

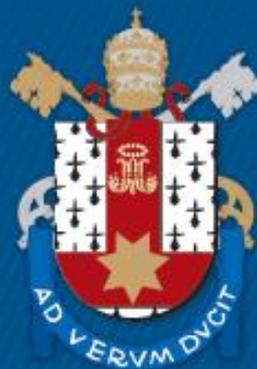
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES: LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ROBERTA SILVEIRA CARVALHO

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA CONSCIÊNCIA
TEXTUAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 6° E 9° ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

PORTO ALEGRE
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ROBERTA SILVEIRA CARVALHO

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA CONSCIÊNCIA
TEXTUAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 6º E 9º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

C331d Carvalho, Roberta Silveira

O Desenvolvimento da Compreensão Leitora e da Consciência Textual : um estudo com alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II / Roberta Silveira Carvalho. – 2021.

116.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. Leitura. 2. Processo de Compreensão Leitora. 3. Consciência Textual. 4. Ensino. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

ROBERTA SILVEIRA CARVALHO

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA CONSCIÊNCIA
TEXTUAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 6º E 9º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 22 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Claudia Regina Brescancini (PPGL/PUCRS)

Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy (PPGL/PUCRS)

Prof. Dr. Ronei Guaresi (PPGCel/UESB)

Porto Alegre

2021

Aos meus pais, por todo amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela bondade, pela sabedoria e pelo amparo durante essa caminhada que foi abençoada.

Aos meus pais, Enilda e Nelson; aos meus irmãos, Robson e Junior; ao meu marido, Armando, por terem acreditado em mim e por terem me dado todo apoio necessário para a realização dessa etapa, sempre com muito amor e compreensão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira, por ter me aceitado como orientanda e por guiar com carinho e sabedoria a minha trajetória durante o mestrado.

Aos meus colegas de pós-graduação pela amizade e aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS pelo conhecimento compartilhado durante esses dois anos de estudo.

Aos professores da banca examinadora da minha defesa de dissertação, Cláudio Primo Delanoy e Ronei Guaresi, por terem aceitado o convite e por terem contribuído com o meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Lorí Viali, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS, pela assessoria estatística.

Aos meus amados alunos, inspiração que me leva a lutar por uma educação melhor e à escola Vinte de Setembro por todo apoio e confiança que me deram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, com suporte na Psicolinguística, tem como objetivo geral contribuir para os estudos psicolinguísticos no que se refere ao conhecimento acerca do desempenho em compreensão leitora e consciência textual dos estudantes do Ensino Fundamental II, investigando seu desenvolvimento nesse período escolar. Constituíram a amostra da pesquisa 30 sujeitos (15 alunos do 6º ano e 15 alunos do 9º ano) de uma escola pública estadual de Porto Alegre. Os estudantes responderam aos instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual e de Hábitos de Leitura. Para o instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual um único texto foi selecionado para a realização das questões com objetivo de avaliar o desempenho dos discentes em relação a esses tópicos, comparando o crescimento do 6º para o 9º ano. A forma utilizada para a coleta dos dados do instrumento Hábitos de Leitura foi presencial, já a coleta dos dados por meio do instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual foi pelo modelo de ensino remoto, pela plataforma *Google Meet*, devido à pandemia. Foram também utilizados como dados de análise materiais de ensino da leitura usados por professores de Língua Portuguesa da escola selecionada, entregues de forma presencial. Os resultados demonstraram correlação positiva forte entre compreensão leitora, consciência textual e hábitos de leitura, considerando os materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores. Em relação aos anos escolares, observou-se um crescimento de 1,1 pontos do 9º ano comparado ao 6º ano. Os sujeitos do 6º ano obtiveram 7 acertos sobre 10 no Instrumento de Compreensão Leitora enquanto o 9º ano obteve 8,1 acertos. Ao que se refere à consciência textual, verificou-se um crescimento de 0,77 pontos do 9º ano comparado ao 6º ano. Os alunos do 6º ano apresentaram um escore de 3,13 pontos e os alunos do 9º ano apresentaram um escore de 3,90 pontos. A partir desses dados, verifica-se que os estudantes do 9º ano evidenciaram desempenho em leitura maior do que o dos alunos do 6º ano, possivelmente devido ao maior tempo de ensino da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Processo de Compreensão Leitora. Consciência Textual. Ensino.

ABSTRACT

This master's thesis finds support in the field of Psycholinguistics; its general goal is to contribute to psycholinguistic studies relating to how much is known about reading comprehension and textual awareness of Elementary School II students, by investigating their development in this school period. The research sample consisted of 30 subjects (15 from the 6th grade and 15 from the 9th grade), from a public state school in Porto Alegre. They answered the instruments of Reading Comprehension and Textual Awareness, and Reading Habits. The Reading Comprehension and Textual Awareness instrument, which consisted of a single text, aimed to assess the students' performance concerning these topics, by comparing their evolution from 6th to 9th grade. The data from the Reading Habits instrument was collected face-to-face, whereas data collection from the Reading Comprehension and Textual Awareness instrument was based on a remote teaching model, via Google Meet platform, due to the pandemic. Reading teaching materials used by Portuguese teachers from the selected school, handed out in person to students, were also used as data for the analysis. The results showed a strong positive correlation among reading comprehension, textual awareness and reading habits, considering the reading teaching materials used by the teachers. In relation to school years, an increase of 1.1 points in the 9th grade, in comparison to the 6th grade, was observed. Subjects from the 6th grade scored 7 out of 10 correct answers in the Reading Comprehension Instrument, while 9th graders scored 8.1. Regarding textual awareness, an increase of 0.77 points in the 9th grade was verified, when compared to the 6th grade, which had a score of 3.13 points, as 9th grade students had a score of 3.90 points. Based on these results, it can be concluded that 9th graders showed higher reading performance than 6th grade students, possibly due to the longer time of exposure to the teaching of reading.

Keywords: Reading. Reading comprehension process. Textual awareness. Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade dos Responsáveis – 6º ano	59
Gráfico 2 – Escolaridade dos Responsáveis – 9º ano	59
Gráfico 3 – Quem costuma ler em casa – 6º ano	60
Gráfico 4 – Quem costuma ler em casa – 9º ano	60
Gráfico 5 – O que seus pais gostam de ler – 6º ano	61
Gráfico 6 – O que seus pais gostam de ler – 9º ano	61
Gráfico 7 – Incentivo à leitura – 6º ano	62
Gráfico 8 – Incentivo à leitura 9º ano	62
Gráfico 9 – Preferências de leitura – 6º ano	62
Gráfico 10 – Preferências de leitura – 9º ano	62
Gráfico 11 – Frequência de leitura – 6º ano	63
Gráfico 12 – Frequência de leitura – 9º ano	63
Gráfico 13 – Tempo gasto com tecnologia – 6º ano	64
Gráfico 14 – Tempo gasto com tecnologia – 9º ano	64
Gráfico 15 – Reprovação – 6º ano	65
Gráfico 16 – Reprovação – 9º ano	65
Gráfico 17 – Repetência – 6º ano	65
Gráfico 18 – Repetência – 9º ano	65
Gráfico 19 – Incentivo ao estudo – 6º ano	66
Gráfico 20 – Incentivo ao estudo – 9º ano	66
Gráfico 21 – Gosto pela LP – 6º ano	66
Gráfico 22 – Gosto pela LP – 9º ano	66
Gráfico 23 – Tarefas de LP – 6º ano	67
Gráfico 24 – Tarefas de LP – 9º ano	67
Gráfico 25 – Uso da biblioteca – 6º ano	68
Gráfico 26 – Uso da biblioteca – 9º ano	68
Gráfico 27 – Leitura de texto fácil – 6º ano	69
Gráfico 28 – Leitura de texto fácil – 9º ano	69
Gráfico 29 – Leitura de texto difícil – 6º ano	69
Gráfico 30 – Leitura de texto difícil – 9º ano.....	69
Gráfico 31 – Uso do dicionário – 6º ano	70
Gráfico 32 – Uso do dicionário – 9º ano	70

Gráfico 33 – Número de livros lidos – 6º ano	71
Gráfico 34 – Número de livros lidos – 9º ano.....	71
Gráfico 35 – A Leitura é? – 6º ano	72
Gráfico 36 – A Leitura é? – 9º ano.....	72
Gráfico 37 – Resultados do Instrumento de Compreensão Leitora.....	82
Gráfico 38 – Resultados do Instrumento de Consciência Textual.....	86

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Instrumento de Compreensão Leitora (CL) e de Consciência Textual (CT): questões e conteúdos	47
Quadro 2 – Instrumentos, objetivos de pesquisa e questões de pesquisa	49
Quadro 3 – Critérios de análise da consciência textual	54
Tabela 1 – Materiais de ensino da leitura: atividades de leitura, de produção textual e de gramática	56
Tabela 2 – Compreensão leitora: escores e percentuais por sujeito, ano escolar e questão	78
Tabela 3 – Consciência textual: escores por sujeito, ano escolar e questão	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 COMPREENSÃO LEITORA E PROCESSAMENTO DA LEITURA	18
2.2 CONSCIÊNCIA TEXTUAL.....	27
2.3 HÁBITOS DE LEITURA	33
2.4 MATERIAIS DE ENSINO DA LEITURA	37
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 DESENHO	44
3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES	45
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
3.3.1 Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual	46
3.3.2 Instrumento de Hábitos de Leitura.....	47
3.3.3 Materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores	48
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS SUJEITOS.....	58
4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DA LEITURA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES.....	74
4.3 INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA.....	99
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL.....	102
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS PARA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (TALE).....	106
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	107
ANEXO A – MATERIAIS DO ENSINO DA LEITURA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES	109

ANEXO B – TEXTO UTILIZADO NO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL	116
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida no âmbito da Linguística, na área de Psicolinguística, tem como tema o estudo da Compreensão Leitora e da Consciência Textual no Ensino Fundamental II. Para abordar a compreensão leitora, parte-se de Pereira (2012, p. 82), que afirma que “a compreensão leitora é examinada não só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação”. Dessa forma, a autora alerta que a leitura não envolve apenas a decodificação de letras e sons para entender o que está sendo lido.

Por consciência textual, Maluf e Gombert (2008, p. 33) definem como “a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos”. Desse modo, a consciência textual é uma atividade realizada por um indivíduo que focaliza o texto como objeto de análise.

À vista disso, o objetivo geral deste estudo é contribuir para os estudos psicolinguísticos no que se refere ao conhecimento acerca do desempenho em compreensão leitora e consciência textual dos estudantes de 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II. Os objetivos específicos desse estudo são: (a) analisar o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II; (b) analisar o desenvolvimento da consciência textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II; (c) examinar os hábitos de leitura dos estudantes participantes da pesquisa; (d) examinar as relações entre os desempenhos nos anos escolares; (e) analisar os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores dos anos investigados; (f) examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

Deste modo, essa investigação busca responder ao problema de pesquisa: como se caracterizam os desempenhos em Compreensão Leitora e Consciência Textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II? Em relação às questões de pesquisa, interrogam-se: (a) QP1 — Quais os escores de compreensão leitora dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?; (b) QP2 — Quais os escores de consciência textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?; (c) QP3 — Quais os hábitos de leitura dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?; (d) QP4 — Quais as relações entre os desempenhos nos anos escolares?; (e) QP5 — Quais as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores no que se referem ao desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual?; (f) QP6 — Quais as

correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores?

A relevância em estudar o desempenho da compreensão leitora e da consciência textual dos estudantes do Ensino Fundamental II decorre das dificuldades que os professores enfrentam para melhorar o nível de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II e da preocupação com os resultados de duas respeitáveis pesquisas: o PISA e o IDEB.

O PISA avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências. Em 2018, o domínio principal foi a Leitura, o que significa que os estudantes responderam a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio (PISA, 2019). O documento PISA (2019, p. 24) apresenta definição e descrição detalhada sobre leitura, o domínio principal avaliado: “Letramento em Leitura é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade”.

O letramento em leitura inclui competências cognitivas, que vão desde a decodificação da palavra até o conhecimento de mundo, e competências metacognitivas, que são acionadas quando o leitor reflete sobre seu próprio pensamento. O estudante precisa compreender e analisar os textos, para que seu conhecimento se desenvolva.

Segundo os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2019), os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quanto ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Conforme o PISA (2019), a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487 pontos). Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em leitura obtiveram média de proficiência igual a 286, e os 10% de melhor desempenho, 548. Embora a média de proficiência do Brasil em letramento em Leitura tenha aumentado de 407 em 2015 para 413 em 2018, constata-se que esse crescimento é de seis pontos.

Diante dos dados desta avaliação externa, PISA (2019), cerca de 50% dos estudantes brasileiros atingiram o Nível 2 da matriz de leitura. Nesse nível, o discente é capaz de: (a) identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado; (b) entender as relações ou compreender o significado em uma parte específica do texto, quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas; (c) refletir sobre o objetivo geral ou sobre o objetivo de detalhes específicos; (d) comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas. Salienta-se que a proficiência no Nível 2, identificada

como o “nível mínimo de proficiência” que todos os alunos devem adquirir até o final do Ensino Médio (PISA, 2019), não é alcançada por metade dos nossos estudantes, indicando que esses estudantes não possuem o nível mínimo esperado em leitura.

Outro importante estudo relacionado à leitura é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica (IDEB, 2020).

O estudo do IDEB mostra que o Brasil não atinge a meta no que se refere à leitura proficiente nos Anos Finais do Ensino Fundamental desde 2013. Interessante analisar que por três anos consecutivos (2007, 2009, 2011) a meta foi atingida. Já no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os dados evidenciam alguns avanços importantes, pois as metas estão sendo atingidas desde o ano de 2007. O crescimento é de 0,1 a 0,3 pontos. Apesar de ser uma evolução pequena, os anos iniciais não ficaram abaixo da meta em nenhuma das avaliações.

Essa realidade tem despertado discussões e investigações de pesquisadores acerca do ensino, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Pesquisadores estão em busca de metodologias que contribuam para que o ensino da língua materna seja mais eficiente. Esses estudos contribuem para identificar os fatores que ocasionam o baixo desempenho da aprendizagem da leitura.

A leitura é essencial para a formação de um cidadão. Diariamente, fazemos o uso da leitura em diversas situações, precisamos compreender as placas de trânsito, bulas de remédios, folhetos, jornais, mapas, gráficos, rótulos, entre tantas. De acordo com Smith (2003, p. 24), “aprender a ler é, literalmente, uma questão de entender a leitura”, sendo assim, a compreensão é a base da leitura.

Conforme Solé (2003, p. 30):

a criança não desenvolve a fluência leitora naturalmente, para isso precisa de habilidades cognitivas, metacognitivas, capacidades linguísticas” (conhecimento fonológico, morfosintático, de vocabulário), realização de inferências, conhecimento de mundo, habilidade de memória, disciplina em ler e reler muito, investigação de palavras desconhecidas, que juntos colaboram para a construção de sentido do texto.

O leitor, ao entrar em contato com o texto, aciona seus conhecimentos prévios e utiliza estratégias, traçando seu caminho de leitura, que consiste na compreensão do texto. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho eficiente no ensino da leitura na escola.

A leitura precisa ser ensinada de forma que o estudante a receba como oportunidade de conhecimento e não como uma tarefa árdua, difícil e entediante. O aprendiz precisa ter prazer em ler para perceber o quanto de benefícios a leitura traz e quanto o ato de ler o faz crescer culturalmente.

Partindo da relevância da leitura para a formação social do indivíduo, esta pesquisa tem como tema *o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual no 6º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental II*.

Para que seja possível a realização dessa investigação, o estudo tem a fundamentação teórica em compreensão leitora, com apoio em Pereira (2009a; 2009b; 2010; 2012), Solé (1998; 2003), Smith (2003) e Kleiman (2000) e, em consciência textual, com apoio em Gombert (1992) e Dehaene (2012). Portanto, nesta pesquisa, assume-se como base a definição de leitura como processo cognitivo que envolve a compreensão, pois, em Psicolinguística, “ler é compreender”.

Para atender a essa proposta, explica-se a metodologia, mostrando seu desenho, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta e análise dos dados, e apresentam-se os resultados obtidos e as considerações finais. Ao fim, estão apêndices, contendo os instrumentos de pesquisa organizados e utilizados e os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo constitui-se de duas seções: 2.1) compreensão leitora e processamento da leitura e 2.2) consciência textual. No primeiro tópico, explica-se a compreensão leitora e o processamento da leitura sob o ponto de vista da Psicolinguística e interfaces. O segundo tópico, por sua vez, trata da consciência textual que é explicada por esse mesmo viés.

