeito com eles. Nos dados normativos do Teste AC, a média deste teste, segundo Cambraia (2002), é 80,8 para o E. F., com desvio padrão de $\pm 23,6$ e, para o E. M., a média é 86,4, com desvio padrão de $\pm 25,8$. No TEALT, os dados normativos, segundo Rueda (2010), informam que a média para o E. F. é 50,75, com desvio padrão de $\pm 64,60$. Para o E. M. é 86,29, com desvio padrão de $\pm 40,35$. Na tabela 18, que contém o resumo dos resultados nos testes de atenção, podem ser comparados os resultados entre os grupos e entre os testes de atenção.

⁸ A tabela 17, devido a sua extensão, pode se encontrada no apêndice O.

Tabela 18 – Resumo Descritivo dos Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção (Teste AC e TEALT)

CATEGORIAS	RESULTADOS 9º ANO		RESULTADOS 3º ANO	
	Teste AC	TEALT	Teste AC	TEALT
Mínimo	-33	-19	-91	37
Máximo	129	128	108	118
Amplitude	162	147	199	81
Média	67,7	85,0	59,5	80,6
Mediana	68	84	62	78
Moda	53	85	62	62
Desvio Padrão	31,0	29,0	33,0	19,8

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43

Pontuação Max AC:147 Pontuação Max. TEALT: 128

Fonte: A autora

A diferença do resultado mínimo entre os dois anos escolares foi grande, porém a diferença da pontuação máxima foi de 21 pontos no Teste AC e 10 pontos no TEALT, pontuações próximas. As médias dos sujeitos no Teste AC, no E. F., foi 67,7 e, no E. M., foi 59,5. Nos dois níveis de ensino, houve resultados negativos nos testes. De acordo com os dados normativos do Teste AC, as médias são 80,8 para o E. F., e 86,4 para o E. M. Então, analisando a média, os dois grupos fizeram pontuação abaixo da média prevista pelo teste. A moda, pontuação que mais se repetiu entre os sujeitos, foi 53 no E. F. e 62 no E. M. Já no TEALT, as médias dos sujeitos foram 85 no E. F. (um sujeito alcançou a pontuação máxima do teste (100%) no TEALT), acima da média do teste (segundo dados normativos, a média do TEALT é 50,75 para E. F) e 80,6 no E. M., abaixo da média do teste (segundo os dados, a média do TEALT é 86,29 para E. M.). A moda foi 85 no E. F. e 62 no E. M.

Os dados foram padronizados de acordo com uma população controle, descrita no manual do teste. Foi verificado se os dados podem ser caracterizados como normais, de acordo com o desempenho individual de cada um dos sujeitos de pesquisa. Conforme Pasquali (2017), a pontuação em escore z inferior a -1 desvio padrão aponta déficit no tipo específico de atenção: alternada ou concentrada. No E. F., 19 sujeitos (40%) apresentaram escores deficitários no teste de atenção concentrada e 24 sujeitos (51%) apresentaram prejuízo no teste de atenção alternada. Os demais participantes do E. F. apresentaram desempenho satisfatório em ambos os testes.

Em relação ao E. M., 23 sujeitos (53%) apresentaram escores que indicaram déficit em atenção concentrada e 22 sujeitos (52%) apresentaram escores que indicaram prejuízo em atenção alternada. Os demais sujeitos do E. M. apresentaram desempenho dentro de um parâmetro de normalidade para sua escolaridade.

Conforme visto nessa subseção, ao utilizar o Teste de Atenção Concentrada e o Teste de Atenção Alternada, foi possível constatar o desempenho dos estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M. nessas medidas psicológicas. De acordo com os resultados supramencionados, é possível constatar que houve uma maior dificuldade no TEALT para o E. F. quando comparado ao Teste AC. Para os alunos do E. M., o prejuízo em atenção concentrada e alternada foi muito semelhante, em que mais da metade da amostra apresentou esse desempenho. Esses resultados são alarmantes, visto que correspondem a um valor de prevalência muito maior do que descrito na literatura especializada sobre a temática.

Para analisar estatisticamente os resultados dos sujeitos nos instrumentos aplicados nesta pesquisa, foram realizadas correlações entre as variáveis, que podem ser verificadas na próxima seção.

3.3 ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

As correlações entre as variáveis analisadas foram verificadas pelo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r). A correlação linear de Pearson (normalmente representada pela letra r) mensura o grau de relacionamento linear entre duas variáveis quantitativas, e o coeficiente de determinação (R^2) avalia o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável (BARBETTA, 2010). Assim, segundo Barbetta (2010), o coeficiente de correlação linear varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita, porém inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta, a outra diminui. Quanto mais próximo de 1 ou -1 estiver o valor, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Segundo Dancey e Reidy (2006), a interpretação dos valores do coeficiente de Pearson se dá da seguinte forma: um coeficiente de correlação de 0,10 até 0,39

pode ser considerado fraco; de 0,40 até 0,69 indicaria uma correlação moderada; e de $r = 0,70$ até 1, uma correlação forte⁹.

A seguir, foram analisados os resultados das correlações entre as variáveis dessa pesquisa.

3.3.1 Análise das Correlações de Compreensão Leitora: *Cloze*/Reconto/Anomalias

Podem ser observadas, nas tabelas 19 e 20, as correlações entre os resultados obtidos por meio dos três instrumentos de avaliação da compreensão leitora (*Cloze*, Reconto e Anomalias) nos dois grupos pesquisados.

Tabela 19 - Correlações entre Resultados Obtidos por meio dos Três Instrumentos de Compreensão Leitora: *Cloze*/Reconto/Anomalias – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ANOMALIAS	CLOZE	RECONTO
Anomalias	1		
<i>Cloze</i>	0,13	1	
Reconto	-0,16	-0,06	1

Fonte: A autora

Tabela 20 - Correlações entre Resultados Obtidos por meio dos Três Instrumentos de Compreensão Leitora: *Cloze*/Reconto/Anomalias – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ANOMALIAS	CLOZE	RECONTO
Anomalias	1		
<i>Cloze</i>	0,32	1	
Reconto	0,18	0,51	1

Fonte: A autora

⁹ Quando valor for abaixo de 0,10, será interpretado como desprezível.

No cálculo da correlação entre as variáveis em pauta, no 9º ano do E. F., o coeficiente linear de Pearson entre *Cloze* e Anomalias foi de $r = 0,13$; entre Reconto e Anomalias, $r = -0,16$; que, segundo Dancey e Reidy (2006), são consideradas correlações fracas, e entre *Cloze* e Reconto $r = -0,06$, considerada desprezível, ou seja, quase não houve correlação linear entre essas variáveis. A correlação maior foi nos resultados do 3º ano, entre as variáveis *Cloze* e Reconto, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,51$, indicando uma correlação significativa moderada; e entre *Cloze* e Anomalias, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,32$, indicando uma correlação fraca. Esses resultados confirmaram que os escores em nenhuma dessas variáveis se acompanharam de maneira linear – a correlação foi de fraca a moderada. Não houve correlação forte entre essas variáveis, indicando uma relação linear entre elas.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que, no E. M., as correlações entre as variáveis foram mais significativas que as do E. F., visto que houve uma correlação considerada moderada, ao passo que, no E. F., houve somente correlações fracas e desprezíveis entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos instrumentos de compreensão leitora. A única semelhança foi a correlação entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos instrumentos Reconto e Anomalias, que no E. M. também foi fraca.

3.3.2 Análise das Correlações entre Compreensão Leitora e Consciência Textual

Nas tabelas 21 e 22, podem ser observadas as correlações entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos três instrumentos de compreensão leitora e do instrumento de Consciência Textual - questão B (justificativa das respostas), nos dois grupos pesquisados.

Tabela 21 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual (questão B) – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	CT	CL/RECONTO	CL/CLOZE	CL/ANOMALIAS
Consciência Textual	1,00			
Reconto	0,03	1,00		
<i>Cloze</i>	0,73	-0,06	1,00	
Anomalias	0,33	-0,16	0,13	1,00

Legenda: CT: Consciência Textual CL: Compreensão Leitora
Fonte: A autora

No E. F., a maior correlação ocorreu entre Consciência Textual e *Cloze*, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,73$, considerada correlação forte. Esses resultados confirmaram que os escores na Consciência Textual acompanharam de maneira linear os resultados do *Cloze*, pois apresentaram correlação forte, ou seja, as duas variáveis são, em parte, equivalentes. A correlação entre Consciência Textual e Anomalias também foi significativa com coeficiente linear de Pearson $r = 0,33$, mesmo que essa seja considerada correlação fraca. Em contrapartida, a correlação entre Consciência Textual e Reconto foi menor neste ano escolar ($r = 0,03$), considerada desprezível, quase nula.

Tabela 22 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual (questão B) – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	CT	CL/RECONTO	CL/CLOZE	CL/ANOMALIAS
Consciência Textual	1,00			
Reconto	0,39	1,00		
<i>Cloze</i>	0,65	0,51	1,00	
Anomalias	0,38	0,18	0,32	1,00

Legenda: CT: Consciência Textual CL: Compreensão Leitora
Fonte: A autora

No grupo do E. M., houve correlação significativa entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e *Cloze*, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,65$, ainda que essa seja considerada correlação moderada. Já os resultados dos sujeitos entre os instrumentos de Consciência Textual e de Compreensão Leitora/Reconto, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,39$; e entre a Consciência Textual e Anomalias, com coeficiente linear de Pearson $r = 0,38$, foram considerados valores fracos de correlação. Esses resultados mostraram que essas variáveis não estavam associadas linearmente, pois apresentaram correlação moderada a fraca.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que houve semelhanças nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e Anomalias, em que as correlações em ambos os grupos foram fracas. Houve diferenças nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos Consciência Textual e Reconto, em que no E. F. foi desprezível e no E. M. foi fraca e entre os resultados obtidos por

meio dos instrumentos Consciência Textual e *Cloze*, em que no E. F. foi forte e no E. M., moderada.

3.3.3 Análise das Correlações entre Atenção Concentrada e Atenção Alternada

A correlação entre os resultados dos sujeitos entre as duas variáveis de atenção (Atenção Concentrada e Atenção Alternada) pode ser verificada nas tabelas 23 e 24.

Tabela 23 – Correlação entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção Concentrada e Alternada – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ATENÇÃO CONCENTRADA	ATENÇÃO ALTERNADA
Atenção Concentrada	1	
Atenção Alternada	0,41	1

Fonte: Autora

Tabela 24 - Correlação entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção Concentrada e Alternada – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ATENÇÃO CONCENTRADA	ATENÇÃO ALTERNADA
Atenção Concentrada	1	
Atenção Alternada	0,24	1

Fonte: Autora

A correlação dos resultados dos sujeitos entre as duas variáveis de atenção obteve um coeficiente linear de Pearson $r = 0,41$ para o grupo do 9º ano, considerada correlação significativa moderada; e $r = 0,24$ para o grupo do 3º ano, considerada correlação significativa fraca. As correlações entre os resultados dos dois testes de atenção, entre os dois grupos, confirmaram que os escores no Teste de Atenção Concentrada não acompanharam de maneira linear os do Teste de Atenção Alternada, pois a correlação entre eles foi de moderada a fraca. Não houve relação forte entre as duas variáveis, não estando associadas linearmente.

3.3.4 Análise das Correlações entre Consciência Textual (questão A) e Atenção

Nas tabelas 25 e 26, podem ser observadas as correlações entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio dos dois testes de atenção (Atenção Concentrada e Atenção Alternada) e do Instrumento de Consciência Textual - questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão), nos dois grupos pesquisados.

Tabela 25 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção e do Instrumento de Consciência Textual – (questão A) – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ATENÇÃO CONCENTRADA	ATENÇÃO ALTERNADA	CONSCIÊNCIA TEXTUAL (QUESTÃO A)
Atenção Concentrada	1		
Atenção Alternada	0,41	1	
Consciência Textual (questão A)	-0,15	-0,05	1

Fonte: A autora

No grupo do E. F., a correlação entre os resultados dos sujeitos nos dois testes de Atenção com os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual - questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão) foi fraca e desprezível, respectivamente, pois o coeficiente linear de Pearson foi $r = -0,15$ e $r = -0,05$.

Tabela 26 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Testes de Atenção e do Instrumento de Consciência Textual – (questão A) – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ATENÇÃO CONCENTRADA	ATENÇÃO ALTERNADA	CONSCIÊNCIA TEXTUAL (QUESTÃO A)
Atenção Concentrada	1		
Atenção Alternada	0,24	1	
Consciência Textual (questão A)	0,20	-0,02	1

Fonte: A autora

No grupo do E. M., não houve correlação significativa entre os resultados dos sujeitos nos dois testes de Atenção com os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência

Textual (questão A), pois o coeficiente linear de Pearson foi $r = - 0,02$ e $r = 0,20$, considerado fraco e desprezível, respectivamente.

As correlações entre os resultados dos sujeitos nos dois testes de atenção (Atenção Concentrada e Atenção Alternada), e os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual - questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão), nos dois grupos, confirmaram que os escores nos testes de atenção não acompanharam de maneira linear os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual - questão A, pois a correlação entre eles foi de fraca a desprezível. Não houve relação forte entre as duas variáveis: elas não estiveram associadas linearmente.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que houve muita semelhança nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos testes de Atenção Concentrada e Atenção Alternada e o instrumento de Consciência Textual - questão A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão), pois as correlações em ambos os grupos foram consideradas fracas e desprezíveis e os números que representam essas correlações foram bastante próximos.

3.3.5 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora

As correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do Instrumento de Hábitos de Leitura se deram conforme já descrito no quadro 16, na subseção 3.2.3. Como as respostas foram transformadas em escores para serem transcritas, por exemplo, 1= SEMPRE e 5= NUNCA, a pontuação mínima nos Hábitos de Leitura indicava maior frequência, e a máxima, menor frequência. Por isso, nessas correlações, apareceram mais valores negativos.

Nas tabelas 27 e 28 podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*, nos dois grupos desta pesquisa.

Tabela 27 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (questões 25, 27, 35, 44 e 47) e Procedimentos de Compreensão Leitora *Cloze* – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 25	HL Q 27	HL Q 35	HL Q 44	HL Q 47	CL/<i>CLOZE</i>
HL Q 25	1,00					
HL Q 27	0,07	1,00				
HL Q 35	-0,13	0,34	1,00			
HL Q 44	0,09	0,33	0,21	1,00		
HL Q 47	0,21	0,14	-0,09	0,04	1,00	
CL/ <i>Cloze</i>	-0,21	-0,24	-0,28	0,01	0,07	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão CL: Compreensão Leitora

Fonte: A autora

No E. F., os resultados dos sujeitos em todas as questões que correlacionaram com os resultados dos sujeitos no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* obtiveram coeficiente de correlação linear de Pearson muito baixo ($r = -0,21$, $r = -0,24$, $r = -0,28$, $r = 0,01$, $r = 0,07$), valores considerados fracos e desprezíveis. As questões 35 e 44 tiveram correlação significativa, apesar de fraca, com a questão 27 ($r = 0,34$ e $r = 0,33$), o que pôde mostrar que os sujeitos foram coerentes nas respostas de sua autoavaliação, nas questões que abordavam as competências que envolvem o procedimento de Compreensão Leitora/*Cloze*.

Tabela 28 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (questões 25, 27, 35, 44 e 47) e Procedimentos de Compreensão Leitora/*Cloze* – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 25	HL Q 27	HL Q 35	HL Q 44	HL Q 47	CL/<i>CLOZE</i>
HL Q 25	1					
HL Q 25	0,20	1				
HL Q 25	0,08	0,14	1			
HL Q 25	0,20	-0,06	-0,01	1		
HL Q 25	-0,10	0,24	-0,19	0,11	1	
CL/ <i>Cloze</i>	-0,18	-0,16	0,03	0,11	0,45	1

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão CL: Compreensão Leitora

Fonte: A autora

No E. M., as questões 25, 27, 35 e 44 não tiveram correlação significativa com os resultados dos sujeitos no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*, pois o coeficiente

linear de Pearson foi $r = -0,18$, $r = -0,16$, $r = 0,03$, $r = 0,11$, considerados valores fracos e desprezíveis. Já os resultados dos sujeitos na questão 47 do instrumento de Hábitos de Leitura e no procedimento *Cloze* tiveram correlação significativa moderada.

Esses resultados mostraram que o que os sujeitos pensaram sobre si nessas questões de conseguir fazer previsões sobre o que está por vir, de relacionar as informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram, e nas outras questões que se relacionam com o procedimento *Cloze* não corresponderam ao resultado que apresentaram no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*. Em geral, os dois grupos realizaram sua autoavaliação respondendo que nem sempre conseguiam fazer previsões e relacionar informações que estão por vir, no instrumento de Hábitos de Leitura, mas obtiveram pontuações altas no *Cloze*.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que houve semelhança nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/*Cloze*, em que as correlações entre essas variáveis, em ambos os grupos, apresentaram valores considerados fracos e desprezíveis. Houve diferença nas correlações entre os resultados das questões do instrumento de Hábitos de Leitura, em que no E. F. foram fracas, e no E. M. houve uma correlação significativa moderada, entre a questão 47 do instrumento de Hábitos de Leitura e o procedimento *Cloze*.

Nas tabelas 29 e 30 podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de compreensão leitora Reconto, nos grupos da pesquisa.

Tabela 29 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (Questões 51 e 52) e Compreensão Leitora/Reconto – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 51	HL Q 52	COMPREENSÃO LEITORA/RECONTO
HL Q 51	1,00		
HL Q 52	0,71	1,00	
Compreensão Leitora/ Reconto	-0,13	-0,02	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão
Fonte: A autora

No E. F., a correlação dos resultados dos sujeitos entre as questões 51 (Depois que eu leio, sei contar o que li) e 52 (Depois que eu leio, sei realizar as atividades propostas sobre os textos) foi $r = 0,71$, considerada forte, pois os sujeitos, em geral, apresentaram coerência nas

respostas. Em contraponto, as correlações das respostas das questões 51 (Depois que eu leio, sei contar o que li) e 52 (Depois que eu leio, sei realizar as atividades propostas sobre os textos) com os resultados dos sujeitos no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto foram baixas, pois o coeficiente linear de Pearson foi $r = -0,13$ e $r = -0,02$, valores considerados fraco e desprezível, respectivamente. As correlações entre os resultados dos sujeitos nas questões 51 e 52 do instrumento de Hábitos de Leitura e no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto confirmaram que os escores de um instrumento não acompanharam de maneira linear os escores do outro.

Tabela 30 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura (Questões 51 e 52) e Compreensão Leitora/Reconto – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 51	HL Q 52	COMPREENSÃO LEITORA/ RECONTO
HL Q 52	0,45	1,00	
Compreensão Leitora/ Reconto	-0,10	-0,06	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão
Fonte: A autora

O mesmo ocorreu no E. M., na correlação entre os resultados dos sujeitos nesses instrumentos, conforme a tabela 30, em que somente a correlação entre as questões apresentou valor significativo ($r = 0,45$), considerada correlação moderada, também mostrando que tiveram coerência ao responder às duas questões, mas as correlações das respostas às questões 51 (Depois que eu leio, sei contar o que li) e 52 (Depois que eu leio, sei realizar as atividades propostas sobre o texto) com o instrumento de Compreensão Leitora/Reconto foram baixas, consideradas fraca e desprezível, respectivamente ($r = -0,10$ e $r = -0,06$), similar ao resultado do E. F.

Esses resultados confirmaram que os escores que os sujeitos alcançaram no instrumento de Hábitos de Leitura não acompanharam de maneira linear os resultados dos sujeitos no Reconto. A maioria dos sujeitos respondeu que “na maioria das vezes” consegue contar o que leu e realizar as atividades propostas sobre o texto, mas no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto mais da metade no E. F. fez a pontuação máxima e, no E. M., um pouco menos da metade fez essa pontuação, ou seja, os resultados foram satisfatórios.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que houve semelhanças nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Reconto, pois as correlações entre essas variáveis, em ambos os grupos, apresentaram valores considerados fracos e desprezíveis. Houve diferenças nas correlações entre os resultados das questões 51 e 52 do instrumento de Hábitos de Leitura, sendo forte no E. F. e moderada no E. M.

Nas tabelas 31 e 32 podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de compreensão leitora Anomalias, nos dois grupos desta pesquisa.

Tabela 31 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Anomalias – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 24	HL Q 26	HL Q 28	HL Q 30	HL Q 38	HL Q 39	COMPREENSÃO LEITORA/ ANOMALIAS
HL Q 24	1,00						
HL Q 26	0,13	1,00					
HL Q 28	0,38	0,32	1,00				
HL Q 30	0,29	0,49	0,47	1,00			
HL Q 38	0,30	0,22	0,42	0,53	1,00		
HL Q 39	0,30	0,23	0,33	0,40	0,29	1,00	
Compreensão Leitora/ Anomalias	-0,14	-0,12	-0,13	-0,24	0,08	-0,07	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão

Fonte: A autora

Tabela 32 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Anomalias – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 24	HL Q 26	HL Q 28	HL Q 30	HL Q 38	HL Q 39	COMPREENSÃO LEITORA/ ANOMALIAS
HL Q 24	1,00						
HL Q 26	0,46	1,00					
HL Q 28	0,39	0,57	1,00				
HL Q 30	0,42	0,57	0,47	1,00			
HL Q 38	0,12	0,18	-0,06	0,17	1,00		
HL Q 39	0,15	0,31	0,10	0,32	0,38	1,00	
Compreensão Leitora/ Anomalias	-0,14	0,00	-0,05	-0,06	-0,03	-0,02	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão

Fonte: A autora

Em ambos os grupos, a correlação entre os resultados dos sujeitos obtidos por meio do instrumento de Hábitos de Leitura e do instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias foi a mesma: todos os valores do coeficiente linear de Pearson foram baixos, indicando correlação desprezível, ou nula, apresentando somente uma correlação considerada fraca ($r = 0,14$). Esse foi o instrumento cujos resultados apresentaram as correlações mais baixas com os do instrumento de Hábitos de Leitura, nos dois grupos. Em contrapartida, as correlações entre os resultados das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias (questões 24, 26, 26, 30, 38 e 39), apresentaram valores considerados moderados. Os resultados dos dois grupos no instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias foi baixo, atingiram a média de 3 pontos (do total de 11) e suas respostas nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se relacionavam com as Anomalias (Quando eu leio, sei identificar se há alguma incoerência no texto/ Se eu não entendo alguma coisa na leitura consigo dizer o que não entendi, entre outras) diziam que eles conseguiam identificar incoerências e inverossimilhanças no texto, na maioria das vezes. Assim pode ser compreendido o resultado fraco e desprezível das correlações.

Comparando os dois grupos, foi possível constatar que houve semelhanças nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e Compreensão Leitora/Anomalias, em que as correlações entre essas variáveis, em ambos os grupos, apresentaram valores considerados fracos e desprezíveis. Outra semelhança ocorreu nas correlações entre os resultados das questões do instrumento de Hábitos de Leitura que, nos dois grupos, houve correlações consideradas fracas e moderadas.

3.3.6 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Consciência Textual

As correlações dos resultados dos sujeitos no Instrumento de Hábitos de Leitura se deram conforme já descrito no quadro 16, na subseção 3.2.3. Como as respostas foram transformadas em escores para serem transcritas, por exemplo, 1= SEMPRE e 5= NUNCA, a pontuação mínima nos Hábitos de Leitura indicava maior frequência, e a máxima, menor frequência. Por isso, nessas correlações, apareceram mais valores negativos.

Nas tabelas 33 e 34 podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de Consciência Textual, nos grupos da pesquisa.

Tabela 33 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Consciência Textual (questão B) – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 32	HL Q 53	HL Q 54	CONSCIÊNCIA TEXTUAL (QUESTÃO B)
HL Q 32	1,00			
HL Q 53	0,21	1,00		
HL Q 54	0,24	0,60	1,00	
Consciência Textual (questão B)	0,00	-0,18	-0,30	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão

Fonte: A autora

No E. F., a correlação dos resultados dos sujeitos entre as questões 53 (se o aluno sabe justificar suas respostas) e 54 (se o aluno sabe explicar como pensou para realizar as atividades propostas) do instrumento de Hábitos de Leitura foi significativa ($r = 0,60$), apesar de moderada, mostrando que os sujeitos apresentaram coerência entre suas respostas. Em contraponto, a correlação dos resultados dos sujeitos entre a questão 32 e o instrumento de Consciência Textual foi nula, ou seja, não houve nenhuma correlação, pois o coeficiente linear de Pearson foi $r = 0$. A correlação entre os resultados dos sujeitos na questão 53 do instrumento de Hábitos de Leitura e no instrumento de Consciência Textual teve coeficiente linear de Pearson $r = -0,18$, indicando correlação fraca. Os resultados dos sujeitos na questão 54 do instrumento de Hábitos de Leitura apresentaram coeficiente linear de Pearson $r = -0,30$, indicando correlação fraca. Essas correlações confirmam que os resultados dos sujeitos no instrumento de Hábitos de Leitura não acompanharam de maneira linear os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual – a correlação foi de fraca a desprezível.

Tabela 34 – Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Consciência Textual (questão B) – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	HL Q 32	HL Q 53	HL Q 54	CONSCIÊNCIA TEXTUAL (QUESTÃO B)
HL Q 32	1,00			
HL Q 53	0,66	1,00		
HL Q 54	0,44	0,42	1,00	
Consciência Textual (questão B)	-0,04	-0,14	-0,16	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão

Fonte: A autora

No E. M., a correlação dos resultados dos sujeitos entre as questões 53 (se o aluno sabe justificar suas respostas) e 54 (se o aluno sabe explicar como pensou para realizar as atividades propostas) do instrumento de Hábitos de Leitura foi moderada ($r = 0,42$), mostrando, pois, que os sujeitos apresentaram certa coerência entre as respostas. O mesmo ocorreu com o resultado dos sujeitos nas questões 32 (quando eu leio, sou capaz de dizer como fiz para ler e entender o texto) e 54 (se o aluno sabe explicar como pensou para realizar as atividades propostas), que apresentaram coeficiente linear de Pearson $r = 0,44$, também moderada. A correlação dos resultados dos sujeitos entre a questão 32 (quando eu leio, sou capaz de dizer como fiz para ler e entender o texto) e a questão 53 (depois que eu leio, sei justificar minhas respostas) obteve coeficiente linear de Pearson $r = 0,66$, correlação considerada moderada. Já a correlação dos resultados dos sujeitos entre todas essas questões e o instrumento de Consciência Textual foi considerada fraca. Essas correlações confirmaram que os resultados dos sujeitos no instrumento de Hábitos de Leitura não acompanharam de maneira linear os resultados dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual – a correlação foi fraca. Esses resultados mostraram que a autoavaliação que os sujeitos do E. M. fizeram sobre saber explicar como pensaram para realizar as atividades propostas foi positiva, e seu desempenho no instrumento não obteve pontuações muito altas, atingindo média 56. O resultado mais baixo do E. M., nesta pesquisa, foi no instrumento de Consciência Textual.

Ao comparar os dois grupos, foi possível constatar que houve semelhanças nas correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e Consciência Textual, pois as correlações entre essas variáveis, em ambos os grupos, apresentaram valores considerados fracos, e houve somente uma correlação considerada nula. Outra semelhança foram as correlações entre as próprias questões do instrumento de Hábitos de Leitura, que resultaram em correlações fracas e algumas moderadas.

3.3.7 Análise das Correlações entre Hábitos de Leitura e Atenção

As correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do Instrumento de Hábitos de Leitura se deram conforme já descrito no quadro 16, na subseção 3.2.3. Como as respostas foram transformadas em escores para serem transcritas, por exemplo, 1= SEMPRE e 5= NUNCA, a pontuação mínima nos Hábitos de Leitura indicava maior frequência, e a máxima, menor frequência. Por isso, nessas correlações, poderiam aparecer mais valores negativos.

Nas tabelas 35 e 36, podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas aos testes de Atenção, nos grupos desta pesquisa.

Tabela 35 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Testes de Atenção – 9º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	ATENÇÃO									
	HL Q 31	HL Q 49	HL Q 50	HL Q 69	HL Q 70	HL Q 71	HL Q 72	HL Q 73	CONCENTRA DA	ATENÇÃO ALTERNADA
HL Q 31	1									
HL Q 49	0,16	1,00								
HL Q 50	0,11	0,41	1,00							
HL Q 69	0,10	0,13	0,24	1,00						
HL Q 70	0,02	0,40	0,11	0,54	1,00					
HL Q 71	0,20	0,44	0,07	0,40	0,44	1,00				
HL Q 72	0,06	0,36	0,03	0,31	0,21	0,29	1,00			
HL Q 73	0,18	0,50	0,33	0,19	0,34	0,55	0,25	1,00		
Atenção Concentra Da	-0,05	-0,09	0,10	0,00	0,04	0,04	0,10	0,24	1,00	
Atenção Alternada	-0,01	-0,02	-0,05	0,05	0,03	0,24	-0,02	0,10	0,41	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão Fonte: A autora

No E. F., entre os resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura apareceram algumas correlações significativas, moderadas, principalmente as que se correlacionaram com os resultados da questão 49 (O que dificulta a minha leitura: dificuldade de concentração na leitura). Porém, os resultados dos sujeitos nessas questões e nos Testes de Atenção apresentaram correlação baixa, considerados valores desprezível e fraco, sendo o mais baixo $r = -0,05$ e o mais alto $r = 0,24$. Essas correlações confirmam que os resultados

dos sujeitos no instrumento de Hábitos de Leitura não acompanham de maneira linear os resultados dos sujeitos nos testes de atenção.

Isso pode significar que os sujeitos não têm consciência de sua falta de atenção, já que os testes de Atenção Concentrada e Atenção Alternada mostraram resultados bastante significativos quanto aos déficits de atenção dos sujeitos.