Estudos que abordam o trabalho com a leitura desenvolvidos nessa dimensão serão apresentados, pois amparam os instrumentos elaborados para a coleta de dados.

Portanto, nesta pesquisa, assume-se como base a definição de leitura como atividade cognitiva que envolve a compreensão e seu processamento, pois, em Psicolinguística, ler supõe compreender, o que exige o uso de caminhos que levem ao entendimento do que é lido.

2.1 COMPREENSÃO LEITORA E PROCESSAMENTO DA LEITURA

A leitura é indispensável para a humanidade. Usa-se a leitura para ampliação das capacidades cognitivas para compreensão de ideias; enriquecimento do vocabulário; desenvolvimento de uma visão crítica e de uma capacidade de argumentação e aquisição de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas. Os estudos voltados ao entendimento de como ela é adquirida pelo homem vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, graças à Psicologia Cognitiva que busca entender como o cérebro desenvolve as habilidades, dentre elas, a leitura.

As neurociências da leitura mostram que cada cérebro de criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler e demonstram como as crianças aprendem a ler e, por conseguinte, contribuem para a decisão de quais são os métodos mais eficientes para se ensinar essa habilidade. De acordo com Dehaene (2012, p. 16), “a aprendizagem da leitura não se efetua suavemente. Qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler”. Diante disso, “o nosso cérebro de leitor se constrói com ajuda de instruções genéticas idênticas àquelas que, há dezenas de milhares de anos, permitiam a nossos ancestrais, caçadores, subsistirem” (DEHAENE, 2012, p. 17).

Os autores Cosenza e Guerra (2011) descrevem em suas pesquisas que, quando a criança começa a aprender a ler, seu cérebro se modifica permanentemente, fazendo com que reaja de forma diferente tanto aos estímulos linguísticos visuais quanto à forma como processa a língua falada. Dehaene (2012, p. 53) relata que “a maior parte dos modelos de leitura postula duas vias

de tratamento da informação”: as palavras raras ou novas com ortografia regular são reconhecidas pela via da tradução das letras em sons (conversão grafema-fonema) e as palavras frequentes e irregulares são identificadas num léxico mental que permite o acesso direto à identidade e ao significado das palavras. Tais afirmações mostram a relevância de se entender a leitura também do ponto de vista neurobiológico. De acordo com o autor,

O tratamento da escrita começa no olho. [...] Devemos, pois, deslocar nosso olhar sobre a página a fim de identificar, a cada pausa do olho, uma palavra ou duas. Desmembrada em milhares de fragmentos pelos neurônios da retina, a cadeia de letras deve ser reconstituída antes de ser reconhecida. Nosso sistema visual extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Entram enfim em cena duas grandes vias paralelas de tratamento: a via fonológica e a via lexical. (DEHAENE, 2012, p. 25)

Após o reconhecimento visual, o caminho que a leitura percorre é:

A leitura começa no polo occipital, sede das representações visuais precoces. Em torno de 170 milissegundos, a ativação bascula em favor do hemisfério esquerdo, onde ela permanece restrita à região occípito temporal ventral. Depois, é a explosão: em torno de 250 milissegundos, a atividade invade uma vasta porção dos dois lobos temporais, na região superior média e inferior. Em torno de 300 milissegundos, ela estende sua tarefa ao seio do hemisfério esquerdo, aí compreendido o polo temporal, a ínsula anterior e a região de Broca. Vê-se, em seguida, essa atividade se prolongar durante várias centenas de milissegundos, com a invasão de novas regiões frontais e um curioso retorno em direção às regiões visuais posteriores. (DEHAENE, 2012, p. 118)

Stanislas Dehaene, em seu livro *Os neurônios da leitura* (2012), destaca as pesquisas da psicóloga Uta Fritz (1985), que propôs um modelo de três estágios da leitura, até hoje referenciado. Conforme Uta Fritz (1985), a primeira etapa da leitura, que surge dos 5 aos 6 anos, é logográfica ou pictórica. Seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como os objetos ou rostos que a rodeiam. Nesse estágio, que precede, muitas vezes, o ensino explícito da leitura, a criança consegue reconhecer seu prenome, seu sobrenome. A **segunda etapa** da aprendizagem da leitura é a fonológica, que aparece tipicamente no curso dos primeiros meses da escola, ao redor dos 6 ou 7 anos. A criança aprende a prestar atenção aos pequenos constituintes das palavras, sejam uma ou duas letras, adquire as correspondências que associam cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e se aplica em reuni-los para formar as palavras. A **terceira etapa** é a ortográfica. Nesse ciclo o cérebro da criança compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, sílaba ou morfema. Nesse estágio, o tempo que a criança utiliza para ler uma palavra não é mais simplesmente determinado pelo número de suas letras e pela complexidade de seus grafemas. Ele depende,

cada vez mais, da natureza da palavra inteira e, em especial, de sua frequência na língua: as palavras raras são lidas mais lentamente.

Com base nos estudos de Dehaene (2012), a aprendizagem da leitura é acompanhada de grandes mudanças funcionais: a descoberta dos fonemas, a aprendizagem da decodificação dos grafemas, a colocação de uma segunda via lexical de leitura. Não se aprende a ler de diversas formas, cada criança é única, mas quando se trata do aprendizado da leitura, todas têm o mesmo cérebro que impõem os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem.

Um estudo realizado por Roberto Lent (2019) evidencia que, em crianças pré-escolares que começam a aprender a ler, dados eletrofisiológicos mostraram que a função da leitura é inicialmente bilateral, tornando-se lateralizada depois, geralmente no hemisfério esquerdo, assim que adquirem competência seja no âmbito da família ou na escola. Para o autor, a leitura é uma função complexa que envolve não apenas um componente perceptual especializado na identificação de grafemas e sua correlação com fonemas, mas também outros componentes diferentes, encarregados de movimentos oculares coordenados, da focalização atencional, da compreensão, imaginação, memorização. Por essa razão, muitas “áreas corticais são ativadas simultaneamente quando uma tarefa de leitura é proposta a indivíduos com registro simultâneo de sua atividade cerebral por ressonância magnética” (LENT, 2019, p. 62).

Para o pesquisador, a função da leitura não termina na identificação visual das palavras. É muito mais complexa e rica do que simplesmente essa etapa perceptual. É preciso compreender cada palavra, colocá-la no contexto de cada frase, a frase no contexto do parágrafo, e o parágrafo no contexto do texto. Essas funções estão incluídas no que se chama, mais tecnicamente, “processamentos *ortográfico, fonológico, sintático e semântico*” (LENT, 2019 p. 62).

Para Leffa (1996), a leitura é um processo de interação entre texto e leitor, que envolve desde o reconhecimento das palavras (nível fonológico), a formação das orações (nível sintático), a estruturação dos parágrafos, do texto em sua totalidade, até o nível dos sentidos, do contexto, passando pela intencionalidade do leitor ao realizar a leitura. Nesse processo de interação entre o leitor e o texto, o estudante faz previsões, verifica-as e elabora-as a partir destes elementos: (a) a informação que facilita o texto; (b) a informação que facilita o contexto; (c) os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o texto e sobre o mundo chegando à compreensão textual. Consoante, Goodman (1970, p. 37) 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.

Um estudo realizado por Solé (2003) apresenta que o método para aprender a ler começou com a ação de soletrar palavras para conhecer o alfabeto e cada letra em particular – nas formas maiúsculas e minúsculas –, depois vinha a divisão silábica e, por último, a leitura corrente. A partir desse modelo inicial, percebe-se que a compreensão do que se estava lendo não era o objetivo central, e sim somente aprender a ler.

Com o tempo, o ensino da leitura tornou-se o objetivo de ensino-aprendizagem, visto que **compreender** um texto vai além de decodificar, implica conhecimento e uso de diferentes estratégias. Essas estratégias são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são intuitivas e não conscientes, as metacognitivas requerem reflexão e envolvem o uso consciente desses procedimentos, como explica Poersch (1998, p. 10):

Os processos metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito utilizado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas.

Pela perspectiva da Psicolinguística, “a leitura é um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor” (GOODMAN, 1976, p. 12). O processo de leitura acontece de maneira ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). As pesquisas apontadas por Gabriel, Morais, Kolinsky (2016) mostram que, durante a aprendizagem da leitura, predomina o processamento caracterizado como *bottom-up*, um processo hierárquico de construção do conhecimento de grafemas, morfemas, padrões ortográficos.

De acordo com as pesquisas de Kato (1995, p. 50): “O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese das partes”. Para a autora, o leitor ideal pelo modelo ascendente (*bottom-up*) é aquele que analisa cuidadosamente e sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo e pelo modelo descendente (*top-down*) é aquele que se apoia, principalmente, em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto abordará. Ainda segundo Kato (1995, p. 50): “o processo descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz

uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma”.

Os estudos sobre estratégias de leitura, realizados por Pereira (2012), apresentam e caracterizam diferentes tipos de estratégias ativadas no processo de leitura. Entre elas, podem-se destacar:

- a) O *skimming*, que consiste numa estratégia de leitura de natureza *top-down*, permite um passeio global pelo material escrito sem uma busca específica. Consiste numa aproximação que pode contribuir para o levantamento de percepções e entendimentos gerais. Pode ser utilizado numa situação, por exemplo, em que o leitor, diante de um balcão de livros, deseja adquirir algum para ler nas férias;
- b) O *scanning*, que é uma estratégia de leitura que, assim como o *skimming*, faz uma varredura no material de leitura, mas em busca de algo específico. Constituem-se em situações frequentes de uso do *scanning*, a busca, por exemplo, de um nome no guia telefônico, de uma data no calendário, de uma palavra no dicionário, do prazo de validade numa embalagem. A seleção consiste na escolha de alguns segmentos do texto (palavras, frases, parágrafos) que são destacados pelo leitor, tendo em vista determinado objetivo;
- c) A leitura detalhada, que pode ser definida como uma estratégia *bottom-up*, o leitor percorre linearmente o texto, compondo, a partir de unidades pequenas, gradativamente, uma totalidade. No caso de não ter obtido entendimento de um segmento lido, por falta de conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou sobre o código linguístico, a solução pode estar na leitura detalhada;
- d) A inferência, que é explicitada tanto pelos estudos psicolinguísticos como pelos pragmáticos, consiste, em perspectiva psicolinguística, na realização de uma dedução a partir de elementos linguísticos do texto e de dados contextuais, contribuindo para a predição;
- e) A predição, que encontra suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdo do texto com base em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor. Ao formular hipóteses, o leitor terá que testá-las para confirmar ou não suas predições.

Um estudo realizado por Marcuschi (2008) revela que as atividades de leitura realizadas nas aulas de Língua Portuguesa focalizam, na maioria das vezes, atividades referentes ao conteúdo, com o objetivo de realizar associações com o mundo do aluno. O trabalho com os

elementos linguísticos do texto é feito após as atividades de compreensão e delas desvinculado, caracterizando-se pelo ensino de normas gramaticais classificatórias. Com relação ao uso de estratégias de leitura, há uma prevalência de estratégias como o *skimming*, em que o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral, e o *scanning*, que consiste na localização de informações específicas no texto. Conforme Solé (1998), o uso de estratégias de leitura é o caminho para a compreensão textual proficiente.

A respeito das estratégias de leitura, Solé (1998, p. 70) assevera que:

é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

Para a autora,

compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe do tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 41)

As estratégias de compreensão leitora são consideradas como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como se pode verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto (SOLÉ, 1998).

Serra e Oller (2003) descrevem estratégias, apresentadas a seguir, que preparam o leitor para realização da compreensão textual proficiente:

a) Identificar sinais gráficos com fluidez:

Não é possível avançar na leitura sem identificar os diferentes sinais gráficos (letras) de cada língua. Se a identificação é muito lenta ou difícil, exigirá um alto grau de esforço que pode levar o aluno ao significado global do que lê. Assim, é importante que o aluno identifique esses sinais com segurança, confiabilidade e fluidez.

b) Reler, avançar ou utilizar elementos de ajuda externa para a compreensão léxica:

Uma única palavra, por seu significado ou por sua situação em uma frase, pode mudar a interpretação de um texto. Portanto, vale a pena insistir na necessidade de fazer que o aluno duvide diante de determinadas palavras e termos, estruturas, frases feitas etc. pouco conhecidos e ajudá-lo a procurar a acepção correta dentro do texto.

c) Construir o significado global:

Uma vez reconhecidas as ideias principais e complementares, o estudante deve saber hierarquizá-las e resumi-las.

d) Ativar os conhecimentos prévios pertinentes:

Para compreender o que foi lido, tem-se que saber estabelecer conexões significativas entre aquilo que sabemos e os novos conceitos, já que de outro modo dificilmente interiorizaremos a nova informação recebida. É necessário conseguir estabelecer relações significativas entre as experiências prévias do leitor – referentes ao conteúdo da leitura e à atividade de leitura em si mesmo – com a informação proporcionada pelo texto ao longo da leitura.

e) Avaliar e controlar se a compreensão do texto ocorre e autorregula a atividade de leitura, partindo da revisão da própria atividade e da recapitulação do que se leu:

A avaliação deve ser contínua ao longo de todo o processo de leitura e simultânea com os mecanismos de autorregulação. Não regular periodicamente o que se está lendo pode supor um “aparente avanço na leitura”, mas não a compreensão desta.

f) Relacionar os conhecimentos prévios pertinentes com a informação que o texto proporciona ao longo de toda a leitura:

Quando um estudante lê o texto, nunca parte do zero. Enquanto lê, ativa seus conhecimentos referentes à própria leitura e, ao mesmo tempo, aqueles aspectos do conhecimento pessoal vinculados ao conteúdo do texto. Tais ideias, conhecimentos e hipóteses pessoais lhe facilitarão estabelecer conexões com o que a nova leitura vai apresentando. O reconhecimento das conexões que estabelece lhe permitirá assegurar

a compreensão do que leu, ou colocar-lhe questões sobre sua própria atividade de leitura ou sobre a nova informação proporcionada pelo texto.

g) Avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais:

Ao longo da atividade de leitura, o aluno deve saber refletir sobre a informação recebida, contrastá-la com suas ideias prévias e, partindo desse contraste, reformular, se necessário, as ideias que tinha. Assim, ao integrar a informação recebida, completa-se o ciclo iniciado com a intenção do autor com o texto e o leitor. Por isso, o leitor modifica seus esquemas pessoais em função da nova informação proporcionada pelo texto e faz dela uma reconstrução pessoal e singular.

Serra e Oller (2003) afirmam que todas as estratégias são usadas de maneira simultânea, não havendo hierarquia e tampouco podem ser consideradas de mesma categoria, já que algumas implicam processos mais gerais e amplos, enquanto outras se restringem exclusivamente ao próprio processo de leitura. O uso autônomo e eficaz das estratégias de leitura permitirá aos estudantes: (a) examinar o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele; (b) saber reconduzir a leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta; (c) conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê – que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos –, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. A compreensão é o meio pelo qual aprendemos; portanto, aprender a ler é entender o que o texto nos diz. Podemos entender a noção de compreensão a partir da definição adotada por Solé (1998, p. 23):

A compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

O leitor só compreenderá o texto quando ele aplicar de forma articulada as inferências, as habilidades linguísticas e os conhecimentos prévios, construindo assim a macroestrutura a partir da microestrutura do texto. Kintsch (2004, p. 1291, *tradução nossa*) explica que:

Macroestruturas são representações mentais de texto em um nível global. Elas podem simplesmente refletir a estrutura do texto a partir da qual elas foram derivadas, ou podem refletir, em graus verificáveis, a própria estrutura de conhecimento prévio do leitor que foi imposta sobre o texto na criação de um modelo de situação.¹

Segundo Kintsch (1998), compreender um texto consiste em formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem do texto. Kintsch e Van Dijk (1978) distinguem três níveis na representação do discurso para a compreensão de texto: (i) a estrutura de superfície (palavras e sintagmas utilizados no texto), na qual são preservadas as palavras exatas e a sintaxe das orações; (ii) o conteúdo semântico local (microestrutura), que abrange detalhes menos relevantes, corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequências de sentenças e é responsável pela organização sequencial e pela coerência do discurso, e o conteúdo semântico global (macroestrutura), que abarca as ideias essenciais do texto, refere-se ao significado global do texto, implicando as relações explícitas e implícitas entre suas proposições; (iii) o modelo de situação, que é uma representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto.

Para Goodman (1991, p. 33) compreender é:

um processo construtivo, no qual os leitores fazem o sentido do texto, ele acontece durante a leitura e continua muito tempo depois, enquanto o leitor reconsidera e reconstrói o que foi compreendido; assim, a compreensão pode ser modificada no curso de sua verificação. O leitor pode mudar o que ele entendeu com base nas questões sobre o texto que parecem dirigir a atenção para as respostas e visões específicas.