Tabela 36 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio dos Instrumentos de Hábitos de Leitura e Testes de Atenção – 3º ano

INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS									ATENÇÃO	ATENÇÃO
	HL Q 31	HL Q 49	HL Q 50	HL Q 69	HL Q 70	HL Q 71	HL Q 72	HL Q 73	CONCENTRADA	ALTERADA
HL Q 31	1,00									
HL Q 49	-0,33	1,00								
HL Q 50	-0,16	0,42	1,00							
HL Q 69	0,32	-0,16	-0,09	1,00						
HL Q 70	0,32	-0,10	-0,38	0,34	1,00					
HL Q 71	0,60	-0,18	-0,06	0,38	0,31	1,00				
HL Q 72	0,01	-0,07	-0,34	0,19	0,22	-0,13	1,00			
HL Q 73	0,03	-0,08	0,13	0,25	0,25	0,06	0,01	1,00		
Atenção Concentrada	0,14	0,13	0,23	-0,02	0,05	0,06	-0,25	-0,12	1,00	
Atenção Alternada	0,27	-0,20	0,02	0,18	0,07	0,22	0,08	0,07	0,24	1,00

Legenda: HL: Hábitos de Leitura Q: Questão

Fonte: A autora

No E. M., a correlação dos resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura com os testes de Atenção também foi baixa, considerados valores fracos e desprezíveis. Interessante ressaltar que a questão 71 (Como é a sua atenção quando você está lendo um texto?) foi a única que teve correlação um pouco mais alta ($r = 0,60$, $r = 44$, $r = 40$, $r = 38$, $r = 0,31$) nos dois grupos, se destacando das demais questões, ainda que essas correlações sejam consideradas fracas e moderadas. Parece que quando o assunto é ler textos, os sujeitos tem consciência de que sua atenção se esvai.

Diante dos resultados expostos nessa subseção em que foram feitas as correlações entre as variáveis, foi possível constatar que, ao comparar os dois grupos, houve semelhança entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Hábitos de Leitura e os Testes de Atenção, pois as correlações entre essas variáveis, em ambos os grupos, apresentaram valores

considerados fracos e desprezíveis. Outra semelhança foi nas correlações entre as próprias questões do instrumento de Hábitos de Leitura que, tanto no E. F. quanto no E. M., foram moderadas e fracas.

Na seção 3.3, ao realizar as correlações estatísticas entre os resultados obtidos por meio de todos os instrumentos que integram esta pesquisa, foi possível constatar que foram poucas as correlações fortes e moderadas, predominando as correlações fracas e desprezíveis.

No grupo do 9º ano do E. F., a correlação entre os resultados dos instrumentos obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* foi forte, assim como a correlação entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao Reconto. Foram consideradas moderadas as correlações entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Consciência Textual e as correlações entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas às Compreensão Leitora/Anomalias. As correlações entre os resultados obtidos por meio dos Testes de Atenção e entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura e do instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* foram consideradas fracas. As correlações entre os demais resultados obtidos por meio dos instrumentos desta pesquisa foram consideradas fracas e desprezíveis.

No grupo do 3º ano do E. M., a correlação entre os resultados dos instrumentos obtidos por meio do instrumento de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze* foi moderada, assim como a correlação entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Consciência Textual. Foram consideradas moderadas também as correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Compreensão Leitora/Reconto e *Cloze* e entre os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas à Compreensão Leitora/Anomalias. As correlações entre os resultados obtidos por meio do instrumento de Hábitos de Leitura e o instrumento de Compreensão Leitora/Reconto foram consideradas fracas. As correlações entre os demais resultados dos instrumentos desta pesquisa foram consideradas fracas e desprezíveis.

Comparando os dois grupos, no E. M., houve algumas correlações consideradas moderadas e bastantes correlações fracas a desprezíveis. Não houve correlação considerada forte. No E. F., também houve muitas correlações desprezíveis e fracas, mas houve algumas

correlações consideradas moderadas, e as correlações nesse grupo foram marcadas pela presença de algumas correlações fortes.

3.3.8 Correlações entre Todos os Resultados dos Sujeitos em todas as Variáveis

Na tabela 37, podem ser observadas as correlações dos resultados dos sujeitos obtidos por meio de todos os instrumentos.

Tabela 37 - Correlações entre os Resultados Obtidos por meio de todos os Instrumentos

	MATRIZ DE CORRELAÇÃO						
	<i>AC</i>	<i>TEALT</i>	<i>CL/ CLOZE</i>	<i>CT (Q A)</i>	<i>CT (Q B)</i>	<i>CL/ RECONTO</i>	<i>CL/ ANOMALIAS</i>
AC	1	0,34	0,28	0,12	0,16	0,09	0,07
TEALT	0,34	1	0,13	0,02	0,02	0,06	-0,03
CL/ <i>Cloze</i>	0,28	0,13	1	0,61	0,65	0,28	0,23
CT (questão A)	0,12	0,02	0,61	1	0,77	0,17	0,23
CT (questão B)	0,16	0,02	0,65	0,77	1	0,26	0,34
CL/Reconto	0,09	0,06	0,28	0,17	0,26	1	-0,00
CL/Anomalias	0,07	-0,03	0,23	0,23	0,34	-0,00	1

Legenda: AC : Atenção Concentrada TEALT: Atenção Alternada CL: Compreensão Leitora

CT: Consciência Textual Q: Questão

Fonte: A autora

Correlacionando os resultados de todos os sujeitos obtidos por meio de todos os instrumentos pesquisados, foi possível perceber que os valores mais altos foram entre o instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e as duas questões do instrumento de Consciência Textual, $r = 0,61$ e $r = 0,65$, consideradas correlações moderadas; e também, entre as próprias questões A (segmento do texto em que o leitor se apoiou para responder à questão) e B da Consciência Textual, apresentando valor $r = 0,77$ considerada correlação forte.

O instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias e os testes de Atenção Concentrada e Alternada tiveram correlações baixas ($r = 0,07$ e $r = -0,03$). Houve correlações fracas entre as questões do instrumento de Hábitos de Leitura vinculadas ao instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*. As demais correlações entre os resultados dos sujeitos nos instrumentos pesquisados foram fracas ou desprezíveis, não significativas.

Diante de tantos resultados, verificou-se, neste capítulo, que, em geral, não houve muitas correlações significativas entre as variáveis pesquisadas.

No instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, os sujeitos apresentaram bons resultados; entretanto, esses resultados não tiveram correlação significativa com as questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam ao Reconto. É possível que os sujeitos não tenham realizado autoavaliação justa, pois essa não correspondeu a seu resultado no instrumento. Contudo, o resultado dos sujeitos entre as questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam ao Reconto apresentaram correlação significativa, mostrando que houve coerência em suas respostas sobre esse tema.

No instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, os estudantes não apresentaram bons resultados, mas realizaram autoavaliação positiva nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam às Anomalias. Também, houve correlação moderada dos resultados dos sujeitos entre as questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam às Anomalias, mostrando coerência entre as respostas.

Da mesma forma, no instrumento de Consciência Textual, os estudantes tiveram resultados não satisfatórios, principalmente no E. M., mas realizaram autoavaliação positiva nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam à Consciência Textual. Assim como nos resultados dos demais instrumentos, houve correlação significativa dos resultados dos sujeitos entre as questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam à Consciência Textual, mostrando que foram coerentes em suas respostas.

As correlações entre os resultados dos sujeitos nos Testes de Atenção Concentrada e no Teste de Atenção Alternada foram consideradas desprezíveis, e esses resultados também não tiveram correlação significativa com as respostas dos sujeitos sobre atenção no instrumento de Hábitos de Leitura. Todavia, houve correlação moderada entre os resultados dos sujeitos nas questões do instrumento de Hábitos de Leitura que se vinculavam à atenção. Disso, é possível entender que os sujeitos não evidenciaram consciência de suas dificuldades de atenção em geral.

Nessa subseção, foi possível analisar as correlações estatísticas realizadas entre as variáveis desta pesquisa. As correlações entre as variáveis analisadas foram verificadas a partir do coeficiente de correlação linear de Pearson (r), que mensura o grau de relacionamento linear entre duas variáveis quantitativas, e avalia o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável. Foi possível analisar, dentre as correlações entre as variáveis de Compreensão Leitora (*Cloze*, Reconto e Anomalias),

Consciência Textual, Hábitos de Leitura e Atenção (Concentrada e Alternada), quais obtiveram correlação forte, moderada, fraca e desprezível, nos dois grupos pesquisados.

Considerando todos os resultados encontrados e analisados, esta pesquisa encaminha-se, no próximo capítulo, para a discussão desses resultados encontrados.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na presente pesquisa, os resultados obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* mostraram que os sujeitos obtiveram pontuação média superior à considerada aceitável por Taylor, nos dois níveis de ensino. As médias foram de 34,6 no E. F., equivalente a 70% do instrumento, e de 32,2 no E. M., equivalente a 65% do instrumento. Esses resultados foram satisfatórios, considerando o nível estabelecido por Taylor e os resultados em provas nacionais (SAEB) de Língua Portuguesa, envolvendo compreensão textual. Como já exposto na Fundamentação Teórica desta pesquisa, com Martins (2003) e Kato (1985), o leitor atinge maturidade em leitura quando ele consegue compreender e realizar processos *bottom-up* e *top-down*, simultaneamente. Foi possível perceber que os sujeitos desta pesquisa demonstraram essa maturidade em leitura, de acordo com os resultados referentes ao instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*.

No instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, alguns sujeitos de ambos os grupos atingiram a pontuação máxima nele: no E. F. foram 27 alunos, 56% desse grupo e, no E. M., 18, ou seja, 43% dos sujeitos obtiveram pontuação máxima no instrumento, mostrando que os sujeitos compreenderam o texto. Como consta na fundamentação teórica desta pesquisa, há habilidades relacionadas à compreensão de leitura, como inferência, monitoramento da compreensão e entendimento da estrutura da história (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Essas habilidades preveem a avaliação global textual. Foi possível perceber que os sujeitos demonstraram ter essas habilidades desenvolvidas, de acordo com seus resultados no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto. Um fato a ser destacado é o de que os alunos do E. F. foram mais fiéis ao texto, reescrevendo os acontecimentos narrados nele. Já no E. M., houve textos com características diferentes, um pouco mais curtos e resumidos, mas com as ideias essenciais do conto.

No instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, havia 11 anomalias a serem encontradas. Tanto os alunos do E. F. como os do E. M. encontraram-nas, mesmo que esse número fosse menos da metade (a média dos dois grupos foi de três anomalias). Somente quatro sujeitos da amostra total (90) não encontraram nenhuma das anomalias. Como já citado anteriormente, no estudo piloto, é possível que os sujeitos não tenham encontrado tantas anomalias no texto por considerarem que o problema não está no texto, e sim na sua

capacidade de compreender (LEFFA, 1996), o que os leva a contornarem os problemas, encontrando um sentido para o que estava em desacordo.

A correlação entre os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, no E. M., indicou uma correlação significativa moderada, e entre os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, indicou uma correlação fraca. As correlações entre os resultados obtidos por meio desses instrumentos no E. F. foram consideradas correlações fracas, ou seja, quase não houve correlação linear. Isso indica que a obtenção de resultados positivos por parte dos sujeitos em um dos instrumentos de Compreensão Leitora não pressupõe que esses mesmos sujeitos terão resultados positivos em outro instrumento de Compreensão Leitora. Considerando essas correlações, cabe ressaltar a importância da investigação da Compreensão Leitora com apoio em instrumentos diversificados, pois esses procedimentos levam o leitor a diversos envolvimento com o texto, como monitoramento da compreensão, respostas a questões feitas pelo docente, geração de questões feitas pelos próprios leitores, uso de organizadores semânticos, síntese de textos feita pelos estudantes e instrução na estrutura de histórias (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 262) e cada instrumento investiga um aspecto diferente da Compreensão Leitora, oferecendo entendimento com maior abrangência do processo de compreensão (CORSO; SPERB; SALLES, 2012).

As correlações dos resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias com os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e do instrumento de Compreensão Leitora/Reconto foram consideradas fracas, em geral. Isso mais uma vez indica que a obtenção de resultados positivos por parte dos sujeitos em um dos instrumentos de Compreensão Leitora não pressupõe que esses mesmos sujeitos terão resultados positivos em outro instrumento de Compreensão Leitora. O entendimento da estrutura da história contribui para o aumento da capacidade de compreensão, bem como o vocabulário e os verbos (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Conhecer a língua e o seu sistema permite ao leitor extrair significados do texto, pois ler implica simultaneamente os processos de decodificação e compreensão (OAKHILL, 2005). Esse é o maior desafio à escola, que deve garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania. De acordo com Morais (2013, p. 114),

a compreensão exige “a elaboração de uma representação mental da situação descrita no texto, e nessa elaboração intervêm essencialmente processos conscientes”. A função desse processo é possibilitar que a leitura vá além do que está dito no texto, isto é, ler o que está nas entrelinhas, a partir da produção de inferências.

No instrumento de Consciência Textual, na questão A (que indica em que parte do texto o sujeito focou sua atenção para responder à questão), 35 alunos do E. F. obtiveram pontuação entre as três mais altas, enquanto no E. M. foram 10 que alcançaram essa pontuação. A média no E. F. foi quatro pontos acima da média do E. M. Na questão B desse instrumento, o E. F. obteve média 72,7, enquanto o E. M. obteve média 56. Na pontuação máxima, o 9º ano alcançou 95, quase atingindo o total de pontos do instrumento (96), enquanto o 3º ano esteve sete pontos abaixo. Foi apontada, na Fundamentação Teórica desta pesquisa, a importância dos estudos sobre consciência. A consciência linguística volta-se para o conhecimento da linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada ao manejo desses elementos linguísticos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010). As autoras ainda defendem que a leitura e a compreensão necessitam da consciência, esta se beneficiando da prática daquela, pois há relação de intercolaboração e interdependência entre consciência e desempenho em testes de leitura e escrita. Embora consciência textual seja diferente de compreensão textual, uma influencia diretamente a outra. Diante desses resultados, reitera-se a importância de um trabalho pedagógico com consciência linguística (PEREIRA; SCLIAR-CABRAL, 2012, p, 28). No instrumento de Consciência Textual, as questões em que os sujeitos mais apresentaram erros, na Questão B, foram as sobre superordenado, como na questão 12; na questão 13, sobre elipse; e nas questões 14 e 15, sobre referenciação, em que deveriam assinalar a que palavras se referiam “ele” e “ali”. Para sanar esse possível problema, é sugerido que os professores realizem, nas aulas de língua portuguesa, mais atividades que contemplem a linguística textual, de modo que os estudantes se habituem a realizar tais retomadas no texto e ampliem as noções de superestrutura, coesão e coerência, itens textuais essenciais, tanto para compreensão, como para produção.

A correlação mais elevada ocorreu entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze*, no 9º e no 3º ano, indicando correlação forte e moderada, respectivamente, mostrando que essas variáveis são, em parte, equivalentes, ou seja, se o sujeito tem desempenho satisfatório em compreensão leitora, também o tem em consciência textual.

A correlação dos resultados obtidos por meio do instrumento de Consciência Textual com os resultados obtidos por meio dos demais instrumentos de Compreensão Leitora foi considerada desprezível. Os estudos de Guimarães (2014) indicaram, conforme Fundamentação Teórica desta pesquisa, que a consciência influencia a compreensão de leitura. Nesta pesquisa, foi possível perceber que houve correlação forte somente entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e de Compreensão Leitora/*Cloze*.

Conforme os resultados obtidos por meio do instrumento de Hábitos de Leitura, uma quantidade maior de alunos do E. F. se autodeclarou leitora em comparação com o E. M. Mesmo que o E. M. tenha disciplina de Literatura, em que os alunos deveriam ler uma quantidade expressiva de livros, é o E. F., que não possui a disciplina, que possui maior número de leitores. No E. F., os sujeitos leitores são representados por 85,6%, lendo de um a doze livros (ou mais) por ano. No E. M., 67,4% se dizem leitores, lendo de um a doze livros (ou mais) por ano. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), 56% da população brasileira se declara leitora, lendo uma média de 2,43 livros por ano. Logo, os sujeitos desta pesquisa estão acima dessa média brasileira. Também, conforme as respostas dos sujeitos na pesquisa, para a maioria dos estudantes a leitura é uma atividade interessante, e isso mostra algo significativo sobre o grupo pesquisado. Segundo Bamberger (2001), “ler é de extrema importância na vida escolar e na vida ulterior, já que também precisamos aprender a nos adaptar a novas circunstâncias”. Para o autor, um bom leitor é um bom aprendiz. Assim, com números tão significativos em relação à leitura, pode-se inferir que se tem um bom grupo de aprendizes, nesta pesquisa. Interessante destacar que, nos dois grupos, na questão sobre a leitura de textos difíceis e fáceis, um número expressivo de sujeitos respondeu que se sente distraído. Em sala de aula, já ocorrem diversos fatores de distração; se o texto também for um, pode complicar o processo de aprendizagem. Há, então, um desafio para o professor em explorar, com os alunos, textos que não sejam nem tão fáceis, nem tão difíceis para eles.

Outro fator importante de ser destacado é que, no E. F., nenhum sujeito respondeu se sentir confortável ao ler textos difíceis, ao passo que, no E. M., cinco sujeitos responderam que se sentem confortáveis. Ou seja, no E. M., podem ser explorados textos mais difíceis. Quando questionado como os sujeitos consideravam a leitura, mais da metade, nos dois grupos, responderam que a consideravam interessante. A leitura é uma estratégia para aprimorar várias habilidades, quanto mais a pessoa lê, mais se destaca no cenário profissional

e sua capacidade de compreensão aumenta, em virtude das leituras cotidianas (BAMBERGER, 2001). Em vista disso, a leitura ainda é uma atividade que pode ser bastante explorada na escola, pois os estudantes ainda a recebem positivamente.

Na questão sobre como era a atenção do estudante quando o professor explicava a matéria, cabe registrar que, no E. F., alguns alunos julgaram que possuem atenção “excelente” na explicação da matéria, o que não ocorreu com nenhum sujeito no E. M. A maioria das respostas do E. F. se concentrou em “boa”, enquanto no E. M. concentraram as respostas em “razoável”. Já na questão que indagava como era a atenção do aluno quando esse realizava atividade em aula, em ambos os níveis, as respostas se concentraram em “boa” e, no E. M., o número de sujeitos que julga sua atenção “excelente” na realização das atividades foi maior que no E. F., porém, não foi isso que refletiu nos resultados dos instrumentos. A atenção depende da curiosidade do ser humano pelas coisas, da capacidade de compreensão, entre outros (ZORZI, 2003)

Quando questionado sobre a atenção dos sujeitos ao ler um texto, foi interessante observar o número baixo de respostas “excelente” que apareceram na questão sobre atenção ao ler textos, sendo 15% no E. F. e 19% no E. M. A predominância das respostas a essa questão no E. F. foi “boa” (53%) e no E. M. foi “razoável” (37%). Em contrapartida, é relevante ressaltar como a atenção dos estudantes se eleva quando se trata de jogos de videogame e computador, em relação às aulas e atividades escolares. Como citado na Fundamentação Teórica desta pesquisa, Morais e Kolinski (2015) explicam que o desenvolvimento das habilidades de leitura depende de algumas variáveis, entre elas a atenção. Logo, se a atenção é prejudicada ao ler um texto, há danos na compreensão.

As correlações realizadas entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos desta pesquisa (Compreensão Leitora, Consciência Textual e Testes de Atenção) e os resultados obtidos por meio das questões do instrumento de Hábitos de Leitura tiveram resultados diversificados: poucas correlações foram consideradas fortes e a maioria delas foi fraca ou desprezível. Os baixos resultados das correlações mostraram que o julgamento que os sujeitos fazem sobre si, abordado em cada questão, não condiz com o resultado que apresentaram no instrumento vinculado à questão. Os resultados que obtiveram correlação forte podem sugerir que os sujeitos, em geral, apresentaram coerência nas respostas no instrumento de Hábitos de Leitura e nos resultados nos instrumentos relacionados a essas questões. Pozo (2002) explica

que a consciência reflexiva faz parte do processo de aprendizagem, com ela, se estabelecendo novas conexões entre unidades de informação, devido a mudanças na organização dinâmica da memória. Para o autor (2002, p.84), “a consciência não é apenas um estado mental, mas um processo efetivo de aprendizagem”. Essas reflexões, portanto, devem ser provocadas no ambiente escolar, para o melhor desenvolvimento das competências de leitura e compreensão leitora.

Os resultados no Teste AC, nos dois níveis de ensino, foram abaixo da média do teste. Já no TEALT, os resultados dos sujeitos do E. F. foram acima da média do teste e os do E. M. foram abaixo da média do teste. Analisando os resultados individualmente, no E. F., 40% dos sujeitos apresentaram escores abaixo da média no Teste AC e 51% dos sujeitos apresentaram prejuízo no TEALT. Os demais participantes do E. F. apresentaram desempenho satisfatório nos dois testes.

No E. M., foram 53% dos sujeitos que apresentaram escores que indicaram déficit em atenção concentrada e 52% dos sujeitos que apresentaram escores que indicaram prejuízo em atenção alternada. Os demais sujeitos do E. M. apresentaram desempenho satisfatório para sua escolaridade. A compreensão da leitura demanda recursos atencionais importantes que ajudam a alcançar os objetivos da leitura (SALLES; PAULA, 2016).

Com esses resultados, foi possível perceber que houve maior dificuldade no TEALT para o E. F. quando comparado ao Teste AC. No E. M., os resultados em atenção concentrada e alternada foram muito semelhantes, ambos baixos.

Esses resultados são importantes, pois a atenção focalizada é condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso estudantil (DE-NARDIN; SORDI, 2007, p.106). Desse modo, sem ela, “o bom andamento do processo de aprendizagem da leitura é prejudicado” (ZORZI, 2003, p. 151).

Quanto às correlações realizadas entre os resultados dos sujeitos nos testes de atenção, foi possível perceber que os escores no Teste AC não acompanham de maneira linear os do TEALT, pois a correlação entre eles é de moderada a desprezível, não estando elas associadas linearmente. Considerando os resultados obtidos por meio do instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias e dos Testes AC e TEALT, as correlações foram muito baixas sendo consideradas desprezíveis. Logo, infere-se que o desempenho dos sujeitos nos testes de

atenção não se correlaciona com seu desempenho no instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias. Na Fundamentação Teórica desta pesquisa, foi visto que a capacidade de detectar a contradição existente no texto, mostra sua capacidade de monitorar a própria compreensão (LEFFA, 1996)

As correlações entre os resultados nos dois testes de atenção com os resultados no instrumento de Consciência Textual - questão A (em que parte do texto o sujeito focou sua atenção para responder) foram consideradas fraca e desprezível nos dois grupos (9º e 3º anos). Isso indica que o bom ou mau desempenho dos sujeitos no instrumento de Consciência Textual não pressupõe desempenho positivo ou negativo no teste de atenção pelos mesmos sujeitos.

Foi possível, portanto, constatar que houve correlação forte entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze*, no E. F., enquanto no E. M. essa correlação foi moderada. No E. F., houve algumas correlações fortes entre as questões do instrumento de Hábitos de Leitura, o que pode significar coerência entre as respostas. Outros valores mais altos foram entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Compreensão Leitora/*Cloze* e as duas questões do instrumento de Consciência Textual, consideradas correlações moderadas, nos dois grupos, e também, entre os resultados obtidos por meio das próprias questões A e B da Consciência Textual, com correlações fortes, no E. F. Como visto na Fundamentação Teórica, com Slama-Cazacu (1979), a consciência e a linguagem iluminam o conhecimento uma da outra.

As correlações entre os resultados obtidos por meio dos instrumentos de Compreensão Leitora apresentaram correlações de moderada a desprezível. No E. M., houve correlação significativa, porém moderada, entre um dos resultados obtidos por meio da questão do instrumento de Hábitos de Leitura e o instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*. As demais correlações entre os resultados dos instrumentos foram consideradas fracas e desprezíveis. Segundo Bamberger (2001), ler é fundamental na vida escolar, pois as necessidades de informações exigem leitura.

Essa análise acerca da compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e atenção revela que muitos estudantes, hoje em dia, apresentam dificuldades de atenção, e demonstram ter consciência sobre a falta de atenção durante a leitura, conforme responderam no instrumento de Hábitos de Leitura, porém, como não houve correlação significativa entre os resultados dessas variáveis, não cabe afirmar que a falta de atenção em testes específicos

para medi-la pressupõe o desempenho dos sujeitos em instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual.

Os resultados desta pesquisa foram apresentados e discutidos nesse capítulo, bem como relacionados às suas respectivas teorias, já apresentadas na fundamentação teórica, corroborando para o presente estudo.

Para finalizar as contribuições deste trabalho, segue, no próximo capítulo, sua conclusão.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, há uma breve retomada da pesquisa realizada, no intuito de salientar os aspectos mais significativos dos resultados obtidos. Com base na discussão empírica e teórica deste trabalho, buscou-se analisar, por meio dos dados obtidos, em que medida as questões de pesquisa foram respondidas e os objetivos foram alcançados, sendo comentadas as contribuições teóricas e metodológicas deste trabalho, bem como seus resultados. Por fim, são feitas recomendações para que futuras pesquisas examinem tópicos não abordados nesta.

A presente pesquisa, impulsionada pelas dificuldades em leitura evidenciadas pelos estudantes brasileiros, teve como propósito avaliar a relação entre o desempenho em compreensão leitora e em consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura.

Nesse sentido, tiveram papel relevante as contribuições teóricas de autores como Dehaene (2012), Goodman (1970), Slama-Kazacu (1979), Spinillo (2010), na Compreensão Leitora; Gombert (1992), Van Dijk (2004), Halliday e Hasan (1976), Charolles (1978) na Consciência Textual; Bamberger (2001) e Failla (2015) nos Hábitos de Leitura; e Sternberg (2010), Treisman (2009), Cambraia (2002) e Rueda (2010) em Atenção.

No que tange à leitura, ressalta-se que é um processo que envolve a decodificação, percepção minuciosa das unidades linguísticas, e a compreensão. Quanto à compreensão, as pistas desses processos linguísticos e de estratégias internas são elementos importantes que auxiliam nas relações entre o texto lido e o que já se tem conhecimento, pois o sistema linguístico desenvolvido por cada pessoa, em cada língua, segue uma trajetória única e pessoal (SLAMA-CAZACU, 1979). Kintsch (2013) explica que a construção da compreensão percorre do nível linguístico mais básico até o nível de integração do conhecimento. O conhecimento de mundo auxilia o leitor na compreensão do texto, pois, ao ler um texto, o leitor aplica seus códigos, patrimônio de conhecimento às circunstâncias da leitura. A consciência linguística, especialmente a textual, está atrelada ao processo de compreensão leitora e, como visto na literatura, a consciência linguística volta-se para o conhecimento da própria linguagem, em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada ao manejo desses elementos linguísticos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010).

O tópico que abrange os Hábitos de Leitura tem devida importância nesta pesquisa, pois revela dados interessantes sobre o grupo pesquisado. Moraes (1996) já afirmou que são múltiplos os prazeres da leitura. Segundo o autor (1996, p. 12), “Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos até para esquecer”. Os sujeitos desta pesquisa mostraram-se interessados pela leitura, sendo eles um grande número que se autodeclara leitores, e que lê uma quantidade expressiva de livros por ano, comparado ao número de livros lidos pelos brasileiros, em geral, anualmente. Isso mostra que a leitura ainda ocupa um espaço importante na vida dos adolescentes e pode ser bastante explorada, para que as competências que envolvam a compreensão leitora sejam cada vez mais desenvolvidas.

A atenção, tópico abordado na fundamentação dessa pesquisa, é de evidente relevância. Sabe-se, como amplamente tratado na literatura e mencionado na fundamentação teórica desta tese, que, dentre as diferentes estratégias envolvidas na leitura, a atenção desempenha um importante papel na compreensão de textos, pois, se não há atenção na leitura, não há como compreender o que foi lido - a compreensão de leitura de textos demanda recursos atencionais (SALLES; PAULA, 2016).

Tendo como apoio esses fundamentos, o ponto de partida está na questão problematizada nesta pesquisa: Em que medida se correlacionam os desempenhos dos estudantes em leitura: compreensão leitora e consciência textual, considerando atenção e características de hábitos de leitura? Essa questão foi examinada por meio da análise do desempenho de 90 alunos, estudantes matutinos de duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre, 47 estudantes de 9º ano do E. F. e 43 estudantes de 3º ano do E. M., em três instrumentos que contemplaram a Compreensão Leitora, um instrumento que contemplou a Consciência Textual, um instrumento que possibilitou verificar os Hábitos de Leitura dos estudantes e dois Testes de Atenção. Após o levantamento dos dados, foi verificada a correlação entre as variáveis desta pesquisa, em cada ano escolar, pelo cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r). Os resultados apontaram diferentes índices de correlação entre as variáveis avaliadas, oferecendo importantes indícios sobre os resultados dos sujeitos nos dois níveis escolares. Sob essa ótica, foi percebido que o E. F. apresentou resultados com pontuações mais altas na maioria dos instrumentos aplicados.

As questões de pesquisa desse estudo foram: a) Qual o desempenho em compreensão leitora e a consciência textual de estudantes de 9º ano do E. F. e 3º ano do E. M., conforme dados coletados por meio de instrumentos elaborados *ad hoc*?; b) Qual o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada, conforme aplicação de dois instrumentos padronizados?; c) Quais as características dos hábitos de leitura desses estudantes, conforme instrumento *ad hoc* elaborado com base no PISA (2015)?; d) Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura dos estudantes, com base nos dados coletados?