Com base nesses pressupostos, constata-se que a aula de leitura não pode se reduzir apenas a ler textos de maneira superficial. É necessário um estudo aprofundado do texto em que o leitor busque meios de compreendê-lo de forma proficiente. Se faz necessário que a leitura seja vista como um instrumento de conhecimento, é preciso ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar de maneira que os estudantes possam ler de forma autônoma e eficiente.

Para Guaresi *et al.* (2018, p. 51),

¹ No original: “*Macrostructures are mental representations of text at a global level. They may simply mirror the structure of the text from which they were derived, or they may reflect, to verifying degrees, the comprehender’s own prior knowledge structure that has been imposed on the text in the creation of a situation model*”.

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.

Logo, ensinar as estratégias de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa permite ao estudante ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, dando-lhe autonomia. A compreensão textual é a base para que um estudante se torne um leitor proficiente. Diante disso, “se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998, p. 47).

De acordo com os pressupostos teóricos, a competência leitora é fundamental para o êxito da compreensão, mas deve ser considerada também a consciência textual, que será estudada na próxima seção.

2.2 CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Muitos dos estudos sobre Consciência Textual devem-se ao desenvolvimento da tecnologia, como o uso de Eletroencefalograma (EEG) e Ressonância Magnética Funcional por Imagem (fMRI). A partir desses instrumentos, Dehaene (2012) descreve que a consciência não ocorre numa área isolada do cérebro, sendo necessário que várias regiões cerebrais se envolvam, por determinado tempo, numa mesma atividade mental.

Para Poersch (1988, p. 8), a consciência “constitui uma qualidade momentânea que caracteriza percepções internas e externas em meio ao conjunto de fenômenos psíquicos”, já a Psicologia Cognitiva considera que a consciência é “o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos, preocupando-se ela em explicar os processos conscientes, enquanto os envolvidos se encontram em atividades determinadas” (FLORES, 1998, p. 120). Para tanto, o indivíduo precisa se afastar do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado.

Pelo viés psicolinguístico, a consciência textual faz parte da consciência linguística, que é mais abrangente. Gombert (1992) inovou os estudos acerca da consciência linguística acrescentando a consciência textual, que focaliza o monitoramento do texto como um todo. Foi ele quem introduziu e definiu consciência textual como uma atividade realizada por um

indivíduo que trata o texto como um objeto de análise em sua estrutura e organização em que o foco recai sobre o texto e não sobre seus usos.

Maluf e Gombert (2008) definem consciência linguística como a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos. As pesquisas de Pereira (2010) evidenciam que a consciência textual focaliza o texto em suas relações textuais internas e suas relações com o contexto. De acordo com Gombert (1992), a consciência linguística abrange os seguintes segmentos: a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática, a consciência léxico-semântica, a consciência metapragmática e a consciência textual.

A consciência fonológica, conforme Bryant e Bradley (1985), pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Para Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Já de acordo com Ferreiro (2008), a consciência fonológica está associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas que permite à criança aprendizado da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização das relações som-letra. Como demonstram os estudos de Capovilla e Capovilla (2000) e Bryant e Bradley (1985), a consciência fonológica é imprescindível para o aprendizado e o aperfeiçoamento da leitura.

A consciência morfológica diz respeito à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua e tem como foco o vocábulo, os processos flexionais (gênero, número, pessoa/número, tempo/modo) e os processos derivacionais. De acordo com estudos de Rocha (2008), a morfologia refere-se aos padrões de formação de palavras com base em morfemas, que, por sua vez, podem ser definidos como as menores unidades significativas da língua. A pesquisa de Queiroga, Lins e Pereira (2006) investigou a relação entre a consciência morfossintática e o desempenho ortográfico, que abrangeu 120 estudantes do 3º e 5º anos de escolas públicas e particulares. Esse estudo evidenciou que o conhecimento morfossintático possibilita às crianças uma maior compreensão da leitura e dos processos de formação de palavras e, conseqüentemente, maior domínio ortográfico.

A consciência sintática ocupa-se da estrutura da oração, da estrutura do período, dos processos de construção (coordenação/subordinação) e da pontuação. De acordo com Bublitz

(2010, p. 92), “a consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças”. Gombert (1992) demonstra em seus estudos que as correções espontâneas da fala foram tomadas como as primeiras evidências empíricas da presença de habilidades metassintáticas na criança. Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) afirmam que a “consciência sintática é importante para o aprendizado da escrita por diversas razões, como o fato de que a consciência sintática permite ao leitor ler palavras que ele não consegue decodificar”, em razão da dificuldade pessoal em decodificar ou de dificuldades na própria palavra (irregularidades grafo-fonêmicas). Estudos realizados por Rego e Bryant (1993) demonstram a importância da consciência sintática no desenvolvimento da compreensão leitora. Quando o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser decodificadas facilmente, sua consciência sintática lhe permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado.

A consciência léxico-semântica abrange o léxico mental, o significado e o sentido. Conforme as pesquisas de Pereira (2010; 2012; 2013), o léxico mental está vinculado à memória lexical; o significado consiste na significação básica que os membros de uma mesma comunidade atribuem a uma palavra, incluindo a polissemia, que está arquivado na memória semântica; e o sentido é a parte mais ativa no processo de leitura, consistindo numa construção *ad hoc* pelo leitor, dependendo do cruzamento entre texto, conhecimentos prévios e significação básica e estando associado à capacidade de inferências do leitor.

A consciência metapragmática é definida por Gombert (1992) como a capacidade que permite o sujeito discriminar e relacionar os estímulos linguísticos e não linguísticos ao produzir e/ou compreender um enunciado oral. Barboza (2014, p. 27) define a “consciência linguística como a habilidade do sujeito de pensar, manipular, descrever e agir sobre a linguagem”, completando, ainda, que “envolve o controle cognitivo sobre a realização de diferentes tipos de tarefa” (BARBOZA, 2014, p. 27). Isso acontece quando o sujeito consegue ir além do uso da linguagem, chegando ao nível em que consegue explicar a própria linguagem através dela mesma.

A consciência textual, que tem o foco no texto em suas relações textuais internas e suas relações com o contexto (PEREIRA, 2013), refere-se ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto. Gombert (1992) ressalta que a consciência textual exige que o indivíduo volte a sua atenção para o texto de forma consciente, considerando as seguintes propriedades: a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. Tendo a consciência textual como ponto de atenção o texto, é preciso ter presente que ele é organizado em planos

linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual (PEREIRA, 2013).

De acordo com os estudos de Van Dijk (2004), a superestrutura textual fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto. A macroestrutura é definida pelo autor como uma representação semântica de determinado tipo, isto é, uma proposição que integra uma sequência de proposições e que sustenta o discurso ou parte dele.

Pereira (2013) ressalta que a superestrutura envolve os traços que definem o texto como um determinado gênero, contribuindo para isso a situação comunicativa (autor, leitor, tempo, espaço, suporte) e o modo de organização – moldura, componentes constitutivos (unidades linguísticas), sequências dominantes – narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (ADAM, 2008), traços linguístico-estruturais (próprios dos diversos planos linguísticos).

A coerência diz respeito à forma como os elementos presentes na superfície do texto vêm a construir, na mente dos leitores, uma configuração de sentidos. Ela é uma propriedade linguística que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal (KOCH, 2011).

Para Charolles (1978) e Van Dijk (2004), a coerência se estabelece em diversos níveis, concorrendo todos eles para a construção da coerência global:

- a) Sintático, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica, por exemplo, o uso dos conectivos, de pronomes;
- b) Semântico, que se refere à relação entre significado dos elementos das frases em sequência em um texto ou entre os elementos do texto como um todo;
- c) Estilístico, que é o uso de elementos linguísticos (léxico, tipos de estruturas, frases etc.) no texto;
- d) Pragmático, que está relacionado à função comunicativa na qual o texto encontra-se inserido, caracterizado pelos atos de fala entre os interlocutores.

Para Charolles (1978), a coerência é estabelecida por meio de quatro metarregras, definidas da seguinte forma:

- a) Metarregra de manutenção temática: indica que o texto deve girar em torno de um eixo temático (PEREIRA, 2013). Para que o texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento

linear, elementos de recorrência estrita (KOCH, 2011). De acordo com Charolles (1978), a metarregra de manutenção temática refere-se à ideia intuitiva que temos acerca de um texto coerente: o caráter sequenciado, o desenvolvimento homogêneo e contínuo e a ausência de ruptura;

- b) Metarregra de progressão temática: indica que o tema, embora precisando ser mantido, deve, ao mesmo tempo, progredir, avançar, se desenvolver (PEREIRA, 2013). Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada (KOCH, 2011). Esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente, não deve repetir indefinidamente (ou circularmente) o mesmo conteúdo, ou seja, um texto coerente exige progressão semântica (ANTUNES, 2005), evitando o truncamento do desenvolvimento do texto;
- c) Metarregra de não contradição interna: indica que não pode haver contradições temáticas ou linguísticas (PEREIRA, 2013). Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência. A introdução de uma nova informação não pode ser contraditória à informação anterior;
- d) Metarregra de relação com o mundo: indica que as afirmações têm que ter vínculo com a realidade – de verdade no caso do texto não ficcional e de verossimilhança no caso do texto ficcional (PEREIRA, 2013). Para que um texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados. Segundo Antunes (2005), essa metarregra estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as ideias, os acontecimentos ativados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de associação, de ligação.

Halliday e Hasan (1976) definem a coesão como o conjunto de recursos semânticos que liga um segmento ao que o antecede no texto. Logo, a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso depende do outro. Um pressupõe o outro no sentido de que um não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recorrência a esse outro. Os autores apresentam três categorias de itens coesivos: coesão gramatical, coesão lexical e conjunção.

A coesão gramatical é composta pela referenciação – retomada de elemento linguístico (referente) por meio de pronomes (referência); pela substituição; e pela elipse – retomada vazia

de um referente, podendo ser de uma palavra, de uma expressão, de uma frase, de um parágrafo. A coesão gramatical envolve um sistema fechado de opções: de presença ou ausência. (PEREIRA, 2013; HALLIDAY; HASAN, 1976).

A coesão estabelecida por meio da referência compreende os itens que recorrem a outros elementos do texto e compreende três subcategorias: a pessoal, que é feita por meio de pronomes pessoais e possessivos; a demonstrativa, que é realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e a comparativa que é efetuada por via indireta, por meio de identidades e similaridades (HALLIDAY; HASAN, 1976). A referência pode ser situacional (exofórica) e textual (endofórica). Para Koch (2011, p. 19):

a referência exofórica ocorre quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, ou seja, quando o referente está fora do texto, enquanto a endofórica o referente se acha expresso no próprio texto.

A substituição consiste na colocação de um item em lugar de outro elemento do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira (HALLIDAY; HASAN, 1976). Consiste numa “relação interna ao texto, em que um “coringa” é usado em lugar de repetição de um item particular” (KOCH, 2011, p. 20).

A coesão por elipse é uma substituição por zero; omite-se um item, um sintagma, uma oração ou todo enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto (KOCH, 2011). A função da elipse é estabelecer relações de coesão através da omissão, sob regras definidas, do que pode ser recuperado do discurso precedente, tornando explícito o que contrasta com ele. A elipse compreende três subcategorias: a elipse nominal, a elipse verbal e a elipse oracional (HALLIDAY; HASAN, 1976).

A coesão lexical é obtida por meio da seleção vocabular. Halliday e Hasan (1976) mencionam categorias, entre elas o superordenado (hiperonímia e hiponímia), a sinonímia (substituição lexical) e a associação por contiguidade (campos de significação). A coesão lexical ocorre por meio da seleção de itens lexicais que, de certa forma, se inter-relacionam no texto (MORAES, 1986). Conforme Pereira (2013, p. 35):

A coesão lexical realiza-se por meio de relações entre vocábulos lexicais – substantivos, adjetivos e verbos. Essas relações constituem-se em um conjunto de regras: repetição de palavra – com frequência ocorre com o substantivo quando se constitui em palavra-chave; sinonímia ou quase-sinonímia – consiste na substituição vocabular para o mesmo referente, evitando a repetição excessiva e favorecendo a evolução do conteúdo; superordenado – estabelece relação de inclusão entre hiperônimo e hipônimo; associação por contiguidade – consiste na aproximação de vocábulos de um mesmo campo semântico.

A conjunção situa-se nos limites da coesão gramatical e da coesão lexical, pois é “através de seu significado próprio que pressupõe a presença de outros componentes do discurso” (MORAES, 1986, p. 364). A conjunção é a relação de conexão estabelecida por elementos gramaticais: de adição, de tempo, de causa, de oposição, de continuidade (PEREIRA, 2013). De acordo com Koch (2011, p. 21),

a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre segmentos do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito.

De acordo com os estudos de Gonçalves e Dias (2003), a coerência se constitui, ao mesmo tempo, em termos semânticos, pragmáticos e sintáticos. Nesse sentido, a coesão e a coerência estão intimamente relacionadas no processo de compreensão textual.

Gombert (1992) destaca que é difícil separar coerência e coesão, uma vez que são elementos que se relacionam na construção do sentido do texto, mas é preciso considerar que, enquanto a primeira envolve variáveis semânticas, a segunda engloba variáveis morfossintáticas.

Segundo Antunes (2005), as metarregras da coerência textual mantêm visíveis ligações com as determinações da coesão, isto é, elas corroboram o princípio fundamental de que *coesão* e *coerência* são propriedades que conjugam elementos linguísticos.

Estudos realizados por Pereira (2010; 2012; 2013) relatam a correlação entre aprendizado da leitura e consciência linguística mostrando que o conhecimento consciente é aprendido de forma sistemática.

Desse modo, o desenvolvimento da compreensão leitora está vinculado ao desenvolvimento da consciência textual (PEREIRA, 2010). O estudante, no momento em que tem consciência dos processos e estratégias que está realizando para compreender o texto, está também tendo consciência de como o texto está organizado.

Em vista disso, a consciência textual é essencial para a compreensão leitora, mas devem também ser consideradas as características dos hábitos de leitura dos leitores, que serão estudadas na próxima seção.

2.3 HÁBITOS DE LEITURA

Segundo pesquisas do Instituto Pró-Livro (2016), entre 2011 e 2015, a estimativa de brasileiros que consomem livros passou de 50% para 56%, totalizando 104,7 milhões de

peessoas. A quantidade anual média de livros lidos por habitante passou de 4 para 4,96. Essa pesquisa é realizada a cada quatro anos. Esse estudo mostra que os gêneros mais lidos são: poesia, gibis (inclui RPG, quadrinhos), infantis, didáticos, romance, contos, religiosos e a Bíblia (sendo ela o mais lido, atingindo 42% dos leitores).

Ainda de acordo com a pesquisa do Pró-Livro (2016), os professores são os que mais incentivam os jovens a ler. Os dados mostram um crescimento da importância do ambiente educacional para este hábito.

“O hábito de ler representa um sinal de dignidade e saber” (BAMBERGER, 2001, p. 28), mas, para que todos tenham essa dignidade e esse saber, Morais (1996) argumenta que o desenvolvimento e a universalização da leitura dependem de um ensino eficiente e disponível a todos. Para tanto, é necessário ter uma política global de desenvolvimento cultural. Para Bamberger (2001), o “direito de ler” significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir.

Partindo de pesquisas realizadas por Morais (1996), os motivos para a leitura são múltiplos. Para o autor (MORAIS, 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”.

Um estudo realizado por Balicki e Santos (2011), que teve o objetivo de verificar os fatores que influenciam interesses e hábitos de leitura de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, revelou que diversos fatores interferem nos interesses e na formação de hábitos de leitura, dentre eles: ambiente familiar, qualidade e diversidade de materiais de leitura, liberdade de escolha, acesso aos livros, técnicas de leitura, motivação do professor e ambiente de leitura na escola. As autoras destacam que o momento da leitura tem que ser o mais agradável possível, para que o estudante deseje ter um maior contato com a prática da leitura, além do ambiente escolar.

O estudo realizado por Lahire (1997) menciona 71 famílias nas quais os filhos que sabem ler são muito valorizados, considerados o centro da família, pois são eles os responsáveis por correspondências, bilhetes, listas ou pela compreensão de certas cartas administrativas.