A partir dessas questões de pesquisa, foram elencados os objetivos deste estudo, apresentados e respondidos um a um. O primeiro objetivo foi verificar o desempenho em Compreensão Leitora e em Consciência Textual de estudantes de 9º ano do E. F. e de 3º ano do E. M.. Foi constatado, nesta pesquisa, nos dois níveis de ensino, que os sujeitos obtiveram pontuação média superior à considerada aceitável por Taylor (1953), no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*. Foi constatado também que o 9º ano do E. F. apresentou pontuação mais alta no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* e no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto do que os sujeitos do E. M., porém, as características dos textos destes apresentaram maior síntese. Os resultados dos dois grupos no instrumento de Compreensão Leitora/Reconto foi acima da média do instrumento, demonstrando desempenho satisfatório. No instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, os dois grupos obtiveram médias baixas, considerando o total de anomalias que deveriam ser encontradas, mas esses resultados se justificam na literatura, em Leffa (1996). Em Consciência Textual, os resultados dos dois grupos, em geral, foram satisfatórios, mesmo que a média dos resultados do E. M. tenha sido dois pontos abaixo da média do instrumento, na questão B.

Os resultados mostraram que o desempenho do E. F. nos instrumentos desta pesquisa foi de pontuações superiores comparadas às pontuações do E. M. Esses resultados são confirmados e vêm ao encontro da pesquisa relatada no site Todos pela Educação, em que os estudantes de 9º ano do E. F., no Rio Grande do Sul, apresentaram pontuação 46,1 para o aprendizado adequado, enquanto os estudantes do 3º ano do E. M. apresentaram 36,5 para o aprendizado adequado. A nível nacional, o E. F. pontuou 39,5, enquanto o E. M., 29,1.

Cabe ressaltar a contribuição metodológica desta pesquisa, em se tratando dos instrumentos criados *ad hoc* e dos padronizados. A diversidade de formatos dos instrumentos fez com que as atividades não fossem repetitivas e, além de não causar desinteresse nos

sujeitos, pudessem investigar aspectos cognitivos distintos. Houve instrumentos de completar lacunas, escrever resumos, encontrar incoerências em textos e escrevê-las, marcar a resposta correta e justificar, e, ainda, dois testes de atenção, com símbolos para serem marcados, com tempo controlado. Também, a forma de aplicação, distribuída em diversos encontros, fez com que fosse evitada a fadiga dos participantes, visto que pode exercer influência sobre o desempenho dos sujeitos no desenvolvimento do instrumento.

Entre os diversos instrumentos para avaliar a compreensão leitora dos sujeitos, foi no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* que os sujeitos apresentaram maiores pontuações. Esse é um instrumento bastante utilizado em pesquisas de Psicolinguística que envolve a compreensão leitora. É um instrumento que já passou por muitas análises, ganhando consistência. Utilizar o procedimento *Cloze* em pesquisas dessa natureza se torna, portanto, muito importante, bem como utilizar diferentes instrumentos que verifiquem a compreensão leitora, pois cada um dos instrumentos medem aspectos diferentes da compreensão. Os dados resultantes dessa pesquisa reiteram o que fora descrito na fundamentação, que é importante utilizar-se de tarefas distintas para avaliar a compreensão leitora, para abranger a complexa interação de fatores neuropsicológicos que compõem os resultados da compreensão (CORSO; SPERB; SALLES, 2012).

O segundo objetivo foi verificar o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada. No Teste AC, houve maior número de resultados negativos do que no TEALT. As médias dos sujeitos no Teste AC, nos dois níveis de ensino, foram abaixo da média do teste. Já no TEALT, os resultados dos sujeitos do E. F. foram acima da média do teste e do E. M. foram abaixo da média prevista pelo teste. Conforme o Teste AC e o TEALT, nos dois níveis de ensino houve resultados negativos. Esses resultados nos Testes de Atenção evidenciam que há um grande número de estudantes que apresentaram dificuldades de atenção, principalmente na Atenção Concentrada. Em geral, a maioria dos sujeitos que obtiveram pontuações baixas nos Testes de Atenção, também obtiveram resultados baixos nos instrumentos de compreensão leitora e consciência textual.

O terceiro objetivo foi verificar os hábitos de leitura desses estudantes, por meio do Instrumento de Hábitos de Leitura. No E. F., os sujeitos leitores foram representados por 85,6% e, no E. M., o total de estudantes que se declaram leitores foi de 67,4%. No E. F., metade dos alunos afirmou utilizar a biblioteca de sua escola e, no E. M., mais da metade

afirmou não a utilizar. Em ambos os grupos, a maioria dos alunos afirmou considerar a leitura uma atividade interessante. Esse maior interesse em leitura, demonstrado pelo E. F., em relação ao E. M., refletiu nos resultados de Compreensão Leitora, em que o E. F. apresentou maiores escores. Com esta pesquisa também foi possível ter conhecimento que notícias da internet e redes sociais são a maior frequência de leitura dos jovens estudantes. Também, com os dados desse instrumento, foi possível perceber como os estudantes se autoavaliam em relação à compreensão leitora, à consciência textual e à atenção. Para perguntas sobre identificar incoerências no texto, fazer previsões sobre o que está por vir, questionar o sentido ou veracidade do que o autor diz, ser capaz de dizer como fez para entender o texto, saber dizer o que não entende no texto e se o que dificulta sua leitura é o significado global do texto, a maioria das respostas dos sujeitos, nos dois grupos, foi “às vezes” ou “na maioria das vezes”.

Para perguntas sobre se o aluno ficava atento ao que estava lendo, se ele lia o texto todo, do início o fim, se ele continuava lendo para entender quando não entendia o texto, a maioria das respostas dos sujeitos, nos dois grupos, foi “sempre”. Algumas dessas respostas coincidem com os resultados dos sujeitos nos instrumentos, outras não, mostrando que em alguns aspectos os sujeitos têm consciência sobre seu desempenho e em outras ele não possui essa consciência.

O último objetivo específico foi analisar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura, evidenciados pelos estudantes. Quanto às correlações entre essas variáveis, foram evidenciados resultados bastante diversificados, em que muitas correlações foram classificadas como desprezíveis ou fracas, não sendo significativas, revelando que o bom desempenho em um instrumento não significa o bom desempenho em outro. Porém, algumas delas apresentaram resultados de correlação moderada, como entre os resultados nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Cloze* e Reconto, e entre os resultados nos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze*, no E. M.; e apresentaram correlação forte entre os resultados nos instrumentos de Consciência Textual e Compreensão Leitora/*Cloze*, no E. F., revelando que o bom desempenho dos sujeitos nesses instrumentos foram equivalentes. Foi possível, portanto, constatar, que houve diferentes tipos de correlação entre os resultados dos sujeitos nos instrumentos.

Nesta pesquisa foram aplicados sete instrumentos em dois grupos diferentes: o grupo do 9º ano do E. F. e o grupo do 3º ano do E. M. Realizando estudo comparativo entre os dois grupos, foi possível perceber algumas diferenças entre eles: o 9º ano do E. F. obteve resultados acima da média nos instrumentos de Compreensão Leitora *Cloze* e Reconto. No *Cloze*, a média do grupo foram resultados que atingiram 70% do instrumento, e no Reconto 77% do instrumento. No instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias é que os sujeitos obtiveram baixos resultados (a média do grupo foram resultados que atingiram 29% do instrumento). No instrumento de Consciência Textual, com foco no segmento A (onde o leitor focou sua atenção para responder à questão), a média do grupo foram resultados que atingiram 83% do instrumento, e na questão B (justificativa sobre como pensou para responder às perguntas) foram resultados que atingiram 76% do instrumento. No Teste AC, a média do grupo foi abaixo da média prevista pelo teste para esta faixa etária, e no TEALT, acima da média prevista pelo teste. No instrumento de Hábitos de Leitura, o 9º ano do E. F. demonstrou-se um grupo interessado por leitura, a maioria afirmou ler de 1 a 2 livros por ano, considerando-se desafiados ao lerem textos difíceis e confortáveis ao lerem textos fáceis. Metade do grupo utiliza a biblioteca ao menos uma vez ao mês e considera a leitura uma atividade interessante.

O 3º ano do E. M. também obteve resultados acima da média nos instrumentos de Compreensão Leitora *Cloze* e Reconto. Sua média, no instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze*, foram resultados que atingiram 65% do instrumento, e no Reconto, resultados que atingiram 66% do instrumento. Assim como o E. F., no instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, os sujeitos obtiveram baixos resultados atingindo 27% do instrumento. No instrumento de Consciência Textual - questão A (onde o leitor focou sua atenção para responder a questão), a média do grupo foram resultados que atingiram 56% do instrumento, e na questão B (justificativa sobre como pensou para responder às perguntas) foram resultados que atingiram 58% do instrumento. No Teste AC, a média do grupo foi abaixo da média prevista pelo teste para esta faixa etária, bem como no TEALT. No instrumento de Hábitos de Leitura, esse grupo também se mostrou interessado por leitura, a maioria afirmando ler de 1 a 2 livros por ano, e, assim como o E. F., sentem-se desafiados ao lerem textos difíceis e confortáveis ao lerem textos fáceis. Eles também consideram a leitura uma atividade interessante. Poucos alunos do grupo utilizam a biblioteca.

Apesar de haver diferenças entre os grupos, como os escores dos resultados nos testes, evidentemente maiores no E. F., também houve semelhanças, como os resultados predominantemente positivos nos dois grupos, e as respostas dos sujeitos no instrumento de Hábitos de Leitura.

Esta pesquisa traz um acréscimo na literatura acerca da compreensão leitora e da consciência textual, atreladas à atenção, fator importante e recorrente na área das linguagens atualmente. Para investigar todas essas áreas e realizar relações entre elas, foram construídos três instrumentos de compreensão leitora, para que essa fosse investigada de forma completa e abrangente, um instrumento de consciência textual que abordou diversos aspectos de coesão, coerência e superestrutura, e um questionário que abordou o panorama social do leitor, seus hábitos de leitura, e questões de autoconhecimento sobre leitura, compreensão leitora, consciência textual e atenção. Todos esses instrumentos podem ser utilizados em futuras pesquisas, pois sua aplicabilidade foi testada e eles foram eficazes para esse fim. Também, podem ser utilizados por professores de língua portuguesa, interessados em verificar a compreensão leitora, a consciência textual e os hábitos de leitura de seus alunos, e em realizar trabalhos específicos para desenvolver essas áreas.

Com base nos dados levantados e nas análises efetuadas, foram feitas considerações metodológicas, para desenvolver algumas competências nos estudantes. Uma das constatações realizadas por meio desta pesquisa foi a de que os estudantes de E. F. apresentaram resultados com pontuações mais altas do que os estudantes do E. M., nos instrumentos de Compreensão Leitora/*Cloze* e Reconto. Isso mostra que o fato de o aluno ter avançado nos níveis escolares não significa que ele saiba mais, pois o ensino de Língua Portuguesa, no que compete à leitura, não é sequencial, como o ensino de gramática, por exemplo, em que primeiro se ensina a morfologia e depois a sintaxe. Não há um padrão de ordem para serem ensinados gêneros e tipos textuais, nem elementos de coesão e coerência. Além da importância de uma reflexão sobre a razão desses resultados, é sugerido, também, que se intensifiquem os estudos de textos em todos os níveis de ensino, com atividades que envolvam compreensão leitora, visto que grande parte dos alunos se declara leitor e julga a leitura uma atividade interessante, segundo dados dessa pesquisa.

A partir dos resultados do instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, foi possível constatar as vantagens em pontuação do E. F. sobre o E. M., mas foi possível perceber que as

características dos textos dos sujeitos do E. M. foram mais sucintos, o que não aconteceu no E. F. Diante disso, foi salientada a importância de trabalhar resumo, síntese e reflexões, no E. F., ensinando-os a ler e compreender a ideia principal do texto. Uma sugestão seria realizar sequências didáticas sobre o tema, ajudando-os a criar textos curtos e reflexivos.

Foi constatado que os estudantes não obtiveram bons resultados no instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, e como visto na fundamentação teórica, em Leffa (1996), isso pode ocorrer porque o leitor não julga que o problema está no texto, e sim, em si mesmo, que não consegue compreender esse texto. Sugere-se, então, para que os estudantes tenham uma formação ampla e consciente em compreensão leitora, que sejam feitos esses tipos de atividades em aula, para que, quando houver erros, eles possam opinar e sentir-se competentes para corrigi-los, caso seja necessário, e compreender o texto que estava incompreensível. Também, atividades que se referem à coesão, coerência e superestrutura podem auxiliar tanto na compreensão como na produção textual dos estudantes.

Outra constatação proveniente desta pesquisa foi sobre Consciência Textual. Nesta pesquisa, tanto o instrumento de Compreensão Leitora/Anomalias, como o instrumento de Consciência Textual abordaram a linguística textual (superordenado, coesão e coerência), com atividades que envolveram títulos, elipse, referenciação, entre outras. Essas últimas foram as que os estudantes mais apresentaram erros. Diante desses fatos, surge uma indagação: será que a Consciência Textual é trabalhada em aulas de Língua Portuguesa? Se todos os tópicos são trabalhados, porque os alunos apresentaram esses resultados? Isso pode indicar que o sistema de ensino relacionado a textos não é progressivo. Foi sugerido, então, que os professores realizem, nas aulas de língua portuguesa, atividades que contemplem a linguística textual, para os estudantes se habituarem a realizar tais retomadas no texto, ampliando as noções de superestrutura, coesão e coerência, itens textuais essenciais, tanto para compreensão, como para produção.

Uma constatação muito importante nesta pesquisa foi o baixo resultado dos estudantes no Teste AC que, nos dois níveis de ensino, foram abaixo da média do teste. Esses resultados apontam um sinal preocupante, visto que, segundo De-Nardin et al. (2007), a atenção focalizada é condição fundamental para a aprendizagem. Então, com níveis tão baixos de atenção, “o processo de aprendizagem da leitura é prejudicado” (ZORZI, 2003, p. 151). Essa

pode ser uma das explicações para que ocorram, no Brasil, tantas dificuldades em testes de leitura e compreensão textual.

Os resultados obtidos e apresentados nesta pesquisa são importantes, na medida em que disponibilizam informações relevantes para a pesquisa em Psicolinguística, bem como para o ensino da Língua Portuguesa. No que se refere à pesquisa, foram construídos e aplicados cinco instrumentos que envolvem compreensão leitora, consciência textual e hábitos de leitura, e utiliza dois testes padronizados de atenção, caracterizando, assim, a sua contribuição teórica e metodológica para a Psicolinguística. Em relação ao ensino, apresenta considerações importantes para o desenvolvimento do trabalho com textos, na medida em que aponta as capacidades de atenção, de compreensão leitora e de consciência textual dos alunos, e as relações dessas variáveis entre si. Isso é relevante porque é necessário os professores saberem se a atenção tem ou não influenciado a compreensão leitora dos estudantes.

Em grande parte das pesquisas realizadas, além de o estudo ser uma contribuição para o meio a que se destina, também o pesquisador cresce e aprende com ela. Com esta pesquisa, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre a relação da atenção com a leitura, compreensão e consciência textual, e perceber o quão importante é trabalhar certas atividades em sala de aula. Também, que muitas vezes os resultados que se imaginam encontrar em uma pesquisa não se concretizam efetivamente ao coletar os dados, surpreendendo e levando a refletir sobre os resultados encontrados.

Pode ser considerado que existem poucas pesquisas que contemplem atenção e leitura, então, cabe sugerir que outras sejam realizadas, com maior número de sujeitos, com abordagens de outros ângulos, como a inclusão de inferências de leitura e de outros tipos de atenção, como a atenção sustentada, com ampliação para outros níveis escolares, ou ainda, outras regiões do Brasil. Uma abordagem que pode ser feita é avaliar a atenção dos alunos com testes de atenção e o instrumento com anomalias, informando aos sujeitos que pode haver alguma incoerência no texto, e perceber se vão apontar mais anomalias que o grupo desta pesquisa, que não foi informado.

Por fim, para estudos futuros, sugere-se que, além de desenvolver um teste que avalie a atenção na leitura, seja realizada alguma proposta pedagógica que auxilie os estudantes a manterem sua atenção enquanto leem. Outra sugestão, desta vez da banca de avaliação deste

trabalho, foi de que sejam realizados estudos futuros que contemplem também a investigação da memória de trabalho dos sujeitos.

Os resultados apresentados nesta pesquisa podem auxiliar professores e pesquisadores da área a refletirem sobre a influência que a atenção desempenha na leitura e buscarem alternativas para auxiliar na compreensão leitora de estudantes, de forma que eles reflitam sobre o processo de compreensão, de consciência textual, e desenvolvam estratégias para a manutenção da sua atenção durante a leitura.

Com este trabalho, espera-se contribuir para a melhoria da compreensão leitora em estudantes do ensino básico. Juntamente com estudos sobre consciência textual e atenção, podem ser desenvolvidas atividades que cooperem com os sujeitos leitores em compreender os textos lidos.

Esta pesquisa traz uma das possibilidades, dentre tantas que existem, para que haja melhores resultados em testes de competências leitoras, e para que os estudantes compreendam o que leem, não só demonstrando em testes específicos para isso, mas para auxiliar em suas vidas, como sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Guiomar et al . Processamento da linguagem no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *DELTA*, São Paulo , v. 28, n. 2, p. 245-280, 2012 .
- ANDERSON, John R. *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. *Nova Escola*, maio, 1999. P. 28-9
- BAARS, Bernard. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ., 1988.
- BAKER, Linda, ANDERSON, Richard. Effects of inconsistent information on text processing; evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, v. 17, p. 281-294, 1982.
- BAKER, Linda. Comprehension monitoring; identifying and coping with text confusions. *Technical Report 145*. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1979.
- BALLONE, Geraldo José; MOURA, Erly Catarina. Curso de Psicopatologia: Atenção e Memória. 2008. *PsiquWeb*. Acessado em 2016.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BAPTISTA, Rubem Muniz et al. Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. *Estudos de psicologia. (Campinas)*, Campinas, v. 33, n. 1, p. 173-182, mar. 2016.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 7 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.
- BECKER, Sascha O.; WOESSMANN, Ludger. Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History. *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 124, Issue 2, 1 May 2009, Pages 531–596.
- BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward; HILL, Walker; KRATHWOHL, David. *Taxionomia de objetivos educacionais: Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOUJON, Christophe; QUAIREAU, Christophe. *Atenção e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREYER, Thiemo. Atenção e linguagem: observações preliminares sobre uma conexão filosoficamente importante. *Intuitio*. Porto Alegre, v.2, n.1, p. 245-256, 2009.

BUENO, Gabriela Juliane; CARVALHO, Carolina Alves Ferreira; AVILA, Clara Regina Brandão de. Capacidade de automonitoramento da compreensão leitora no Ensino Fundamental. *CoDAS*, São Paulo, v. 29, n. 3, e20160044, 2017.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortofiguras em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto), São Paulo, v. 62, n. 1, p. 91-123, Mar. 2018.

CAMBRAIA, Suzy Vijande. *Teste AC*. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Vetor, 2002.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). *Langue Française*. Nº. 38, 1978.

COELHO, Carmem Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, nº 3, p. 575-581, 2010.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORALINA, Cora. *As cocadas*. São Paulo: Global editora, 2007.

CORALINA, Cora. *De medos e assombrações*. São Paulo: Global editora, 2016.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. Vol. 4, n. 2, p. 22-32, 2012.

CORTEZ, Marilene Tavares. A relação cognição e linguagem e o papel da consciência. *Revista brasileira de linguística aplicada.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 253-290, 2005.

CRICK, Francis; KOCH, Christof. O problema da consciência. *Scientific American*, Segredos da Mente, Edição Especial, nº4. São Paulo: Ediouro, 2004.

CRUZ, Gabriela Fontana Abs da. *Relações entre consciência textual e o processo de revisão de textos de estudantes de ensino médio*. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DANCEY, Christine & REIDY, John. (2006). *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem. *Educação e Realidade*. 32(2) p. 79-94, jul/dez 2007.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. 344p.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; SILVA, Miriam. Leitura: Relação entre Consciência Fonológica, Compreensão da Leitura e Percepção dos Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, e33313, 2017.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. Tese de doutorado – Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 2010.

FLÔRES, Onici Claro. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher. *Linguagem e cognição* [recurso eletrônico]: relações interdisciplinares/org., – Dados eletrônicos – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 331 p.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Trad. Maria José Frias. 2ª Ed. Porto: Asa Editores, 2000. 320 pgs.

GOLDMANN, Susan; WOLFE, Michael. Text Comprehension: Models in Psychology. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, p. 15625-15631, 2004.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean Émile. Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*. Current psychology letters, 2003a [Online] Acesso em 05 de Outubro de 2017, em <http://cpl.revues.org/index202.html>

GOODMAN, Kenneth. Reading: A psycholinguistic guessing game. Singer & Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1970.

GUARESI, Ronei *et al.* Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em estudantes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 43-52, maio 2018. ISSN 1982-2014.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; BARBOSA, Viviane do Rocio. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortofigura e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, v. 25, nº 2, p. 201-212, 2014.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in english*. New York: Longman, 1976.

INEP, Resultados da prova Brasil, SAEB, disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/resumo_dos_resultados_saeb_2015. Acesso em março de 2016.

INOSTROZA-INOSTROZA, Fabián Andrés. Estudantes com déficit de atenção voltado para tarefas de compreensão de leitura e produção textual: Um estudo comparativo em escolares do 4º ano do ensino fundamental no Chile. *Educare*, Heredia, v. 21, n. 3, p. 117-136, dez. 2017.

ISON, Mirta Susana; KORZENIOWSKI, Celina. El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psykhe*, Santiago, v. 25, n. 1, p. 1-13, mayo 2016.

JOLIBERT, Josette (coord). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1985.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOBATO, Monteiro. *A onda verde*. São Paulo: M. Lobato, 1922. 230 p.

LOGAN, Gordon D., Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*. V. 95, nº 4, p. 492-527, 1988.

MACHADO, Ana Maria. A importância da leitura. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 290 p. p.11-27.

MARTINS, Maria Cristina dos Santos. Os elementos linguísticos contextualizadores na compreensão leitora. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39, nº 03, p.101-115, 2003.

MORAES, Olinda Martins. *Um estudo das relações de coesão em português*. Letras e Letras, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 354-384, 1986.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 62, p. 143-162, Dec. 2016.

MORAIS, José; KOLINSKI, Régine. *Psicolinguística e Leitura*. MAIA, M. (org.) *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKI, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. MALUF, M.R. & CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAN, M.; SOIFERMAN, L. How an Understanding of Cognition and metacognition Translates into More Effective Writing Instruction. Paper Presented at the *11th Annual Education Graduate Student Symposium*. University of Manitoba: Winnipeg, Canada, 2010.

NICOLIELO-CARRILHO, Ana Paola; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Estratégias metacognitivas de leitura de crianças com distúrbio de aprendizagem. *CoDAS*, v. 29, n. 3, 2017.

NISBETT, Richard; WILSON, Timothy. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, v. 84, p. 231-259, 1977.

OAKHILL, Jane. *Reading and writing*. Editorial 18, 2005.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ROSA, Milena Teixeira. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e profissão*. Brasília, v. 36, n. 3, p. 546-557, set. 2016.

PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 154 p.

PAGLIARIN, Karina Carlesso; GINDRI, Gigiane; ORTIZ, Karin Zazo; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta; JOANETTE, Yves; NESPOULOUS, Jean-Luc; FONSECA, Rochele Paz. Relationship between the Brazilian version of the Montreal-Toulouse language assessment battery and education, age and reading and writing characteristics. A cross-sectional study. *Sao Paulo Med. J.*, São Paulo , v. 133, n. 4, p. 298-306, Aug. 2015 .

PAPALENTIOU-LOUCA, E. The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, vol 7, n1, 2003.

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Editora Vozes Limitada, 2017.

PAULA, Fraulein Vidigal de; LEME, Maria Isabel da Silva. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. *Psicologia em Pesquisa*, v. 4, n. 01, p. 15-23, 2010.

PEDROZA, Giba. *A lenda do preguiçoso e outras histórias*. São Paulo: Cortez editora, 2011.

PEREIRA, Vera Wannmacher; FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura: compreensão e traços linguísticos do texto. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLiar-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: Caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIRES, Erik André de Nazaré. A importância do hábito da leitura na universidade. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.17, n.2, p.365-381, jul./dez., 2012.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZZOBON, Magda; MAHENDRAM Férita; MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar Educacional*. Vol 21, n. 3, 2017.

RAMOS, Daniela Karine; ROCHA, Natália Lorenzetti da; RODRIGUES, Katia Julia Roque; ROISENBERG, Bruna Berger. . O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 265-275, 2017.

RIGO, Rosa Maria; VITORIA, Maria Inês Côrtes. *Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2015.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância (2015). *Anais do seminário PIBID sudeste – PUC-Rio*.

ROBINSON, E. J., ROBINSON, W. P. The young child's understanding of communication. *Developmental Psychology*, v. 12, p. 328-333, 1976.

RUEDA, Fabián Javier Marín. *Teste de Atenção Dividida (TEADI) e Teste de Atenção Alternada (TEALT) - Manual*. São Paulo: Pearson Testes, 2010.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PAULA, Fraulein Vidigal de. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. *Educar em Revista*, v. 32, n. 62, p. 53-67, 2016.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAES, Mayara Salgado de; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, v. 22, n. 1, p. 93-101, abr. 2018.

SANTOS, Acácia Angeli; PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda; VENDRAMINI, Claudette. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n.3, p. 549-560, 2002.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações para a constituição leitora do aprendiz. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 309-334, Sept. 2016.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979.

SMALLWOOD, Jonathan. The restless mind. *Psychological Bulletin*. Vol. 132, n. 6, p. 946–958, 2006.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOUZA, Karine; GUARESI, Ronei. Leitura e atenção: um olhar sobre o input linguístico sob a perspectiva psicolinguista. PEREIRA, Vera; GUARESI, Ronei. (Org.) *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 31-41, 2012.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 38, n. 1, p. 157-171, 2010.

SPINILLO, Alina Galvão; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; ARRUDA, Alberto Santos. Reflexões Teórico-Metodológicas acerca da Pesquisa em Compreensão de Texto com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 32, n. 1, p. 45-51, 2016.

SPELKE, Elizabeth; HIRST, William; NEISSER, Ulric. Skills of divided attention. *Cognition*, v. 4, p. 215–230, 1976.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely. Compreensão em Leitura em Estudantes do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, Itatiba, v. 21, n. 3, p. 561-572, dez. 2016.

TAYLOR, William L. (1953). *Cloze procedure*. A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415–433.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Em 10 anos, aprendizado adequado no ensino médio segue estagnado, apesar dos avanços no 5º ano do fundamental*, 21 de mar. 2019. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em 21/08/2019.

TREISMAN, Anne. Attention: Theoretical and Psychological Perspectives. GAZZANIGA, Michael. *The cognitive neurosciences*. 4th ed. Cambridge, Massachusetts, 2009.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL, CONSIDERANDO ATENÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA - UM ESTUDO COM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL/9º ANO E ENSINO MÉDIO/3º ANO*, que tem como objetivo contribuir para os estudos psicolinguísticos no que se refere aos tópicos, aos procedimentos e aos instrumentos de investigação da leitura. Acreditamos que ela seja importante porque existem muitos problemas com a leitura em sala de aula, principalmente relacionados à atenção, e procura-se encontrar meios para amenizar esses problemas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no estudo referido será da seguinte forma: O aluno realizará cinco atividades que envolvem leitura de textos e compreensão leitora, dois testes de atenção e um questionário sobre hábitos de leitura.

RISCOS

As atividades desenvolvidas neste estudo são similares aos já desenvolvidos em sala de aula, com texto, leitura e compreensão, portanto, os alunos não encontrarão dificuldades para realizá-las. De qualquer forma, há a possibilidade de que o aluno não queira participar do estudo, devido ao desinteresse pela atividade, o que lhe dá direito de desistir e cancelar a sua participação na pesquisa a qualquer momento.

BENEFÍCIOS

A pesquisa possivelmente trará benefícios, tais como a constatação da influência da atenção a compreensão leitora e consciência textual, bem como dos hábitos de leitura do estudante. Além disso, ao participar da pesquisa, o aluno terá a possibilidade de desenvolver suas habilidades linguísticas, principalmente na leitura e compreensão de textos.

SIGILO E PRIVACIDADE

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a Prof^ª Dr^ª Vera Wannmacher Pereira e a doutoranda Gabrielle Perotto de Souza da Rosa, da Escola de Humanidades da PUCRS e você pode manter contato com elas pelo telefone (51) 984026425.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética.

Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas à pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Por fim, fui orientado a respeito do que foi mencionado neste termo e compreendo a natureza e o objetivo do estudo e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante de pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo Participante de Pesquisa

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES
TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO NA
PESQUISA

Nós, Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira e doutoranda Gabrielle Perotto de Souza da Rosa, responsáveis pela pesquisa *COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL, CONSIDERANDO ATENÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA - UM ESTUDO COM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL/9º ANO E ENSINO MÉDIO/3º ANO* estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende examinar a sua compreensão leitora e a consciência textual, considerando a atenção dividida e sustentada e os hábitos de leitura. Acreditamos que ela seja importante porque existem muitos problemas com a leitura em sala de aula, principalmente relacionados à atenção, e procura-se encontrar meios para amenizar esses problemas.

Para sua realização será feito o seguinte: você responderá a três instrumentos de compreensão leitora, um de consciência textual, um de hábitos de leitura e dois testes de atenção.

A pesquisa não oferece riscos significativos a você. As atividades desenvolvidas neste estudo são similares aos já desenvolvidos em sala de aula, com texto, leitura e compreensão, portanto, os alunos não encontrarão dificuldades para realizá-las. De qualquer forma, há a possibilidade de que o aluno não queira participar do estudo, devido ao desinteresse pela atividade, o que lhe dá direito de desistir e cancelar a sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Os benefícios que esperamos como estudo são a constatação da influência da atenção a compreensão leitora e consciência textual, bem como dos hábitos de leitura do estudante. Além disso, ao participar da pesquisa, o aluno terá a possibilidade de desenvolver suas habilidades linguísticas, principalmente na leitura e compreensão de textos.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Gabrielle Perotto no telefone (51) 984026425 a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA
INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA

Prezado (a) aluno (a) participante!

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor. Seja sincero ao responder e faça até o fim. Marque apenas uma resposta certa em cada questão. Asseguramos o sigilo total em relação aos dados aqui coletados. Obrigada por sua colaboração.