[...] o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente difícil e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação escrita cotidiana? Mas as práticas domésticas com texto escrito não têm somente um papel de exemplo dado às crianças. Podem ter, para uma grande parte

delas, através das formas de organização doméstica que tais práticas tornam possíveis e das quais participam (contribuindo para construí-las), um efeito indireto, mas poderoso. (LAHIRE, 1997, p. 21)

Esse estudo evidencia a importância que as famílias atribuem à leitura, mesmo em contextos em que os pais são analfabetos. Dessa forma, o hábito e a familiaridade com a leitura podem favorecer o “sucesso” escolar.

A investigação realizada por Roque e Canedo (2015) destaca que os professores e os gestores podem desempenhar um papel significativo na formação de futuros leitores e que a participação da família e da escola são fundamentais no processo de construção do hábito de ler. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que o trabalho com a leitura favorece o desenvolvimento do senso crítico, do convívio social, da capacidade cognitiva e da ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Corroborando com os resultados dessa pesquisa, Bordini (1986, p. 116) destaca que a prática leitora é produtora e construtora humana e social:

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições.

Krug (2015), que abordou em seu trabalho o valimento da prática da leitura para formar leitores mediante o hábito de ler, evidencia que é preciso compreender a leitura como elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que o cerca e demonstra a importância da necessidade de estratégias e recursos adequados para a prática leitora dos estudantes nas escolas.

Rampelotto e Gizéria (2017), que estudaram as dificuldades na formação do hábito de leitura em alunos do ensino fundamental, relatam que boa parte dos alunos consideram o hábito da leitura imposta pelos professores como “massacrante”, e que isso ocorre pelo fato de que na escola ela é trabalhada de forma errada, e em casa falta auxílio e incentivo para que esses indivíduos leiam. As autoras afirmam que o processo da construção do hábito da leitura deve ser orientado através de propósitos claros e objetivos por parte do profissional docente, e para isso o professor necessita de sustentação e aprofundamento no conhecimento teórico.

Segundo Bordini (1986), os objetivos educacionais relacionados à leitura são:

- a) estimular atividades sensibilizantes, preparatórias;
- b) desenvolver as capacidades de ler e escrever, como forma de apreensão do mundo;

- c) aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador;
- d) valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais;
- e) apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para avaliação da realidade e de si mesmo, e para adoção de opções existenciais com base em seu julgamento.

Para tanto, precisa-se aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas literárias e poemas) (AGUIAR, 1996). Conforme observa Lajolo (1996, p. 28):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

De acordo com Solé (2003), o processo de aprendizagem da leitura começa em um momento diferente para cada um e não termina jamais, mesmo que existam, no sistema educacional, metas com relação à leitura que orientam acerca dos níveis desejáveis em diversos momentos – e que estabeleçam níveis de competência de leitura a que todos os cidadãos deveriam ter acesso. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é “dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição” (SOLÉ, 1998, p. 51).

Bamberger (2001, p. 45) afirma que o interesse e o hábito de leitura podem ser desenvolvidos em vários níveis de idade:

No período pré-escolar, a leitura deve ser estimulada pelo interesse no conteúdo do livro e pela expectativa de aprender a ler; nos primeiros anos de escola a criança deve estar sempre exposta aos livros, pois muitos apresentam jogos, brincadeiras, desenho, ginástica, aritmética e canto, ensinando as crianças que o contato com o livro nunca se esgota. No quarto e quinto ano é importante ensinar as crianças escolherem suas leituras, pois nessa idade elas já emitem opiniões críticas dos livros que a agradam e não agradam. Já nos sétimo, oitavo e nono anos, os adolescentes devem perceber que os livros podem ajudá-los a encontrar respostas para suas perguntas e indicar soluções.

Nesse sentido, Lajolo (1996) sugere práticas de leitura na escola e na sociedade, abrangentes, eficazes e conscientes, bem como o reconhecimento daquelas que exibiram as metas estipuladas, revisando fundamentos teóricos e metodológicos do texto, ao longo de sua tradição, consoante com as práticas sociais e pedagógicas até então executadas. Bamberger (2001) afirma que desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante que começa muito cedo em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Consoante Freire (1993, p. 17), “a escola e os professores são essenciais na influência sobre a leitura no aluno, orientar, mais precisamente, despertar o gosto para o ato de ler”.

A leitura, além de estimular o pensamento reflexivo, crítico e criativo, é um dos recursos que possibilita a aquisição de conhecimentos das diferentes áreas facilitando, entre outros aspectos, a argumentação e o domínio de uma grande variedade de vocábulos úteis para a produção de textos escritos e orais. Posto isso:

a leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para ele. Afinal, o sujeito deve conceber a leitura como um objeto de aprendizagem (KLEIMAN, 2000, p. 15).

A leitura proporciona ao leitor a imaginação, o entendimento sobre a humanidade e de seu mundo. A leitura, seja ela fictícia ou não, derrama sobre o sujeito inúmeras possibilidades de vivências. Assim, “se o sujeito ler o texto, pensando apenas em achar respostas a perguntas que serão feitas posteriormente, certamente estará somente atendendo às expectativas da escola”, conforme destaca Kato (1995, p. 134–135).

Sendo assim, o hábito da leitura é importante na vida intelectual, profissional e social das pessoas, e a leitura é essencial para um ensino-aprendizado satisfatório e significativo, pois é por meio dela que se abrem novos horizontes e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo, até mesmo atuar nele como cidadão de direito.

Logo, as características dos hábitos de leitura são importantes para o êxito da compreensão leitora e da consciência textual, mas também devem ser considerados os materiais de ensino da leitura trabalhados em aula, apresentados na próxima seção.

2.4 MATERIAIS DE ENSINO DA LEITURA

Um estudo sobre alfabetização e letramento desenvolvido por Colello (2010) aponta que a alfabetização – aprender a ler e a fazer uso da leitura – ainda é um problema que persiste no Brasil e afirma que, nas avaliações da condição leitora da população, dos alunos e dos resultados

do ensino (SARESP, SAEB, PROVA BRASIL, INAF e PISA), fica evidente a necessidade de uma ação pedagógica mais efetiva para formar sujeitos leitores. Ressalta-se na pesquisa de Colello (2010) a importância do processo de leitura em sala de aula, reconhecendo que a leitura é uma atividade de construção de sentido e que ela é um ato de conhecimento importante para a humanidade e, se for bem trabalhada na escola, traz resultados satisfatórios para a formação de leitores, com vistas a torná-los competentes.

O estudo realizado por Wiedemer e Augusto (2017), que analisou livros didáticos, apontou que as atividades de leitura não estão voltadas para desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, já que abordam de maneira superficial as atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses e produção de inferências. De acordo com PISA (2019, p. 52), o letramento em leitura

refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. Ampla variedade de competências cognitivas e linguísticas, desde a decodificação básica até o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas linguísticas e textuais são necessárias para a compreensão, bem como a integração de significado com o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura a um objetivo específico.

A pesquisa realizada por Sachet e Back (2015), que investigou como as práticas de leitura são desenvolvidas em livros didáticos, teve por objetivo examinar se o espaço destinado nos materiais de ensino traz textos e atividades de leitura que propiciem a formação de um leitor proficiente ou se são atividades mecanicistas, em que o aluno apenas é convidado a ler para aprender regras gramaticais. Esse estudo evidenciou que as atividades desenvolvidas nos livros didáticos investigados, ao invés de priorizarem a interpretação global do texto, prendem-se à gramática, abordando somente as nomenclaturas sobre regras gramaticais.

A investigação realizada por Soares (2017) analisou como o livro didático influencia (ou não) a formação do sujeito leitor nas aulas de leitura e como a professora se utiliza do mesmo nas aulas que ministra para cumprir seu papel no ensino da leitura como prática social. O estudo demonstra que em sua grande maioria as atividades de leitura são de perguntas que os alunos podem responder fazendo cópia do que já está no livro.

O autor ressalta que poucas são as atividades que proporcionam questionamentos os quais vão desenvolver, no aluno, reflexões e conhecimento de mundo para chegar ao que se

espera da resposta para aquela atividade, mas, para que isto aconteça, o professor precisará mediar as reflexões. Para o autor, o livro didático foi utilizado em sala de aula como ferramenta para exercícios gramaticais, pois as atividades que envolviam leitura não foram exploradas.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa ser embasado somente em regras gramaticais, Soares (1998, p. 54) afirma que, por volta da década de 50,

A função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolvem as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada.

Para Machado (2016), que investigou o letramento nos livros didáticos, a prática da leitura na sala de aula requer fatores fundamentais e suportes que a tornem prazerosa e instigante; para tanto, o livro didático precisa estabelecer esse elo entre leitura, conhecimento, escola, família, socialização e sociedade. A autora afirma que os livros didáticos devem apresentar leituras inovadoras e incentivadoras as quais despertem interesse, curiosidade e capacidade de compreensão do aluno, respeitando as diversidades culturais e sociais, além de abordar temas que tenham relação direta com a realidade vivida pela criança. Sobre o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, o Referencial Curricular Gaúcho destaca:

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre os sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 53)

As pesquisas de Marcuschi (1996; 1999; 2008) que abordam o estudo de compreensão leitora em livros didáticos evidenciam que a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia e que raramente leva a reflexões críticas sobre o texto e não permite expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdo.

Outro aspecto importante ressaltado nos estudos de Marcuschi (1996; 1999; 2008) é que exercícios de compreensão se constituem em perguntas e respostas. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se

restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?*. Para o autor, essas perguntas não são atividades de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Para o pesquisador, compreender o texto não é mais uma atividade de garimpagem e sim uma atividade reflexiva.

Levando em conta o contexto educacional brasileiro, o Livro Didático é um instrumento bastante utilizado pelo professor em sala de aula. Ele foi produzido a fim de:

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdo do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais. (BATISTA; ROJO, 2005, p. 15)

O Livro Didático está embasado em documentos normativos, como: (a) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 (MEC, 2018) e (b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997 (MEC, 1998). Esses documentos visam nortear os currículos e apresentam conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Os materiais de ensino trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, tanto os recebidos do Governo quanto os produzidos pelos docentes, devem abarcar as 10 competências que os estudantes do Ensino Fundamental devem adquirir até o fim do 9º ano. Essas competências estão previstas pela BNCC (MEC, 2018):

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos;
4. Valorizar a escrita como um bem cultural da humanidade;
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual;
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias;

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.);
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade;
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

O objetivo não é ensinar as 10 competências, mas sim elaborar atividades em que essas competências sejam consideradas. Para a BNCC (MEC, 2018), o texto é o centro das práticas de linguagem durante todo o Ensino Fundamental. Ele é o centro do desenvolvimento linguístico e do acesso aos saberes socialmente difundidos.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (MEC, 2018) propõe cinco eixos organizadores:

1. A oralidade, com as seguintes unidades temáticas: a interação discursiva/ intercâmbio oral no contexto escolar; o funcionamento do discurso oral; as estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação; a produção de textos orais em situações específicas de interação e a variação linguística;
2. A leitura, com as seguintes unidades temáticas: a construção da autonomia de leitura e as estratégias de leitura;
3. A escrita, com as seguintes unidades temáticas: apropriação do sistema alfabético de escrita; as estratégias antes da produção do texto; as estratégias durante a produção do texto e as estratégias após a produção do texto;
4. Os conhecimentos linguísticos e gramaticais, com as seguintes unidades temáticas: apropriação do sistema alfabético de escrita; convenções gráficas da escrita; processos de formação e significados das palavras; ortografia; morfossintaxe e a variação linguística;
5. A educação literária, com as seguintes unidades temáticas: categorias do discurso literário; a reconstrução do sentido do texto literário; as experiências estéticas; o texto literário no contexto sociocultural e o interesse pela leitura literária.

Como esta pesquisa refere-se à compreensão leitora, o eixo a ser explanado será o da leitura. Esse eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, sendo exemplos as

leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes.

Para que a compreensão dos textos ocorra de forma proficiente, são indicados as estratégias e os procedimentos de leitura, como:

- a) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares;
- b) estabelecer/considerar os objetivos de leitura;
- c) estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças;
- d) estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos;
- e) localizar/recuperar informação;
- f) inferir ou deduzir informações implícitas;
- g) inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas;
- h) identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão;
- i) apreender os sentidos globais do texto;
- j) reconhecer/inferir o tema;
- k) articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens;
- l) buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos;
- m) manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

Partindo desse entendimento, constata-se que a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (MEC, 2018, p. 72), e que as estratégias de leitura são essenciais para a compreensão do texto.

Com relação ao uso do livro didático, salienta-se que ele não deve ser utilizado isoladamente e sim juntamente com novas fontes de informação que ampliam o conteúdo contido no livro, buscando sempre explorar as atividades de forma reflexiva. Para isso, o guia PNLD procura nortear o professor, fornecendo caminhos para o trabalho com o Livro Didático na sala de aula. O documento destaca:

Os conhecimentos linguísticos demandam um trabalho de seleção para evitar a sobrecarga e o desequilíbrio em relação aos demais eixos. Nesse sentido, é necessário estabelecer maior articulação entre os conteúdos gramaticais discutidos e seu funcionamento nos diversos gêneros textuais apresentados pela coleção. (MEC, 2013, p. 99)

Com base nos fundamentos teóricos expostos, foi construída a metodologia da presente pesquisa. A seguir, é descrita no que se refere ao desenho, aos sujeitos, aos instrumentos, à coleta e análise de dados, de modo a chegar aos resultados e suas discussões.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é explicitada a metodologia da pesquisa, apresentando o desenho, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 DESENHO

A pesquisa foi realizada a partir de estudo bibliográfico e coleta de dados junto a sujeitos, objetivando correlacionar os dados obtidos de modo a considerar os objetivos do estudo e responder às questões de pesquisa, conforme exposto na introdução desta dissertação de mestrado.

Trata-se de uma pesquisa que gerou dados no que se refere à relação existente entre a compreensão leitora e a consciência textual, considerando os hábitos de leitura e os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

De modo a analisar o desenvolvimento do processo de compreensão leitora e da consciência textual, considerando hábitos de leitura e materiais de ensino da leitura utilizados em aula, foram elaborados e aplicados em alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental II: (a) Instrumento de Hábitos de Leitura, para verificar as características dos hábitos de leitura dos estudantes (APÊNDICE A) e (b) Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual, para verificar a compreensão leitora e analisar o processo da leitura realizado pelos alunos para buscar a informação específica – procedimentos adotados e consciência (APÊNDICE B).

Para examinar a relação desses dados com materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores foi organizado um roteiro de análise dos conteúdos presentes nesses materiais, com base nos conteúdos (compreensão e consciência, abrangendo coesão e coerência) que constituem o Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência textual. Esse roteiro é constituído dos seguintes itens de análise: a quantidade de atividades de leitura; a quantidade de atividades de produção textual e a quantidade de atividades de gramática desenvolvidas nos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

A amostra da pesquisa foi composta por 30 alunos, 15 estudantes do 6º ano e 15 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. As análises dos dados foram realizadas a partir dos instrumentos já citados e dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores das séries participantes do estudo, para atender aos objetivos da pesquisa. Nas próximas subseções, constam as descrições mais

detalhadas e demais informações a respeito dos sujeitos que participaram da pesquisa, dos instrumentos elaborados e dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, tendo como sujeitos participantes 30 alunos do Ensino Fundamental II, 15 estudantes do 6º ano e 15 estudantes do 9º ano. Essas séries foram escolhidas porque os estudantes do 6º ano estão saindo dos anos iniciais e entrando nos anos finais do Ensino Fundamental II e os alunos do 9º ano estão saindo do Ensino Fundamental II e entrando no Ensino Médio. O objetivo de escolher esses dois anos foi o de comparar a evolução da compreensão leitora e da consciência textual, considerando os hábitos de leitura e os materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores. Os 30 alunos responderam a dois instrumentos de pesquisa nas seguintes condições: o instrumento Hábitos de Leitura aplicado de forma presencial e o instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual aplicado de forma *online*. Para constituir a amostra da pesquisa, cada aluno deveria estar de acordo com os seguintes critérios de inclusão:

- a) apresentar a língua portuguesa brasileira como língua materna;
- b) ser filho de pais falantes da língua portuguesa brasileira como primeira língua;
- c) não apresentar histórico de doenças mentais e/ou distúrbios de linguagem e de aprendizado (esse critério foi constatado de acordo com a apresentação ou não de laudo médico, informação que foi dada pelas professoras das turmas).

O número de sujeitos necessários para a coleta de dados da pesquisa foi definido após uma análise sobre o ensino remoto e uma consulta na escola sobre quantos alunos do 6º ano e do 9º ano estavam com acesso à internet. A escola informou que eram poucos os estudantes que estavam com acesso e que, portanto, o número de sujeitos que participariam da pesquisa seria reduzido.