Participante nº ____.

1. Em que ano você está? () 9º ano E. F () 3º ano E.M

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Qual a sua idade?

() Menos de 14 () 14 () 15 () 16 () 17 () 18 () Mais de 18

4. Qual a escolaridade do seu principal responsável?

- () Nunca foi à escola
- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio
- () Curso técnico
- () Ensino Superior
- () Pós-graduação
- () Não sei

5. Você vê seu responsável lendo?

() Sim () Não

6. Como você se sente quando está lendo um texto fácil?

- () Confortável
- () Distraído
- () Desafiado
- () Preguiçoso
- () Entediado
- () Impaciente

7. Como você se sente quando está lendo um texto difícil?

- () Confortável
- () Distraído
- () Desafiado
- () Preguiçoso
- () Entediado
- () Impaciente

8. Quantos livros você leu nos últimos 12 meses?

0 1 a 2 3 a 4 5 a 8 9 a 12 Mais de 12

9. Você faz outras leituras além daquelas solicitadas em sala de aula?

Sim Não

Com qual frequência você lê?	Sempre	Quase sempre	De vez em quando	Quase nunca	Nunca
10. Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Livros em geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Livros de literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Revistas científicas (Galileu, Superinteressante, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Revistas em quadrinhos (gibis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Notícias da internet (G1, Zero Hora, Correio.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Redes sociais (Facebook, Whatsapp, tutoriais de jogos eletrônicos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?

Menos de 1 hora
 Entre 1 e 2 horas
 Mais de 2 horas, até 3 horas
 Mais de 3 horas
 Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos

19. Quando você entrou na escola?

Na creche (0 a 3 anos)
 Na pré- escola (4 ou 5 anos)
 Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos)
 Depois da primeira série ou primeiro ano

20. Você já foi reprovado?

Não Sim, uma vez Sim, duas vezes ou mais

21. Com que frequência você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

- Uma vez na semana
 Mais de uma vez na semana
 Uma vez a cada 15 dias
 Uma vez no mês
 Nunca
 A escola não possui biblioteca ou sala de leitura

22. Você consegue se comunicar em outra língua além do português?

- Não Sim. Qual? _____

23. Em geral, você considera a leitura uma atividade:

- Interessante Chata. Difícil Fácil

As afirmações a seguir são sobre leitura silenciosa de textos narrativos. Usando a escala proposta, indique suas respostas em cada uma das afirmações, assinalando **um** dos quadrinhos.

Quando eu leio...	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
24. consigo identificar se há alguma incoerência no texto	()	()	()	()	()
25. consigo fazer previsões sobre o que está por vir no texto	()	()	()	()	()
26. sou capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto	()	()	()	()	()
27. sou capaz de relacionar informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram	()	()	()	()	()
28. sou capaz de questionar o sentido ou a veracidade do que o autor diz	()	()	()	()	()
29. sou capaz de usar meu conhecimento anterior e minha experiência para entender o conteúdo do texto que estou lendo	()	()	()	()	()
30. tenho consciência das coisas que eu entendo e que não entendo	()	()	()	()	()
31. fico atento ao que estou lendo	()	()	()	()	()
32. sou capaz de dizer como fiz para ler e entender o texto	()	()	()	()	()
33. tento entender somente a ideia	()	()	()	()	()

principal do texto					
34. tento entender a ideia principal e todos os detalhes do texto	()	()	()	()	()
35. leio o texto inteiro, do início ao fim	()	()	()	()	()
36. leio apenas o texto por cima, para saber o que ele aborda	()	()	()	()	()
37. leio apenas as partes que me interessam	()	()	()	()	()
Se eu não entendo alguma coisa na leitura...	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
38. consigo dizer o que não entendi	()	()	()	()	()
39. continuo lendo para entender	()	()	()	()	()
40. volto ao ponto problemático e leio tudo de novo	()	()	()	()	()
41. procuro as palavras no dicionário	()	()	()	()	()
42. tento pesquisar sobre o assunto na internet	()	()	()	()	()
43. desisto e paro de ler	()	()	()	()	()
As coisas que dificultam minha leitura são...	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
44. o reconhecimento das palavras	()	()	()	()	()
45. a escrita das palavras	()	()	()	()	()
46. relacionar o texto com o que eu já sei sobre o tópico	()	()	()	()	()
47. entender o significado global do texto	()	()	()	()	()
48. a organização do texto	()	()	()	()	()
49. dificuldade de concentração na leitura	()	()	()	()	()
50. distrações externas (barulho, imagens, redes sociais)	()	()	()	()	()
Depois que eu leio...	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
51. sei contar o que li	()	()	()	()	()
52. sei realizar as atividades propostas sobre o texto	()	()	()	()	()
53. sei justificar minhas respostas	()	()	()	()	()
54. sei explicar como pensei para realizar as atividades propostas	()	()	()	()	()
Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em...	Discordo plenamente	Discordo em parte	Neutro	Concordo em parte	Concordo plenamente
55. reconhecer o significado das palavras	()	()	()	()	()
56. saber pronunciar as palavras	()	()	()	()	()
57. ficar atento durante a leitura	()	()	()	()	()
58. entender o significado global do texto	()	()	()	()	()

59. saber usar um dicionário	()	()	()	()	()
60. adivinhar o significado de palavras	()	()	()	()	()
61. integrar a informação do texto com a informação que ele já tem	()	()	()	()	()
62. focalizar os detalhes do conteúdo	()	()	()	()	()
63. entender o texto	()	()	()	()	()
64. conseguir ler rapidamente	()	()	()	()	()
65. ler sempre do mesmo jeito	()	()	()	()	()
66. mudar o modo de ler de acordo com o texto como ele é	()	()	()	()	()
67. mudar o modo de ler de acordo com o objetivo da leitura	()	()	()	()	()
68. ler de acordo com o que já sabe sobre o texto	()	()	()	()	()
Como é a sua atenção quando...	Excelente	Boa	Razoável	Ruim	Péssima
69. o professor explica a matéria?	()	()	()	()	()
70. você está fazendo uma atividade em aula?	()	()	()	()	()
71. você está lendo um texto?	()	()	()	()	()
72. você joga videogame ou no computador?	()	()	()	()	()
73. você assiste à TV?	()	()	()	()	()

Questionário baseado em FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura.*

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/CLOZE

INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/CLOZE

Prezado aluno (a),

Esta é uma atividade individual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Você está realizando uma atividade de COMPREENSÃO LEITORA. Há um texto com lacunas que devem ser preenchidas por palavras que você achar coerentes com o conteúdo do texto. Em cada lacuna, há apenas uma palavra. Leia com atenção as instruções a seguir para realizar a atividade:

- 1) Ler todo o texto antes de preencher as lacunas.
- 2) Preencher todos os espaços (nenhum pode ficar em branco).
- 3) Deixar para o final as palavras que considerar mais difíceis de recuperar.
- 4) Escrever com letra legível.

Obs.: o tamanho das lacunas é padronizado, mas elas podem ser preenchidas por palavras de diferente extensão.

Participante nº ____.

A lenda do preguiçoso

Era uma vez um homem que era o mais preguiçoso que já se viu debaixo do céu e acima da terra. Ao nascer nem chorou, e, se pudesse falar, teria dito:

- Choro não. Depois eu (1)_____.

Também a culpa não (2)_____ do pobre. Foi o (3)_____ que fez pouco caso(4)_____ a parteira ralhou com(5)_____:

- Não cruze as pernas, (6)_____. Não presta! Atrasa o (7)_____ pra nascer e ele pode crescer na (8)_____, manhoso.

E a sina (9)_____ cumpriu. Cresceu o menino (10)_____ maior preguiça e fastio. (11)_____ de roça, nada de (12)_____, tanto que um dia (13)_____ moço se viu sozinho (14)_____ pequeno sítio da família (15)_____ já não se plantava (16)_____. O mato foi crescendo (17)_____ volta da casa e (18)_____ já não tinha o (19)_____ comer.

Vai então que (20)_____ chama o vizinho, que (21)_____ também seu compadre, e (22)_____ pra ser enterrado ainda (23)_____. O outro, no começo, (24)_____ queria atender ao estranho (25)_____, mas quando se lembrou (26)_____ que negar favor a (27)_____ de compadre dá

sete (28) _____ de azar...

E lá (29) _____ foi o cortejo. Ia carregado (30) _____ alguns poucos, nos braços (31) _____ Josefina, sua rede de (32) _____. Quando passou diante da(33) _____ do fazendeiro mais rico (34) _____ cidade, este tirou o chapéu(35) _____ sinal de respeito, e (36) _____:

- Quem é que (37) _____ aí? Que Deus o (38) _____!"

- Deus (39) _____ tem ainda, não, moço. (40) _____ vivo.

E quando o (41) _____ soube que era porque (42) _____ tinha mais o que (43) _____, ofereceu dez sacas de (44) _____. O preguiçoso levantou a (45) _____ do chapéu e ainda (46) _____ rede cochichou no ouvido (47) _____ homem:

- Moço, esse seu (48) _____ tá escolhidinho, limpinho e (49) _____?

- Tá não."

- Então toque o enterro, pessoal.

E é por isso que se diz que é preciso prestar atenção nas crendices e superstições da ciência popular.

APÊNDICE E – RESPOSTAS DO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO
LEITORA/CLOZE

A lenda do preguiçoso

Diz que era uma vez um homem que era o mais preguiçoso que já se viu debaixo do céu e acima da terra. Ao nascer nem chorou, e se pudesse falar teria dito:

- Choro não. Depois eu (1) choro.

Também a culpa não (2) era do pobre. Foi o (3) pai que fez pouco caso (4) quando a parteira ralhou com (5) ele:

- Não cruze as pernas, (6) moço. Não presta! Atrasa o (7) menino pra nascer e ele pode crescer na (8) preguiça, manhoso.

E a sina (9) se cumpriu. Cresceu o menino (10) na maior preguiça e fastio. (11) Nada de roça, nada de (12) lida, tanto que um dia (13) o moço se viu sozinho (14) no pequeno sítio da família (15) onde já não se plantava (16) nada. O mato foi crescendo (17) em volta da casa e (18) ele já não tinha o (19) que comer.

Vai então que (20) ele chama o vizinho, que (21) era também seu compadre, e (22) pede para ser enterrado ainda (23) vivo. O outro, no começo, (24) não queria atender ao estranho (25) pedido, mas quando se lembrou (26) de que negar favor a (27) desejo de compadre dá sete (28) anos de azar...

E lá (29) se foi o cortejo. Ia carregado (30) por alguns poucos, nos braços (31) de Josefina, sua rede de (32) estimação. Quando passou diante da (33) casa do fazendeiro mais rico (34) da cidade, este tirou o chapéu, (35) em sinal de respeito, e (36) perguntou:

- Quem é que (37) vai aí? Que Deus o (38) tenha!

- Deus (39) não tem ainda, não, moço. (40) Tá vivo.

E quando o (41) fazendeiro soube que era porque (42) não tinha mais o que (43) comer, ofereceu dez sacos de (44) arroz. O preguiçoso levantou a (45) aba do chapéu e ainda (46) da rede cochichou no ouvido (47) do homem:

- Moço, esse seu (48) arroz tá escolhidinho, limpinho e (49) fritinho?

- Tá não.

- Então toque o enterro, pessoal.

E é por isso que se diz que é preciso prestar atenção nas crendices e superstições da ciência popular.

APÊNDICE F - INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/RECONTO

INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/RECONTO

Prezado aluno (a),

Esta é uma atividade individual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Leia bem o texto até o final duas vezes. Depois, reconte a história com suas próprias palavras.

Participante nº ____.

O CASO DO ESPELHO

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha esquecida nos cafundós da mata. Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira. A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! - gritava ela desnorteada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho feio e uma mulher safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho feio coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar para casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembalou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranquila. A bruxa do retrato já está com os dois pés na cova!

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. *Nova Escola*, maio, 1999. P. 28-9

(texto adaptado pela pesquisadora)

APÊNDICE G - INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/TEXTO COM ANOMALIAS
INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA

Leia todo o texto antes de iniciar a tarefa. Ao lado de cada parágrafo, há dois quadros. No primeiro quadro, você deve fazer um **RESUMO DO PARÁGRAFO**. No segundo quadro, você pode **FAZER ALGUM COMENTÁRIO** que achar importante sobre o texto e o resumo que você fez. Bom trabalho!

Participante nº _____

AS COCADAS DE MEL

Eu devia ter, nesse tempo, dez anos. Era menina prestativa e trabalhadeira como as do meu tempo. Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha lavado o pote de metal e ralado. Acompanhei na frente do forno todo o serviço, desde o ferver da calda até ela engrossar. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em pedaços. Saiu uma cocada escura, de ponto leve, atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso. O salgado ficou excelente.

Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa tigela grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só! Eu esperava quatro e comeria de uma só vez oito, dez, mesmo. Uma vez eu havia comido 153 de uma vez. Dias seguidos namorei aquela tigela inalcançável. De noite, eu sonhava com as cocadas. De dia, as goiabadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando na cozinha, esperando, admirando e de olho na tigela. Batia os ovos, segurava a vasilha, engraxava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado pote de metal. Eu não gostava nem um pouco daquelas cocadas.

Resuma o parágrafo aqui:

Faça seu comentário aqui:

Resuma o parágrafo aqui:

Faça seu comentário aqui:

Estávamos nesse trabalho e minha prima precisou de uma vasilha para bater um bolo. Tudo ocupado. Botou o pote em cima da mesa, esquecida do seu conteúdo. Entrou na cozinha e tirou o pote de cima do armário. Levantou a tampa e só fez: Hiiii... Apanhou um papel sujo, estendeu no chão, no canto da cozinha e despejou de uma vez a vasilha. As cocadas escurinhas, de ponto leve, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uns cabelinhos cinzentos, macios e aveludados de mofo.

Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... Trovador... De tanto ouvir seu nome, lá veio o Tricô. Era um cachorro da raça perdigueiro de meu tio, lento, preguiçoso, gordo, abanando a cauda. Ela farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso. Eu fiquei só olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas.

Até hoje, porém me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, corajosa, perfumada, malcriada e cínica, aqueles adultos descuidados e partilhado das cocadas mofadas com o cachorro.

CORA CORALINA. Conto com você. Vol.2 – Coleção Literatura em minha Casa, São Paulo, Editora Global, 2003.

Resuma o parágrafo aqui:

Faça seu comentário aqui:

Resuma o parágrafo aqui:

Faça seu comentário aqui:

Resuma o parágrafo aqui:

Faça seu comentário aqui:

APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL

INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Prezado aluno (a):

Você está realizando uma atividade de Consciência Textual. Se você tiver dúvidas, pergunte à pesquisadora. Leia o texto até o final antes de iniciar a atividade. Para cada questão, há uma resposta correta, que você deve assinalar com um X, com exceção da questão 5, a qual você deverá ordenar as alternativas.

Em cada questão, há linhas para você escrever: *a) em que linhas ou parágrafos do texto você focou sua atenção para responder à questão.* e *b) como pensou para responder à questão.*

Neste texto, o título foi substituído por uma lacuna porque a questão 4 se refere a isso.

Participante nº ____.

1

2

CORA CORALINA

3

4

5

6

Viajava uma jardineira, expresso ou perua, como se diz, de Goiânia para Goianópolis. Levava na coberta (parte de cima da perua), entre malas e trouxas, um caixão vazio de defunto, destinado para uma pessoa falecida naquele distrito. Logo adiante, na estrada, um homem parado dá sinal e a perua para.

7

8

9

10

11

12

Dentro, tudo cheio. O homem que precisava seguir viagem aceitou de viajar na coberta com os volumes e o caixão vazio. Subiu*. O tempo tinha se fechado para chuva e logo começou a pingar grosso. O sujeito, em cima, achou que não seria nada demais ele entrar dentro do caixão e ali se defender da chuva. Pensou e melhor fez. Entrou, espichou bem as pernas, ajeitou a cabeça na almofada que ia dentro, puxou a tampa e, bem confortado, ouvia a chuva cair.

13

14

15

Mais adiante, dois outros esperavam condução. Deram sinal e a perua parou de novo. * os homens subiram a escadinha e se acoraram no alto. Iam conversando e molhados com a chuva fina e insistente.

16

17

18

Passado algum tempo, o que ia resguardado, escutando a conversa ali em cima, levantou devagarinho a tampa do caixão e perguntou de dentro, só isto: "Companheiro, será que a chuva já passou?".

19

20

Foi um salto só que os dois embobados fizeram correndo. Um quebrou a perna, o outro partiu braços e costelas e ficaram ambos estatelados do susto e sem fala, na estrada.

21

CORALINA, Cora. *De medos e assombrações*. São Paulo: Global editora, 2016.

Escolha apenas uma alternativa correta para cada questão, colocando um X. Após, explique o que é solicitado.

1) O que aparece no início da história?

- () Dois viajantes pedindo carona na estrada.
 () A chuva caindo no caixão fechado.
 () Dois homens assustados subindo na perua.
 () Uma perua cheia de coisas levando um caixão vazio.

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão.

2) O que aparece no fim da história?

- () Dois homens saltando da perua assustados com a fala do homem do caixão.
 () O motorista da perua dando carona para três viajantes despreocupados.
 () Dois homens conversando na parte de cima da perua.
 () Um homem pegando carona e se protegendo da chuva dentro do caixão.

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão.

3) Esse texto pode ser caracterizado como:

- () de crítica
 () de reflexão
 () de humor
 () de horror.

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão.

4) Qual pode ser o título deste conto?

- () A perua perigosa
- () O grande susto
- () O motorista fantasma
- () O caixão do tesouro

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

5) Numere os acontecimentos na ordem em que aparecem no conto:

- () Um viajante subiu na parte de cima da perua, se deitou no caixão e fechou a tampa por causa da chuva.
- () O homem de dentro do caixão perguntou aos outros dois viajantes se a chuva havia parado.
- () Os dois viajantes ficaram caídos e mudos.
- () Dois viajantes entraram na perua, se acomodaram na parte de cima e conversaram.
- () Uma perua viajava levando um caixão vazio na parte de cima .
- () Os dois viajantes saíram correndo e pularam da perua, quebrando ossos.

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

6) Qual das frases abaixo poderia fazer parte do texto?

- () O defunto era de Goiânia.
- () O primeiro homem a subir na perua não tinha medo de caixão.
- () O motorista da perua não gostava de carregar caixão.

() Os dois viajantes eram pensativos e silenciosos.

Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou para responder à questão

7) Qual o fato do conto que dificilmente ocorre na realidade?

- () A perua carregar um caixão vazio.
 () Os dois viajantes terem medo de defunto.
 () O viajante deitar no caixão confortavelmente.
 () Os viajantes conversarem durante a viagem.

Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão.

8) Quais destas palavras mais se repetem no texto?

- () Perua, homem, caixão
 () Susto, perua, caixão
 () Caixão, tempo, homem
 () Salto, perua, homem

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

9) As palavras “espichou (l.10), acocoraram (l. 13) e embobados (l.18)” podem ser substituídas, no texto com significados próximos, respectivamente, por:

- () Esguichou, sentaram, embolados
- () Esticou, coroaram, abobados
- () Esguichou, agacharam, bobos.
- () Esticou, agacharam, bobos

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

10) Quais as palavras utilizadas no texto se referem ao mesmo objeto?

- () expresso, jardineira, perua
- () expresso, caminhão, veículo
- () jardineira, veículo, perua
- () perua, caminhão, jardineira

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

11) Selecione a opção em que todas as palavras estão associadas a “perua”, conforme o texto:

- () Malas, trouxas, chuva
- () Tempo, escadinha, coberta
- () Tempo, chuva, coberta
- () Escadinha, coberta, malas

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

12) A palavra “volumes” (l. 8) abrange:

- () trouxas e caixão
- () malas e caixão
- () malas e trouxas
- () trouxas e almofada

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

13) Que expressão poderia substituir o * na linha 8?

- () no ônibus
- () na coberta
- () no banco
- () no caixão

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

14) A palavra ele (l. 9), se refere a:

- () motorista
- () homem
- () sujeito
- () morto

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

15) A palavra ali (l. 15) se refere a:

- na coberta
- na perua
- no banco
- no toldo

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

16) Qual conjunção poderia substituir corretamente o * na linha12?

- quando
- então
- mas
- ou

- Explique:

a) Em que linhas (ou parágrafos) do texto você focou sua atenção para responder à questão.

b) Como você pensou, raciocinou para responder à questão

APÊNDICE J – TABELA 8 - RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/ RECONTO

SUJEITOS	TOTAL	%
1	12	60
2	10	50
3	20	100
5	20	100
6	20	100
7	20	100
8	20	100
9	9	45
10	10	50
11	11	55
12	20	100
13	5	25
14	20	100
15	20	100
16	20	100
17	20	100
18	20	100
20	20	100
21	8	40
22	10	50
23	7	35
24	9	45
25	20	100
26	8	40
27	11	55
28	20	100
30	20	100
32	20	100
33	20	100
34	20	100
35	20	100
36	20	100
37	-7	-35
38	9	45
39	20	100
41	20	100
42	20	100
43	20	100
44	20	100

45	20	100
46	10	50
47	4	20
48	20	100
49	20	100
50	20	100
51	7	35
52	10	50
53	20	100
54	11	55
57	20	100
58	14	70
59	0	0
61	8	40
62	15	75
68	20	100
69	10	50
70	18	90
72	8	40
74	20	100
75	20	100
76	10	50
78	13	65
79	20	100
80	12	60
82	9	45
84	20	100
85	7	35
86	20	100
87	9	45
88	20	100
89	20	100
90	4	20
91	12	60
92	15	75
93	20	100
94	13	65
95	20	100
96	10	50
98	20	100
99	1	5
100	0	0
101	7	35
102	6	30

103	10	50
104	12	60
105	11	55
106	8	40
107	20	100
108	20	100
109	20	100

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Nº Máx. de acertos:20
Fonte: A autora

APÊNDICE K- TABELA 10 - RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/ANOMALIAS

SUJEITOS	TOTAL	%
1	0	0
2	2	18
3	3	27
5	3	27
6	1	9
7	6	54
8	3	27
9	6	54
10	5	45
11	4	36
12	0	0
13	3	27
14	3	27
15	2	18
16	3	27
17	2	18
18	2	18
20	7	63
21	7	63
22	3	27
23	3	27
24	4	36
25	5	45
26	3	27
27	2	18
28	0	0
30	2	18
32	4	36
33	4	36
34	4	36
35	1	9
36	4	36
37	3	27
38	6	54
39	3	27
41	4	36
42	2	18
43	1	9
44	2	18
45	5	45
46	2	18

47	2	18
48	3	27
49	4	36
50	3	27
51	6	54
52	3	27
53	2	18
54	3	27
57	4	36
58	3	27
59	0	0
61	4	36
62	3	27
68	4	36
69	5	45
70	4	36
72	4	36
74	2	18
75	3	27
76	8	72
78	2	18
79	3	27
80	3	27
82	3	27
84	4	36
85	2	18
86	2	18
87	2	18
88	3	27
89	6	45
90	2	18
91	4	36
92	4	36
93	2	18
94	2	18
95	3	27
96	5	45
98	2	18
99	1	9
100	2	18
101	5	45
102	1	9
103	2	18
104	5	45
105	2	18
106	1	9
107	2	18

108	2	18
109	3	27

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43

Nº total de anomalias no instrumento: 11

Fonte: A autora

APÊNDICE L– TABELA 12 - DISCRIMINAÇÃO DAS ANOMALIAS ENCONTRADAS
NO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA/ANOMALIAS

SUJEITO	A N O M A L I A S										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
7	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0
8	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0
10	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0
11	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
14	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
16	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
17	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
18	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
20	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
21	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
22	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
23	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
24	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
25	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0
26	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
32	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
33	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
34	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
36	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
37	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
38	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0

39	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
41	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
42	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
44	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
45	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
46	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
47	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
48	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
49	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0
50	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
51	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
52	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
53	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
54	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
57	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
58	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
62	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
68	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0
69	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
70	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
72	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0
74	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
75	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
76	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
78	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
79	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
80	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
82	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
84	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
85	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
86	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
87	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
88	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
89	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
90	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
91	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
92	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0

93	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
94	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
95	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
96	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0
98	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
99	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
100	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
101	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0
102	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
103	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
104	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0
105	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
106	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
107	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
108	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
109	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43

Legenda: 1 – encontrou a anomalia 0- não encontrou a anomalia

Fonte: A autora

APÊNDICE M – TABELA 13 - RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL – QUESTÃO A

SUJEITOS	TOTAL	%
1	14	87
2	11	68
3	16	100
5	9	56
6	13	81
7	14	87
8	15	93
9	15	93
10	16	100
11	14	87
12	9	56
13	12	75
14	14	87
15	15	93
16	15	93
17	16	100
18	15	93
20	5	31
21	15	93
22	15	93
23	15	93
24	15	93
25	14	87
26	14	87
27	6	37
28	8	50
30	11	68
32	14	87
33	15	93
34	11	68
35	8	50
36	15	93
37	16	100
38	15	93
39	14	87
41	15	93
42	15	93
43	15	93
44	13	81
45	12	75
46	14	87
47	14	87
48	14	87
49	15	93

50	15	93
51	15	93
52	16	100
53	16	100
54	2	12
57	12	75
58	15	93
59	1	6
61	14	87
62	14	87
68	4	25
69	15	93
70	1	6
72	9	56
74	5	31
75	12	75
76	11	68
78	9	56
79	11	68
80	14	87
82	4	25
84	11	68
85	4	25
86	15	93
87	9	56
88	6	37
89	14	87
90	4	25
91	11	68
92	10	62
93	13	81
94	3	18
96	15	93
95	14	87
98	4	25
99	8	50
100	5	31
101	8	50
102	5	31
103	8	50
104	8	50
105	8	50
106	10	62
107	12	75
108	10	62
109	6	37

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Pontuação máxima: 16 pontos
Fonte: A autora

APÊNDICE N – TABELA 15 – RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL – QUESTÃO B

SUJEITOS	TOTAL	%
1	60	62
2	75	78
3	90	93
5	83	86
6	88	91
7	78	81
8	91	94
9	73	76
10	84	87
11	77	80
12	39	40
13	51	53
14	84	87
15	74	77
16	67	69
17	83	86
18	67	69
20	59	61
21	91	94
22	81	84
23	68	70
24	81	84
25	93	96
26	85	88
27	24	25
28	54	56
30	61	63
32	60	62
33	69	71
34	62	64
35	35	36

36	92	95
37	69	71
38	81	84
39	95	98
41	79	82
42	70	72
43	92	95
44	76	79
45	59	61
46	68	70
47	68	70
48	70	72
49	77	80
50	73	76
51	80	83
52	82	85
53	76	79
54	43	44
57	60	62
58	82	85
59	24	25
61	57	59
62	76	79
68	43	44
69	88	91
70	31	32
72	56	58
74	62	64
75	80	83
76	69	71
78	45	46
79	68	70
80	67	69
82	35	36
84	84	87

85	35	36
86	75	78
87	55	57
88	39	40
89	82	85
90	44	45
91	82	85
92	55	57
93	87	90
94	32	33
95	60	62
96	81	84
98	44	45
99	30	31
100	45	46
101	25	26
102	13	13
103	45	46
104	62	64
105	59	61
106	75	78
107	33	34
108	41	42
109	70	72

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43 Pontuação máxima: 96 pontos
Fonte: A autora

APÊNDICE O – TABELA 17 – RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DOS TESTES DE ATENÇÃO (TESTE AC E TEALT)

SUJEITOS	PONTUAÇÃO		PONTUAÇÃO	
	AC	%	TEALT	%
1	53	36	-19	-14
2	80	54	85	66
3	81	55	48	37
5	107	72	123	96
6	108	73	112	87
7	51	34	68	53
8	107	72	102	79
9	49	32	54	42
10	52	35	49	38
11	116	78	86	67
12	74	50	81	63
13	58	39	70	54
14	87	59	127	99
15	74	50	126	98
16	73	49	73	57
17	59	40	104	81
18	-20	-13	114	89
20	54	37	92	71
21	-33	-22	76	59
22	57	38	121	94
23	56	37	68	53
24	96	65	106	82
25	69	46	80	62
26	46	31	66	51
27	129	87	84	65
28	38	25	46	35
30	55	36	72	56
32	55	36	57	44
33	53	34	87	67
34	49	34	69	53

35	82	56	123	96
36	95	64	108	84
37	92	62	96	75
38	125	85	124	96
39	68	45	79	61
41	84	58	106	82
42	41	27	48	37
43	59	40	85	66
44	76	51	122	95
45	50	31	72	56
46	82	55	126	98
47	112	76	128	100
48	46	31	67	52
49	27	20	58	45
50	83	57	88	68
51	72	48	65	50
52	54	35	75	58
53	62	39	109	85
54	57	38	62	48
57	71	47	67	52
58	66	43	58	45
59	-14	-9	43	33
61	108	73	104	81
62	43	29	53	41
68	94	63	93	72
69	68	45	37	28
70	64	41	65	50
72	86	60	78	60
74	41	27	118	92
75	87	61	96	75
76	53	34	91	71
78	-91	-60	77	60
79	62	39	56	43
80	68	45	98	76
82	47	32	55	42

84	58	39	71	55
85	37	25	62	48
86	74	40	61	47
87	56	37	88	68
88	71	47	76	59
89	61	38	66	51
90	72	48	78	61
91	62	39	71	55
92	66	43	114	89
93	59	40	87	68
94	81	55	116	91
95	73	49	88	68
96	61	38	66	51
98	84	58	87	68
99	56	37	103	80
100	59	40	98	76
101	78	54	103	80
102	-21	-14	77	60
103	55	36	92	72
104	99	67	82	64
105	54	35	93	72
106	54	35	62	48
107	94	62	90	70
108	63	40	104	81
109	82	56	72	56

Nº de sujeitos no 9º ano EF: 47 Nº de sujeitos no 3º ano EM: 43

Pontuação Max AC:147

Pontuação Max. TEALT: 128

Fonte: A autora