A seguir, são descritos os instrumentos de coleta de dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados na pesquisa um Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual, um Instrumento sobre Hábitos de Leitura e 10 materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

3.3.1 Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual

Um texto narrativo foi escolhido para ser usado no Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual – A velhinha contrabandista –, de Stanislaw Ponte Preta (ANEXO B). Foi selecionado em função de sua adequação à proposta metodológica deste estudo, sendo um texto curto, de linguagem simples e descontraída, com poucos personagens e humor crítico.

Esse instrumento é composto por nove questões de múltipla escolha contemplando conteúdos de coesão e de coerência. Abaixo de cada questão, foi inserida uma pergunta de consciência textual, com objetivo de avaliar o nível de consciência linguística dos estudantes por meio de justificativas apresentadas para a escolha das respostas.

O instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual passou pela avaliação de seis juízes psicolinguistas do Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interface: Ciência, Arte e Tecnologia (NUCCLIN²) da PUCRS que sugeriram algumas modificações:

- a) acrescentar uma questão sobre sinonímia com verbos do texto que sejam importantes para a história;
- b) reformular a instrução das questões, deixando-as mais claras e objetivas;
- c) desenvolver questões que abordem conjunções que exijam do aluno maior apropriação da língua;
- d) fazer algumas correções de digitação, vírgulas e espaçamento.

Todas as sugestões e correções foram aceitas e utilizadas na reformulação do instrumento. O parecer final dos juízes foi de aprovação para a utilização do instrumento. O quadro a seguir mostra as questões com seus respectivos conteúdos.

² O Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: ciência, arte e tecnologia (NUCCLIN) é constituído pelos grupos de pesquisa “Estudos Cognitivos e Culturais das Linguagens” (CNPq) e “Aquisição, aprendizado e processamento cognitivo da linguagem: instrumentos, procedimentos e tecnologias” (CNPq).

Quadro 1 – Instrumento de Compreensão Leitora (CL) e de Consciência textual (CT): questões e conteúdos

QUESTÕES	CONTEÚDOS
1	CL/CT: COERÊNCIA (MANUTENÇÃO TEMÁTICA)
2	CL/CT: COERÊNCIA (PROGRESSÃO TEMÁTICA)
3	CL/CT: COERÊNCIA (NÃO CONTRADIÇÃO INTERNA)
4	CL/CT: COESÃO LEXICAL (SINONÍMIA)
5	CL/CT: COESÃO LEXICAL (ASSOCIAÇÃO POR CONTIGUIDADE)
6	CL/CT: COESÃO LEXICAL(SUPERORDENADO)
7	CL/CT: COESÃO GRAMATICAL (REFERÊNCIA PESSOAL)
8	CL/CT: COESÃO GRAMATICAL (ELIPSE)
9	CL/CT: COESÃO GRAMATICAL (CONJUNÇÃO)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O protocolo verbal inserido no instrumento de compreensão leitora, para analisar a consciência textual, tem sido utilizado na área da leitura com o objetivo de investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto, a relação entre a capacidade da memória de trabalho e a compreensão, a percepção e o uso da estrutura textual durante a leitura (TOMITCH, 2007). De acordo com Cohen (1987), existem três tipos de protocolos verbais: autorrelatório, auto-observação e autorrevelação.

O protocolo verbal autorrelatório refere-se à situação em que o leitor faz uma descrição geral do seu comportamento no que se refere à leitura de textos; o protocolo auto-observação refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de realizar; e o protocolo autorrevelação refere-se à descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo (TOMICH, 2007).

Nesta pesquisa, o protocolo verbal utilizado é o autorrelatório, pois refere-se à situação em que o estudante deve descrever, a partir da pergunta *Como você pensou para escolher a resposta?* — como ele acredita que agiu durante a escolha da resposta adequada. Esse protocolo é realizado de forma oral, após a realização de cada atividade, permitindo a verificação da metacompreensão ao final de cada questão.

Os dados do protocolo verbal autorrelatório, obtidos de forma oral, foram gravados e posteriormente transcritos para realização de levantamentos e análises.

3.3.2 Instrumento de Hábitos de Leitura

O instrumento de Hábitos de Leitura (APÊNDICE A) desta pesquisa foi elaborado com base nos questionários do 5º ano e 9º ano do SAEB 2017 (INEP, 2018) e em Perotto (2019). Sua estrutura consiste em itens com os seguintes conteúdos: informações sobre o participante – ano de escolaridade, idade e sexo; perguntas sobre hábitos de leitura na esfera familiar, bem

como nível de escolaridade do principal responsável; modo como o aluno se sente ao ler textos fáceis e difíceis; significado da leitura para ele; quantidade de livros lidos no período de um ano; frequência de leitura de alguns textos; e perguntas sobre a esfera escolar. Esse instrumento teve por objetivo saber as características dos hábitos de leitura dos estudantes.

Esse instrumento passou pela avaliação de juízes (professores e pós-graduandos) do NUCCLIN, sendo para isso utilizadas as reuniões semanais dos grupos de trabalho. Foram sugeridas algumas modificações, tendo sido todas consideradas na reformulação:

- a) alterar, na questão 3, nível de escolaridade e hábito de leitura de pai e mãe para principal responsável. Se o estudante tiver dois, ele opta por um desses;
- b) acrescentar, na questão 3, Ensino Médio incompleto nas opções;
- c) alterar, na questão 4, para nunca estudou ao invés de nunca foi à escola;
- d) acrescentar a questão 22 – você acha importante ler? Por quê?

3.3.3 Materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores

O objetivo da coleta dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores foi verificar se os conteúdos (compreensão e consciência, abrangendo coesão e coerência) constitutivos do instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual estão presentes nas atividades escolares das aulas de Língua Portuguesa dos participantes.

Assim, foram solicitados aos três professores dos alunos da escola, participantes da pesquisa, materiais de ensino de leitura que eles costumam trabalhar com os estudantes. A solicitação desses materiais ocorreu no início de março de 2020, portanto, de forma presencial.

Os docentes relataram que o livro didático é o único material que eles utilizam para realizarem as aulas de língua materna. Cada aluno recebe um livro didático para trabalhar durante o ano, porém esse livro não pode ser levado para a casa, ficando guardado no “banco de livros” da escola. Os docentes informaram que, a cada três anos, os livros didáticos são trocados.

Conforme os professores, os materiais de ensino da leitura que eles destacaram para a pesquisa fazem parte da coleção didática que a escola escolheu. Essa coleção engloba 4 livros de Língua Portuguesa, um do 6º ano, um do 7º ano, um do 8º ano e um do 9º ano.

Os professores indicaram 10 materiais de ensino de leitura dos livros didáticos que utilizam, sendo 5 materiais do 6º ano e 5 materiais do 9º ano. Os docentes relataram que os

materiais de ensino de leitura fornecidos apresentam atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora e que elas priorizam a leitura e a produção textual nas aulas de português.

A análise dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores foi realizada com base nos critérios de compreensão e consciência com foco na coerência, na coesão lexical e na coesão gramatical, de modo a possibilitar a identificação de correspondências com o Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual.

Considerando que os materiais utilizados pelos professores integram unidades de livros didáticos, a análise desses materiais contemplou os próprios materiais assim como o contexto (o livro didático) em que se inserem.

A seguir (Quadro 2), pode-se verificar a relação entre os instrumentos, os objetivos e as questões de pesquisa:

Quadro 2 – Instrumentos, objetivos de pesquisa e questões de pesquisa

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DE PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA
Instrumento de Hábitos de Leitura	Objetivo (c): Examinar os hábitos de leitura dos estudantes participantes da pesquisa.	QP3. Quais os hábitos de leitura dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?
	Objetivo (f): Examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.	QP6. Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores?
Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual	Objetivo (a): Analisar o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II.	QP1. Quais os escores de compreensão leitora dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?
	Objetivo (d): Examinar as relações entre os desempenhos nos anos escolares.	QP4. Quais as relações entre os desempenhos nos anos escolares?
	Objetivo (f): Examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.	QP6. Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores?
Protocolo verbal integrante do Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual	Objetivo (b): Analisar o desenvolvimento da consciência textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II.	QP2. Quais os escores de consciência textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II?
	Objetivo (d): Examinar as relações entre os desempenhos nos anos escolares.	QP4. Quais as relações entre os desempenhos nos anos escolares?
	Objetivo (f): Examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.	QP6. Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores?

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DE PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA
Materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores de cada turma da pesquisa.	Objetivo (e): Analisar os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores dos anos investigados.	QP5. Quais as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores no que se referem ao desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual?
	Objetivo (f): Examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.	QP6. Quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como observa-se no Quadro 2, para cada objetivo e questão de pesquisa foi elaborado um instrumento para gerar dados correspondentes a eles. Os dados gerados pelos instrumentos permitiram alcançar o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa, como veremos nas conclusões deste estudo. Na subseção seguinte, são apresentados os procedimentos de coleta de dados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, os seguintes passos foram executados: (a) Assinatura do Termo de Assentimento dos Alunos para sua participação na pesquisa (APÊNDICE C) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis pelos Alunos para participação (dos adolescentes) na pesquisa (APÊNDICE D); (b) Aplicação dos instrumentos; (c) Levantamento dos dados coletados; (d) Análise e discussão dos resultados obtidos a partir dos instrumentos, considerando os fundamentos teóricos.

Assim que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (CAAE: 28748820.5.0000.5336), foi realizada uma reunião na escola da pesquisa para que a mestrandia, os professores de Língua Portuguesa das turmas envolvidas e a diretora da escola pudessem definir as turmas participantes da pesquisa, bem como a data de início da aplicação dos instrumentos.

Nesse primeiro dia, foram expostos aos alunos os objetivos da pesquisa e os procedimentos de aplicação dos instrumentos. Como os sujeitos eram menores de idade, a autorização para a participação na pesquisa foi possível através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, que foi realizada por um dos responsáveis pelo estudante. Da mesma forma, os alunos que aceitaram participar da pesquisa

assinaram o Termo de Assentimento de participação na pesquisa, declarando estar de acordo com o uso dos dados fornecidos por eles.

A etapa referente à aplicação dos instrumentos ocorreu como exposto a seguir.

A aplicação do instrumento Hábitos de Leitura foi realizada de forma coletiva em sala de aula durante o período da aula de Língua Portuguesa. O instrumento foi entregue aos 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 o preenchimento do instrumento. O tempo médio para a aplicação do instrumento, com 22 perguntas, foi de 50 minutos. Esse instrumento foi aplicado de forma presencial, no início do mês de março de 2020, nas turmas do 6º ano e do 9º ano.

A coleta dos materiais de ensino da leitura foi de forma presencial, no início de março de 2020. A mestranda foi até a escola, explicou a pesquisa para os docentes e solicitou a eles materiais de ensino da leitura que utilizavam durante as aulas de Língua Portuguesa. Os docentes forneceram 10 materiais de ensino da leitura retirados dos livros didáticos que utilizam para a elaboração das aulas. Os professores ressaltaram que esses materiais são os que eles costumam usar para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes.

A conversa com os professores levou em torno de duas horas. Durante esse tempo, eles mostraram os livros didáticos que utilizam e explicaram que a leitura e a produção textual são fundamentais nas aulas de português, e que por isso os materiais de ensino da leitura fornecidos são recortes dos livros didáticos, pois eles não possuem o hábito de desenvolver todas as unidades de forma completa.

Durante a qualificação desta dissertação, que ocorreu no mês de agosto, foram sugeridas algumas alternativas para a aplicação do Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência textual durante o ensino remoto. Entre essas estava a redução do número de questões, o que ocorreu de 18 para 9 perguntas.

Assim que foram definidas as estratégias e regras para a aplicação do instrumento, a mestranda entrou em contato com os estudantes do 6º ano e do 9º ano para saber se os alunos conseguiriam realizar a tarefa pelo modelo on-line. Ao todo foram 30 alunos, 15 do 6º ano e 15 do 9º ano. Esse pequeno número de sujeitos foi devido à falta de acesso à internet durante o ensino remoto.

A aplicação do instrumento ocorreu nos meses de setembro e outubro, de forma on-line, pela plataforma *Classroom* do Google. Foi organizada uma agenda de horários e dias para os estudantes de forma que não conflitasse com as aulas síncronas da escola, pois a aplicação do

instrumento foi de forma individual. Desse modo, os alunos do 6º ano responderam ao instrumento durante o mês de setembro e os alunos do 9º ano durante o mês de outubro.

Para isso, foi aberta uma sala específica para a aplicação do instrumento de pesquisa no Google *Classroom*. Cada aluno recebeu o código da sala com seu horário e dia definidos e as orientações de como seria a aplicação do instrumento.

Considerando o formato, o instrumento foi organizado em Power Point. Assim que o estudante entrava na sala virtual, o instrumento era compartilhado, sendo solicitado que lesse o cabeçalho, onde constavam as instruções para o preenchimento do instrumento. A pesquisadora perguntou se havia alguma dúvida, e esta, quando surgia, era esclarecida. Após, o aluno podia iniciar o preenchimento do instrumento.

O discente deveria ler o texto, podendo ser em voz alta ou baixa, e responder às questões oralmente, sem ajuda da professora. Após responder a cada questão, o aluno explicava oralmente como que ele havia pensado para chegar à resposta escolhida. O aluno não podia voltar ao texto, tendo a professora indicado a importância de uma leitura atenta. A aplicação do instrumento foi gravada e salva no Google Drive.

A aplicação foi agendada de forma espaçada entre um aluno e outro. Cada aluno realizou a tarefa dentro do seu ritmo e tempo. As aplicações do instrumento do 6º ano levaram em média 50 minutos. Já as aplicações do instrumento nos estudantes do 9º ano tiveram em média 40 minutos de duração. A leitura desses estudantes era mais rápida e eles usavam menos tempo para responder a cada questão.

Na próxima subseção, serão apresentados os procedimentos adotados para a realização da análise dos dados coletados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para atingir os objetivos do estudo e responder às questões de pesquisa formuladas, assim que a coleta de dados foi finalizada, foi dado início ao processo de análise das informações coletadas.

Os dados de compreensão leitora, de consciência textual e hábitos de leitura foram submetidos ao Teste de Correlação Linear de Pearson(r), a fim de estabelecer as correlações existentes entre as variáveis. Primeiramente, as variáveis foram analisadas individualmente e após correlacionadas entre si.

Segundo Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009), o coeficiente de correlação Pearson (r) varia de -1 a 1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere

a força da relação entre as variáveis, podendo a magnitude dos coeficientes ser interpretada da seguinte forma: valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados fracos; valores entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como moderados e valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como fortes.

O Instrumento de Compreensão leitora é composto por um texto narrativo e nove questões de múltipla escolha. A pontuação foi definida como: um ponto para a questão correta e zero para a questão errada, sendo a pontuação máxima de nove pontos. As questões abrangem os conteúdos de compreensão e consciência, com foco na coerência e na coesão. Cada questão do Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual, como exposto a seguir, engloba um conteúdo trabalhado e um objetivo.

A questão 1 refere-se à manutenção temática. O estudante deve localizar qual das frases não pertence ao texto. No momento em que ele identifica essa frase, percebe que ela não faz parte do eixo temático específico da crônica. Segundo Charolles (1978), a manutenção do tema é uma das metarregras que garantem o estabelecimento da coerência do texto.

Ao responder ao protocolo verbal que está presente ao final de todas as questões, para verificar a metacompreensão do leitor, esse entendimento deve ficar explicitado. Trata-se de um procedimento para desenvolver (e verificar) a compreensão leitora dos alunos, conforme destaca Gombert (1992), já que a consciência linguística (aqui, especificamente, a consciência textual), está relacionada diretamente à compreensão.

A questão 2 refere-se à progressão temática. O aluno deve numerar os fatos da história em ordem cronológica. À medida que o estudante numera os fatos cronologicamente, ele percebe a sequência da narrativa, outro aspecto que garante a coerência textual, segundo Charolles (1978). Em seguida, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 3 refere-se à ausência de contradição interna textual, outra metaregra de coerência proposta por Charolles (1978). A partir da leitura atenta da crônica, o estudante deve assinalar a opção que é contraditória e incoerente ao texto. Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 4 refere-se à coesão lexical. Nessa atividade, o estudante precisa identificar qual é o sinônimo da palavra em destaque. No momento em que ele identifica a palavra, ele percebe a coesão construída por sinonímia (HALIDDAY; HASAN, 1976). Em seguida, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 5 refere-se também à coesão lexical. Nessa atividade, o estudante precisa identificar o grupo de palavras a que o vocábulo em destaque está associado. No momento em que o estudante identifica esse grupo de palavras, ele percebe a coesão construída por

contiguidade (HALIDDAY; HASAN, 1976). Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 6 refere-se também à coesão lexical. Nessa atividade, o estudante precisa identificar o grupo de palavras que o vocábulo em destaque abrange. No momento em que o estudante identifica esse grupo de palavras, ele percebe a coesão construída por superordenado (HALIDDAY; HASAN, 1976). Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 7 refere-se à coesão gramatical (referência pessoal), que diz respeito aos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, que se interligam entre si, formando o sentido (HALIDDAY; HASAN, 1976). Nessa atividade, o estudante precisa identificar o referente do pronome pessoal *ela*. No momento em que ele escolhe a alternativa, ele percebe que o texto pode ser construído por referência. Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 8 refere-se também à coesão gramatical. Nessa atividade, o estudante precisa identificar qual termo que está omitido na frase. No momento em que ele identifica a palavra *dia*, ele percebe a coesão construída por elipse (HALLIDAY; HASAN, 1976). Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

A questão 9 refere-se à conjunção. Nessa atividade, o estudante precisa identificar o sentido que a conjunção *mas* apresenta no texto. No momento em que ele identifica a ideia de oposição, ele saberá que há uma ligação entre a ideia anterior e a seguinte ligada por um conectivo (HALLYDAY; HASAN, 1976). Ao final, o estudante exercitará a metacompreensão.

Para análise do nível de consciência em relação à respectiva tarefa realizada, foi utilizada a seguinte escala, adaptada com base em Pereira (2019a):

Quadro 3 – Critérios de análise da Consciência Textual

NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA	SELEÇÃO DA ALTERNATIVA (ERRO/ACERTO)	CONDIÇÕES DA JUSTIFICATIVA	PONTUAÇÃO
Não consciente	Erro	Não justifica o erro ou diz que não sabe	0
	Erro	Justifica o erro, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto	1
Pré-consciente	Erro	Justifica o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto	2
	Acerto	Não justifica o acerto ou diz que não sabe	3
	Acerto	Justifica o acerto, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto	4

NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA	SELEÇÃO DA ALTERNATIVA (ERRO/ACERTO)	CONDIÇÕES DA JUSTIFICATIVA	PONTUAÇÃO
Consciente	Acerto	Justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial	5
Consciente Pleno	Acerto	Justifica com consciência plena	6

Fonte: Adaptado de Pereira (2019a).

A partir do protocolo verbal respondido pelos sujeitos, constatou-se quais os procedimentos adotados por eles na realização das questões de compreensão leitora. O objetivo das questões de consciência textual era avaliar o nível de consciência textual dos sujeitos por meio de justificativas apresentadas para a escolha da resposta de cada pergunta.

As perguntas correspondentes à consciência foram analisadas conforme os critérios apresentados no Quadro 3, que incluem o acerto ou erro da questão de compreensão. Dessa forma, quando o aluno erra a tarefa e não justifica o erro ou diz que não sabe, é atribuído 0 pontos (nível não consciente). Quando o aluno erra a tarefa e justifica o erro, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto, é atribuído 1 ponto (também nível não consciente). Quando o aluno erra a tarefa, mas justifica o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto, é atribuído 2 pontos (nível pré-consciente). Quando o aluno acerta a tarefa, mas não justifica o acerto ou diz que não sabe, é atribuído 3 pontos (nível pré-consciente). Quando o aluno acerta a tarefa e justifica o acerto, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto, é atribuído 4 pontos (também nível pré-consciente). Quando o aluno acerta a tarefa e justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial, é atribuído 5 pontos (nível consciente). E, por fim, quando o aluno acerta a tarefa e justifica com consistência plena, apresentando conhecimentos linguísticos além daqueles estabelecidos pela gramática e apoio nas informações apresentadas pelo texto, é atribuído 6 pontos (nível consciente pleno).

A aplicação do instrumento Hábitos de Leitura foi realizada de forma presencial em sala de aula, durante o período da aula de Língua Portuguesa, nas turmas do 6º ano e do 9º ano. Após a aplicação do instrumento, os dados coletados foram organizados e introduzidos num banco de dados. Posteriormente, esses dados foram tabulados pelo programa Excel.

A análise das respostas obtidas pelo Instrumento de Hábitos de Leitura, constituído por 22 questões, que abordam informações sobre o participante – ano de escolaridade, idade e sexo; perguntas sobre hábitos de leitura na esfera familiar, bem como nível de escolaridade do principal responsável; modo como o aluno se sente ao ler textos fáceis e difíceis; significado da leitura para ele; quantidade de livros lidos no período de um ano; frequência de leitura de alguns

textos; e perguntas sobre a esfera escolar – permitiu verificar as características dos sujeitos participantes e seus hábitos de leitura.

Essas informações são relevantes para verificar se elas se relacionam com o desempenho da compreensão leitora dos sujeitos.

O objetivo da coleta dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores foi de verificar se os conteúdos (compreensão e consciência, abrangendo coesão e coerência) constitutivos do instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual estão presentes nas atividades escolares das aulas de Língua Portuguesa dos participantes.

Será analisado se as atividades de compreensão leitora colaboram para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não restringindo-se à localização de informações. Será observado também se esses recursos didáticos abordam atividades que contemplem os conteúdos de compreensão leitora e consciência textual com foco em coesão e coerência, desenvolvidos no Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual.

Após a coleta dos 10 materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores, iniciou-se a análise desses materiais, com base no roteiro elaborado, que foram organizados e introduzidos num banco de dados.

A seguir, apresentamos a Tabela 1 baseada no roteiro contendo o número de atividades de leitura, o número de atividades de produção de texto e o número de atividades de gramática trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa por esses professores.

Tabela 1 – Materiais de ensino da leitura: atividades de leitura, de produção textual e de gramática

MATERIAIS/ANOS ESCOLARES	Nº ATIVIDADES DE LEITURA	Nº ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO	Nº ATIVIDADES DE GRAMÁTICA
1/6º	8	0	6
2/ 6º	5	0	6
3 / 6º	24	2	6
4 /6º	8	1	3
5/ 6º	18	3	3
Total 6º	63	6	24
1 / 9º	14	0	0
2 / 9º	8	0	9
3 / 9º	6	0	3
4 / 9º	2	1	5
5 / 9º	2	1	5
Total 9º	32	2	22
Total geral	95	8	46

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como pode-se verificar na Tabela 1, os professores do 6º ano desenvolveram ao todo 93 atividades, sendo que 63 delas abordam tarefas de compreensão leitora, 6 referem-se à produção textual e 24 são exercícios de gramática.

Constata-se a partir do quadro que os professores do 9º ano desenvolveram ao todo 56 atividades, sendo que 32 delas abordam tarefas de compreensão leitora, 2 referem-se à produção textual e 22 são exercícios de gramática.

Verifica-se, então, que a maior parte das atividades englobam atividades de compreensão leitora.

Considerando os procedimentos de análise aqui apresentados, os dados coletados nesta pesquisa foram levantados e analisados. No capítulo a seguir, são expostos os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são expostos os resultados obtidos com base no levantamento dos dados. Assim, o capítulo apresenta-se subdivido em seções: na primeira seção, são apresentadas as características dos Hábitos de Leitura dos sujeitos participantes da pesquisa; na segunda seção, é apresentada a análise dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores; e na terceira seção são apresentados os resultados evidenciados a partir do instrumento Compreensão Leitora e seu respectivo Protocolo Verbal. Além disso, em cada seção, são apresentadas as correlações entre os resultados.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS SUJEITOS

Nos dados obtidos a partir das questões 1 e 2 do questionário sobre Hábitos de Leitura, constam informações sobre o perfil dos sujeitos. Do número total de sujeitos, que foram 30 (15 alunos do 6º ano e 15 alunos do 9º ano), responderam aos instrumentos 40% do sexo masculino e 60% do sexo feminino.

A descrição foi feita por grupos, em cada questão selecionada, a fim de haver comparação entre eles, iniciando sempre pelo grupo do 6º ano e, após, apresentando os dados do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Analisando a questão 3 do Instrumento de Hábitos de Leitura sobre a escolaridade de seu principal responsável³, no Gráfico 1, podem ser observados os resultados dessa questão no 6º ano E. F. e, no Gráfico 2, os resultados do 9º ano E. F.

³ Entende-se por principal responsável aquele com quem o estudante convive, pois grande parte mora somente com o pai ou a mãe, ou ainda outro familiar (avó, avô, tia). Em caso de morar com os dois, foi solicitado que respondessem sobre aquele com quem possuem mais contato.

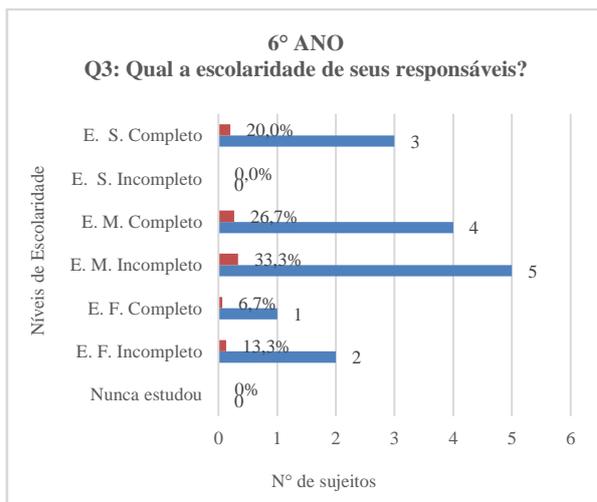


Gráfico 1 – Escolaridade dos Responsáveis – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

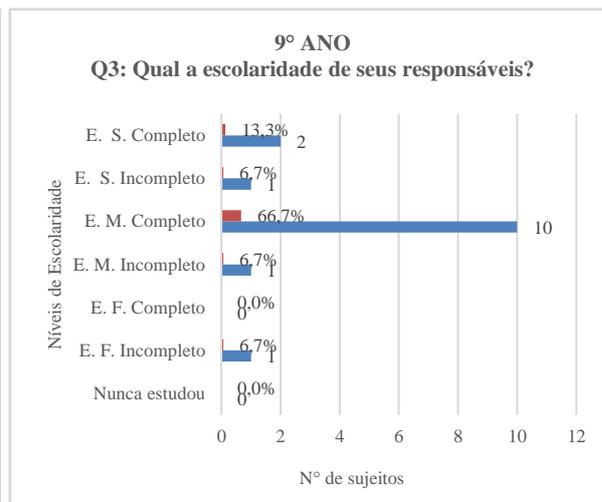


Gráfico 2 – Escolaridade dos Responsáveis – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 1, que representa o nível de escolaridade do principal responsável no 6º ano, o número de pais que nunca frequentaram a escola é nulo. Já em relação aos pais que possuem o Ensino Fundamental incompleto totalizou 13,3% e 6,7% de pais com Ensino Fundamental completo. Os responsáveis que possuem Ensino Médio incompleto representam 33,3% e os pais que completaram o Ensino Médio são de 26,7%. A percentagem de pais com Ensino Superior incompleto é nula e com Ensino Superior completo é de 20%.

Conforme o Gráfico 2, que representa os resultados do 9º ano, o número de pais que nunca frequentaram a escola é nulo. 6,7% dos responsáveis têm Ensino Fundamental incompleto e 0% Ensino Fundamental completo. Os responsáveis que possuem o Ensino Médio incompleto representam 6,7% e os que possuem o Ensino Médio completo é de 66,7%. Os pais que possuem Ensino Superior incompleto são 6,7% e 13,3 Ensino Superior Completo.

Desse modo, verifica-se que os estudantes participantes da pesquisa são filhos de pais alfabetizados. Segundo as pesquisas do Instituto Pró-Livro (2016), filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade. O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto "natural" para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...) (LAHIRE, 1997).

Quanto à pergunta de número 4, *quem costuma ler em sua casa?*, o Gráfico 3 apresenta os resultados do 6º ano, e o Gráfico 4 demonstra os dados do 9º ano.

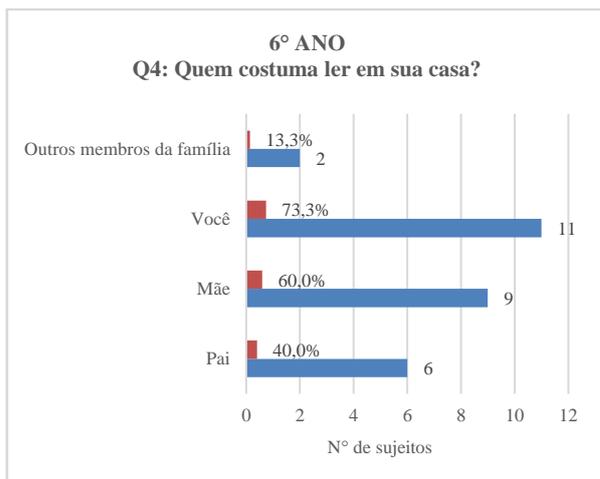


Gráfico 3 – Quem costuma ler em casa – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

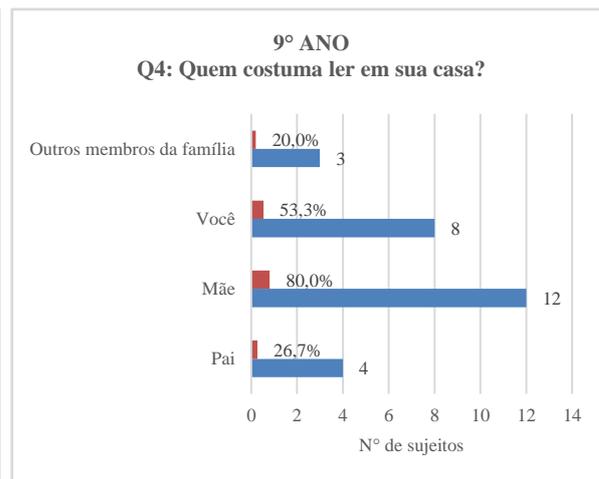


Gráfico 4 – Quem costuma ler em casa – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 3 apresenta os resultados do 6º ano. Os pais que leem representam 40%; as mães que leem representam 60%. Os estudantes representam o maior número de leitores em casa, 73,3%. Os demais membros da família representam 13,3%.

No Gráfico 4, que apresenta o membro da família que lê em casa no 9º ano, o número de pais que leem representa 26,7%; o número de mães que leem representa 80% e os estudantes representam 53,3%. Os demais membros da família são 20%.

A partir desses dados, destaca-se que 60% das mães do 6º ano e 80% das mães do 9º ano são leitoras. Esse resultado é bem significativo se compararmos com os resultados da pesquisa do Instituto Pró-Livro (2016). O estudo evidencia que 33% dos entrevistados sofreram influência de alguém para começar a ler, sendo que, deste total, 11% mencionam a mãe ou um responsável do sexo feminino como influenciador do gosto pela leitura. Conforme o Instituto Pró-Livro (2016), a figura da mãe é bastante importante na influência da leitura, especialmente quando comparada à influência do pai ou de algum parente.

Em relação às preferências de leitura dos responsáveis, questão 5 do Instrumento de Hábitos de Leitura, o Gráfico 5 apresenta os resultados obtidos no 6º ano, e o Gráfico 6 demonstra os dados do 9º ano.

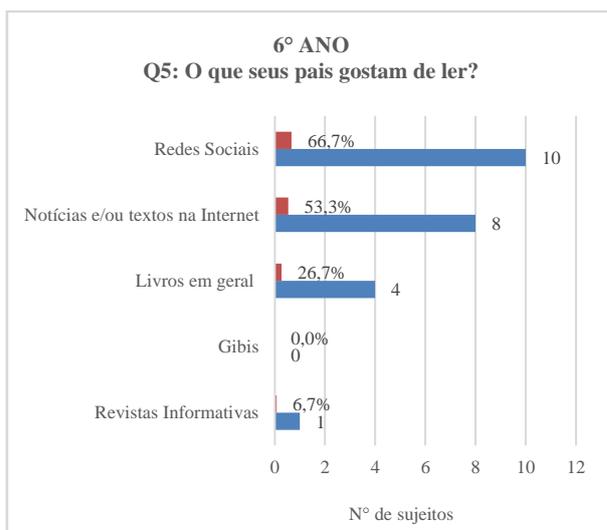


Gráfico 5 – O que seus pais gostam de ler – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

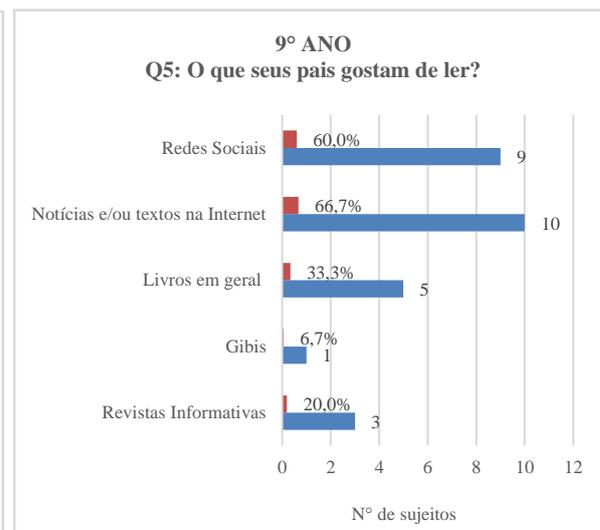


Gráfico 6 – O que seus pais gostam de ler – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 5 mostra os gostos de leitura dos responsáveis do 6º ano. Os dados evidenciam que 6,7% dos pais leem revistas; o número de pais que leem gibis é nulo. Os responsáveis que leem livros em geral representam 26,7%; os pais que leem notícias e/ou textos na internet são 53,3% e 66,7% preferem ler pelas redes sociais.

O Gráfico 6 revela que 20% dos responsáveis do 9º ano leem revistas, que 6,7% leem gibis e 33,3% leem livros em geral. Os pais que leem notícias e/ou textos na internet representam 66,7% e 60% leem pelas redes sociais.

Observa-se que o maior número de responsáveis tanto do 6º ano quanto do 9º ano preferem ler notícias e/ou textos na internet e redes sociais. Esse resultado é bem significativo se compararmos com a pesquisa do Instituto Pró-Livro evidenciou que 52% dos entrevistados leem notícias e informações em geral pela internet.

O Gráfico 7 mostra que no 6º ano 73,3% dos responsáveis incentivam o hábito da leitura, enquanto 26,7% não incentivam. Já no 9º ano, o Gráfico 8 demonstra que 100% dos responsáveis incentivam o hábito da leitura.

Esses dados podem indicar que o gosto pela leitura que os estudantes possuem está relacionado a influência dos pais leitores.

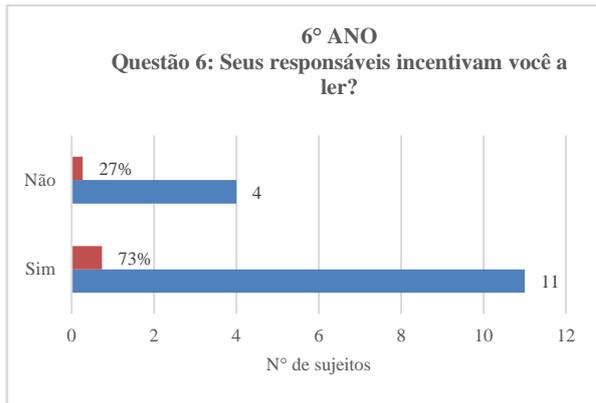


Gráfico 7 – Incentivo à leitura – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

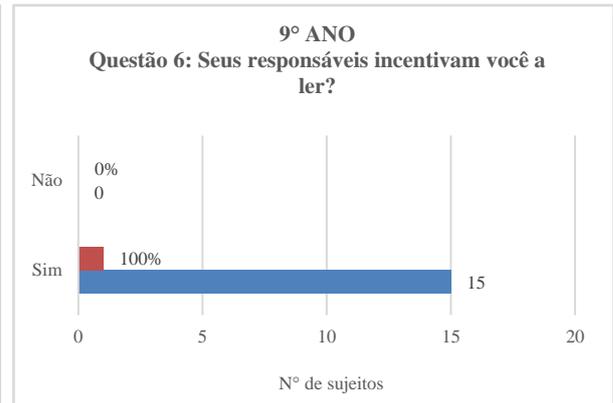


Gráfico 8 – Incentivo à leitura 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à pergunta de número 7, *Você tem o hábito de ler em casa? Se sim, o que você lê mais?*, os resultados mostram que no 6º ano 60% dos estudantes têm o hábito de ler em casa, enquanto 40% não leem. No 9º ano, 73,3% dos estudantes possuem o hábito da leitura em casa, enquanto 26,7% não possuem o costume de ler.

Esses dados indicam que os alunos desta pesquisa possuem o hábito da leitura em casa, assim como os responsáveis.

Os Gráficos 9 e 10 mostram as preferências de leitura desses alunos.

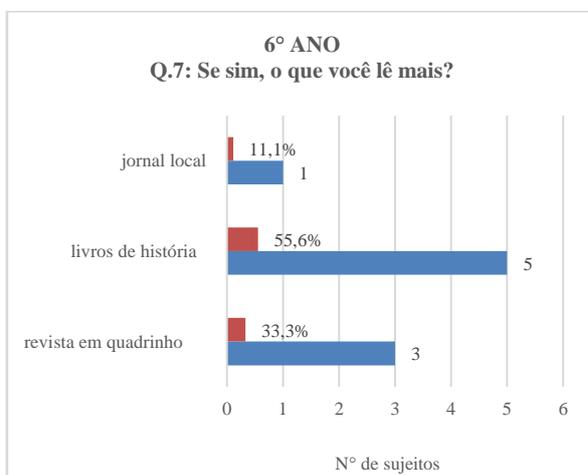


Gráfico 9 – Preferências de leitura – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

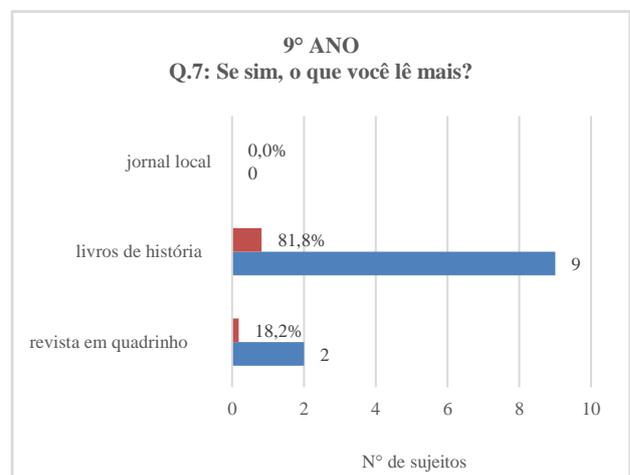


Gráfico 10 – Preferências de leitura – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 9 mostra que 33,3% dos discentes do 6º ano realizam leituras de revistas em quadrinhos, 55,6% preferem ler livros de história e 11,1% dos alunos leem o jornal local.

Os dados do Gráfico 10 revelam que 18,2% dos estudantes do 9º ano leem revistas em quadrinhos, enquanto 81,8% preferem livros de história. A porcentagem relacionada ao jornal local é nula.

Esses resultados indicam que os livros de história são os que mais os estudantes leem, sendo escolhas dos próprios estudantes ou indicações de professores.

Nos Gráficos 11 e 12, é possível observar a frequência de leitura desses estudantes.

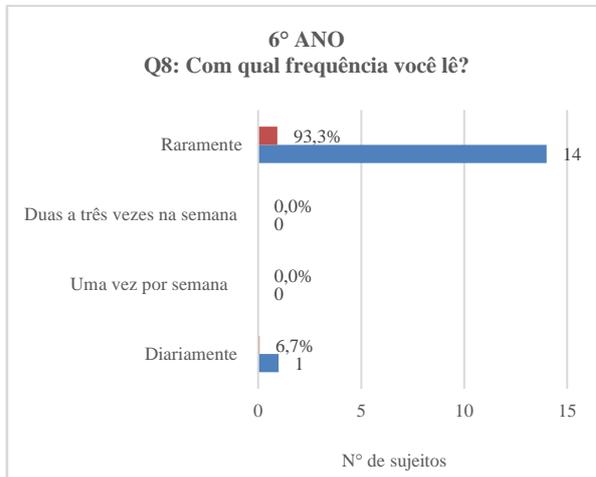


Gráfico 11 – Frequência de leitura – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

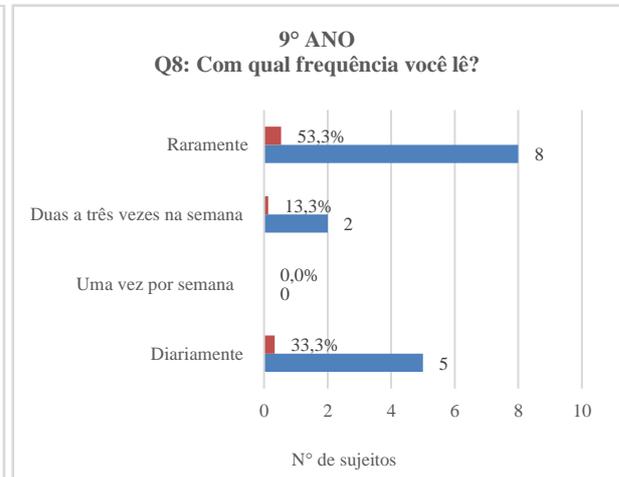


Gráfico 12 – Frequência de leitura – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 11 mostra que somente 6,7% dos estudantes do 6º ano leem diariamente, enquanto 93,3% raramente leem. As percentagens relacionadas à realização da leitura “uma vez por semana” e “duas a três vezes na semana” são nulas.

No 9º ano, 33,3% dos estudantes leem diariamente, 13,3% leem duas a três vezes na semana e 53,3% leem raramente em casa. A percentagem de leitura “uma vez por semana” é nula.

Conforme esses dados, observa-se que mesmo os pais sendo leitores e os estudantes possuindo o hábito da leitura, a leitura ocorre com pouca frequência.

Em relação à pergunta de número 9, *Durante a semana, quanto tempo você gasta assistindo televisão, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos?*, os Gráficos 13 e 14 evidenciam que os estudantes gastam mais de duas horas semanais com alguma atividade relacionada à tecnologia.

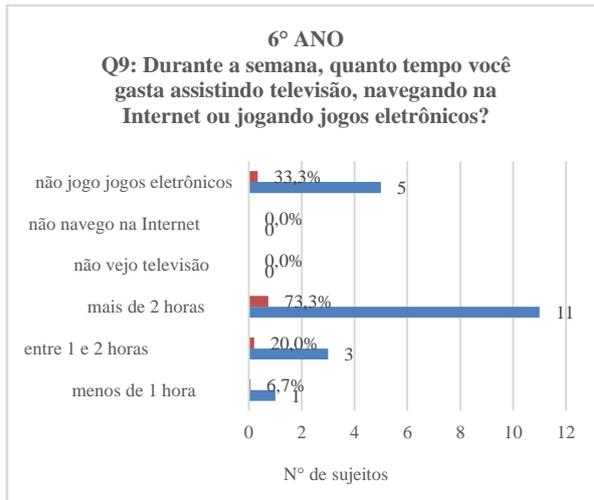


Gráfico 13 – Tempo gasto com tecnologia – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

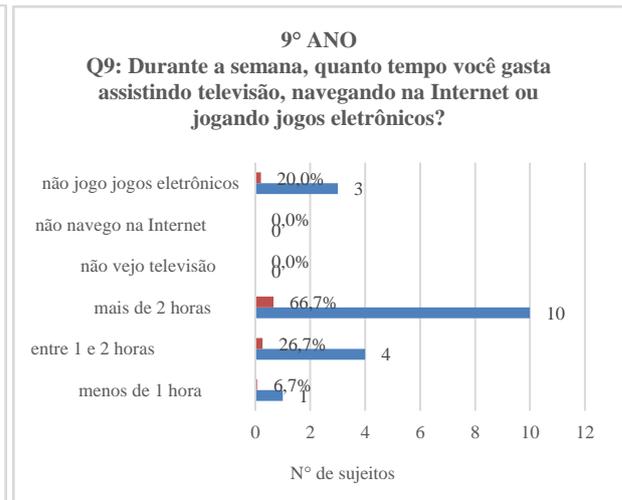


Gráfico 14 – Tempo gasto com tecnologia – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 13 demonstra que 6,7% dos estudantes do 6º ano gastam menos de uma hora semanal usando alguma tecnologia; 20% dos alunos gastam entre uma a duas horas semanais com atividades tecnológicas e 73,3% gastam mais de duas horas semanais navegando na internet. As percentagens de “não vejo televisão” e “não navego na internet” são nulas. Dessa amostra, 33,3% dos estudantes não jogam jogos eletrônicos.

Com relação ao 9º ano, os resultados mostram que 6,7% dos estudantes gastam menos de uma hora semanal usando alguma tecnologia; 26,7% gastam entre uma a duas horas semanais com atividades tecnológicas e 66,7% dos estudantes ficam mais de duas horas semanais em contato com a internet. As percentagens de “não vejo televisão” e “não navego na internet” são nulas. Dessa amostra, 20% dos estudantes não jogam jogos eletrônicos.

Esses resultados comparados aos dados do IBGE (2018) apontam que 82% dos jovens entrevistados usam a internet para fazer trabalho escolar, 68% para visitar uma rede social, 66% para assistir a vídeos no YouTube e 54% para jogar on-line e usar mensagens instantâneas. Já 40% dos entrevistados postam fotos, vídeos ou músicas na internet.

Os dados da questão de número 10 do instrumento, *Você já foi reprovado?*, os Gráficos 15 e 16 evidenciam que 80% do total dos sujeitos participantes da pesquisa nunca reprovaram.

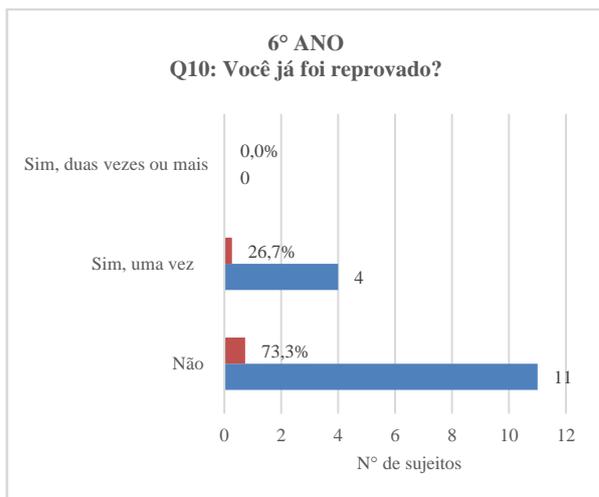


Gráfico 15 – Reprovação – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

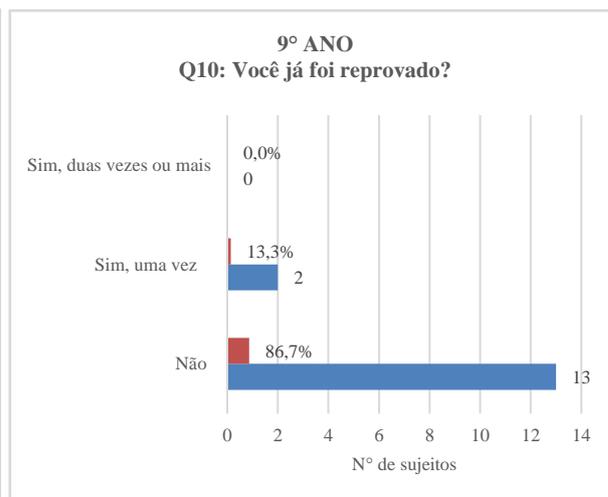


Gráfico 16 – Reprovação – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No 6º ano, 73,3% dos estudantes nunca reprovaram e 26,7% dos alunos reprovaram apenas 1 vez. A percentagem de reprovação de “duas vezes ou mais” é nula.

Em relação ao 9º ano, 86,7% dos alunos nunca reprovaram e 13,3% reprovaram somente uma vez. A percentagem de reprovação de “duas vezes ou mais” é nula.

Partindo desses dados, verifica-se que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa estão com idade correspondente à série escolar.

Em relação à questão 11, *Você está repetindo este ano?*, os resultados mostram que 26,7% dos alunos do 6º ano são repetentes pela primeira vez desse ano e 73,3% nunca repetiram o 6º ano. No 9º tem-se 100% dos estudantes cursando essa série pela primeira vez.

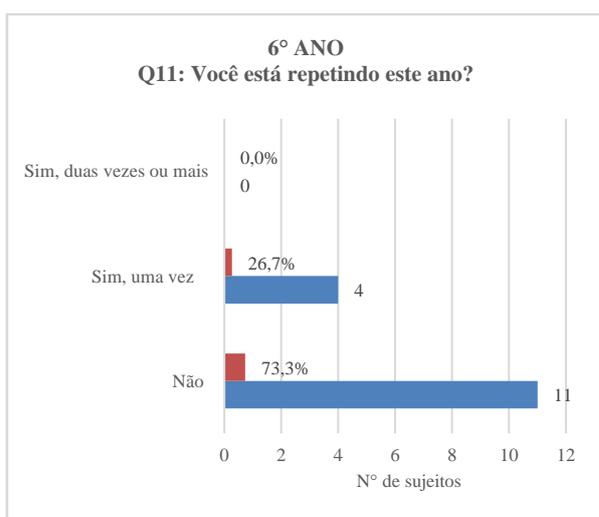


Gráfico 17 – Repetência – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

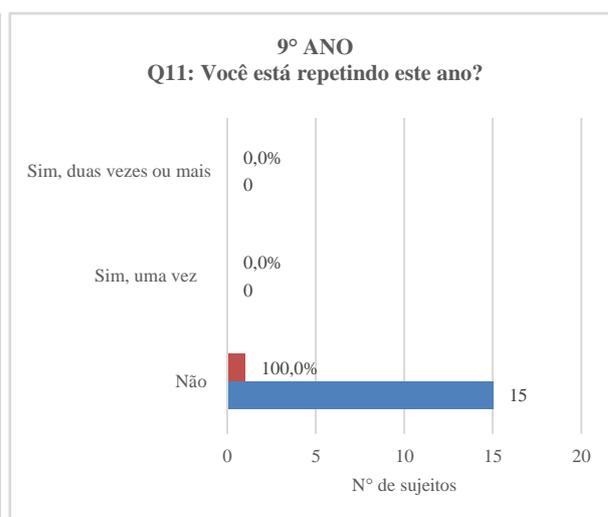


Gráfico 18 – Repetência – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observa-se que, considerando o total de participantes da pesquisa – 30 alunos –, 86,7% dos estudantes não são repetentes do ano em que estão estudando. Esses dados podem indicar que o desempenho obtido no Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual pode estar relacionado ao empenho nos estudos escolares.

Em relação à pergunta 12, *Seus responsáveis incentivam você a estudar?*, os dados evidenciam que 100% dos responsáveis, tanto do 6º ano quanto do 9º ano, incentivam os alunos a estudarem, conforme mostram os gráficos a seguir:

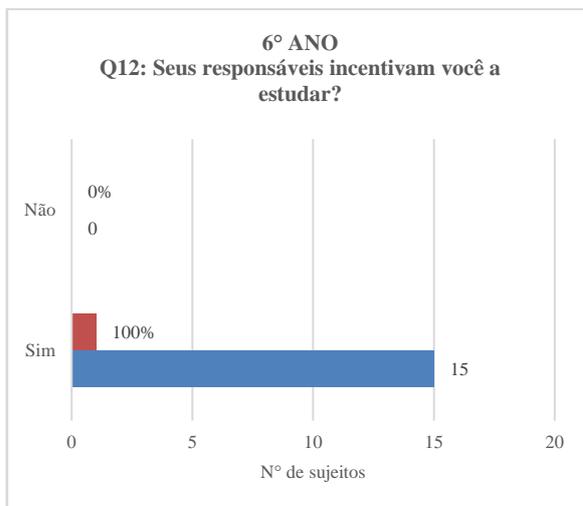


Gráfico 19 – Incentivo ao estudo – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

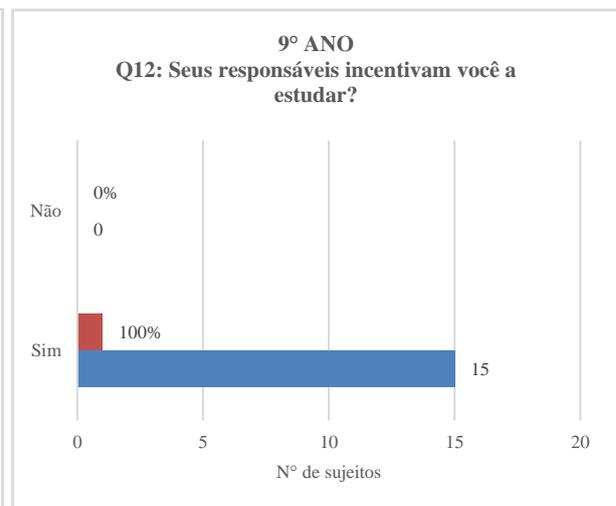


Gráfico 20 – Incentivo ao estudo – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Esses dados podem indicar que o desempenho obtido no Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual está associado ao incentivo nos estudos de Língua Portuguesa.

Referente à pergunta 13, *Você gosta de estudar Língua Portuguesa (LP)?*, os Gráficos 21 e 22 evidenciam o gosto dos estudantes pela Língua Portuguesa.

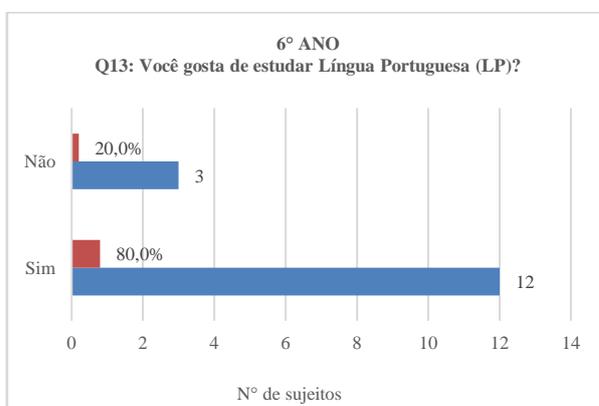


Gráfico 21 – Gosto pela LP – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

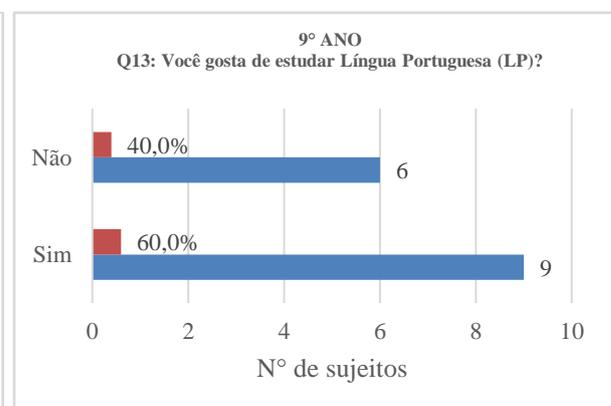


Gráfico 22 – Gosto pela LP – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados acima demonstram que no 6º ano 80% dos alunos gostam de estudar a Língua Portuguesa enquanto 20% não gostam. No 9º ano, 60% dos alunos gostam de estudar português enquanto 40% não gostam.

Esses dados podem indicar que o desempenho obtido no Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual está relacionado ao empenho e ao gosto pelos estudos de língua materna.

Na questão 14, *Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?* os resultados mostram que 73,3% dos alunos do 6º ano fazem os deveres de casa de Língua Portuguesa, enquanto 26,7% não realizam as tarefas escolares. Os percentuais das opções “nunca ou quase nunca” e “o professor não passa dever de casa” são nulos.

No 9º ano, 80% dos discentes fazem as tarefas de Língua Portuguesa e 20% dos alunos não fazem, conforme mostram os gráficos abaixo. Os percentuais das opções “nunca ou quase nunca” e “o professor não passa dever de casa” são nulos.

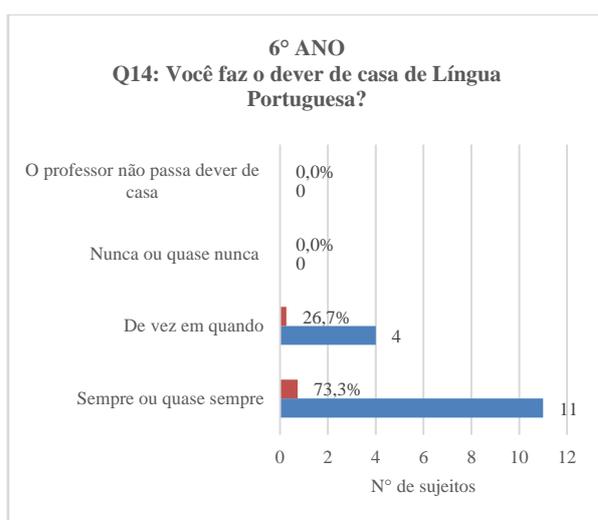


Gráfico 23 – Tarefas de LP – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

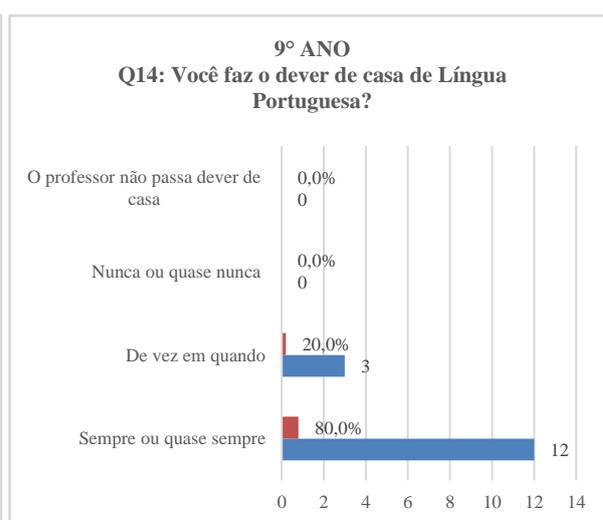


Gráfico 24 – Tarefas de LP – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Esses dados são importantes se compararmos com o incentivo que os estudantes recebem dos responsáveis para estudar e pelo gosto que possuem pela Língua Portuguesa.

Em relação aos estudantes frequentarem a biblioteca da escola, questão 15, os Gráficos 25 e 26 demonstram que o espaço cultural da escola é pouco frequentado.

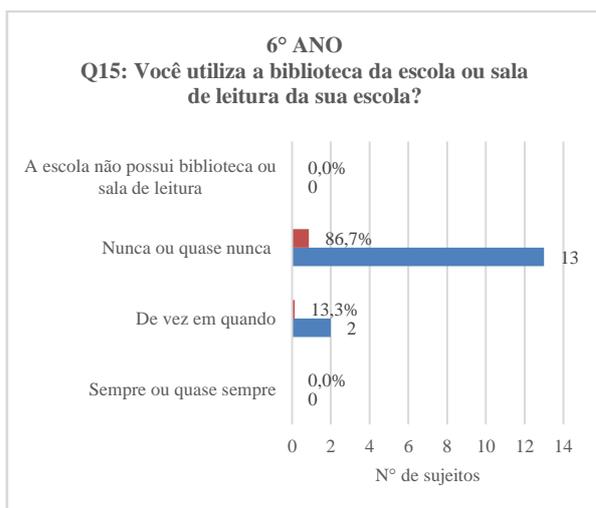


Gráfico 25 – Uso da biblioteca – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

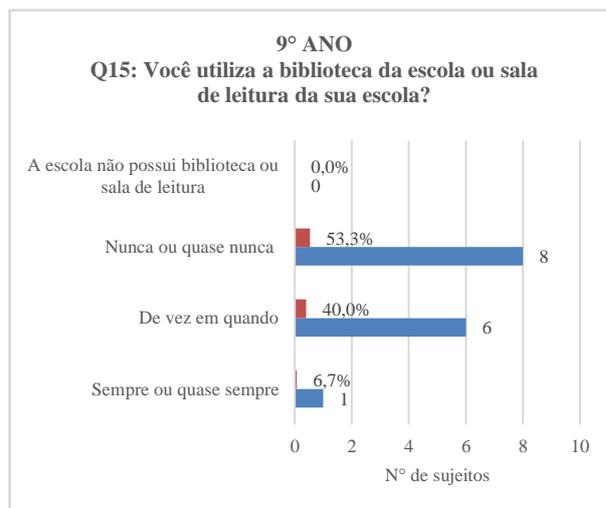


Gráfico 26 – Uso da biblioteca – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados do Gráfico 25 evidenciam que 13,3% dos estudantes do 6º ano frequentam de vez em quando a biblioteca e 86,7% nunca ou quase nunca vão à biblioteca. A percentagem referida ao “sempre ou quase sempre” é nula.

Em relação ao 9º ano, 6,7% dos alunos frequentam a biblioteca sempre ou quase sempre, 40% frequentam de vez em quando e 53,3% nunca ou quase nunca frequentam a biblioteca escolar.

Percebe-se por meio dos dados obtidos que a escola possui uma biblioteca ou uma sala de leitura, porém não é frequentada por 70% dos estudantes, considerando o total de participantes. De acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro, 12% dos estudantes sempre frequentam a biblioteca escolar; 35% frequenta às vezes; 18% raramente e 35% não frequenta a biblioteca escolar.

Em relação à pergunta 16 *A escola propõe leituras para o trabalho em sala de aula?* 100% dos estudantes do 6º ano e do 9º ano afirmaram que a escola desenvolve trabalhos e projetos que envolvam a leitura.

Esses dados podem indicar que o hábito e o gosto pela leitura que os alunos possuem podem ser também por influência dos professores e do trabalho que a escola desenvolve com a leitura.

Com relação a como os alunos se sentem ao ler textos fáceis, é possível observar, no Gráfico 27, o que responderam os estudantes do 6º ano, e, no Gráfico 28, o que os alunos responderam no 9º ano.

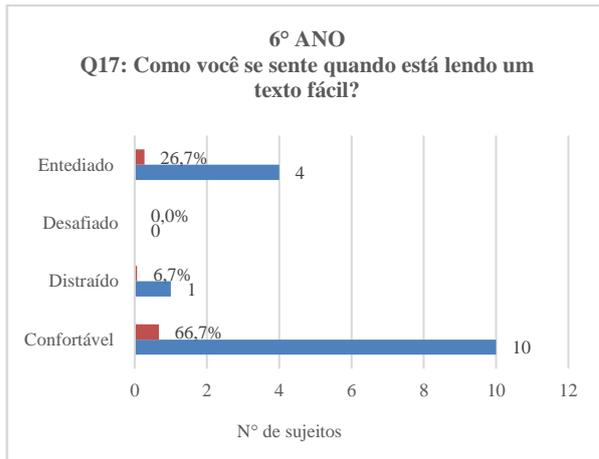


Gráfico 27 – Leitura de texto fácil – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

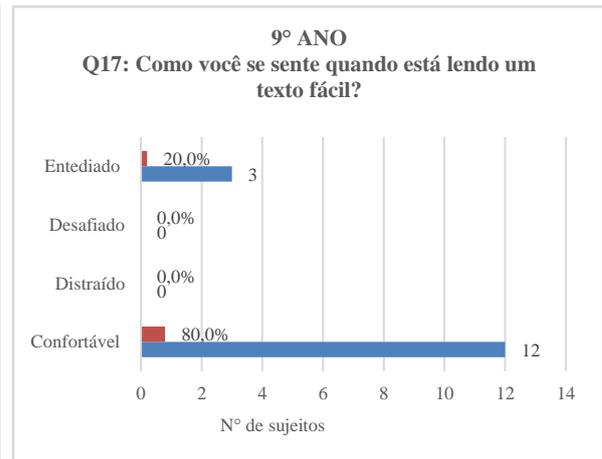


Gráfico 28 – Leitura de texto fácil – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 27, 66,7% dos alunos do 6º ano se sentem confortáveis lendo um texto fácil; 6,7% se sentem distraídos e 26,7% se sentem entediados. A percentagem da opção “desafiado” é nula. No 9º ano, 80% dos alunos se sentem confortáveis lendo um texto fácil e 20% entediados. As percentagens das opções “distraído” e “desafiado” são nulas.

Esses dados podem indicar que os alunos não conhecem estratégias de leitura que podem ajudá-los nas dificuldades que encontram na leitura, por isso esse sentimento cômodo que sentem em lerem textos fáceis.

Com relação a como os alunos se sentem ao ler textos difíceis, é possível observar, no Gráfico 29, o que responderam os estudantes do 6º ano, e, no Gráfico 30, o que os alunos responderam no 9º ano.

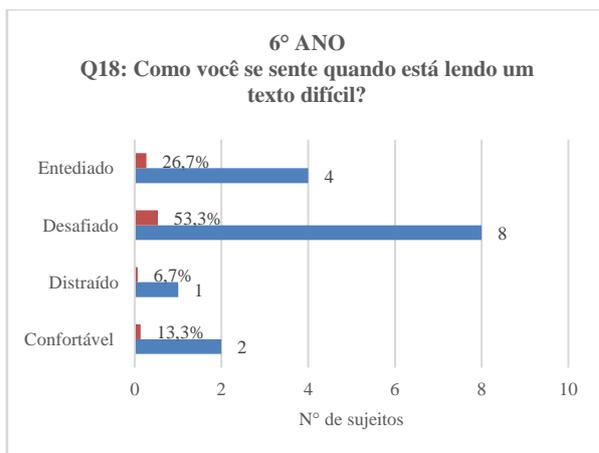


Gráfico 29 – Leitura de texto difícil – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

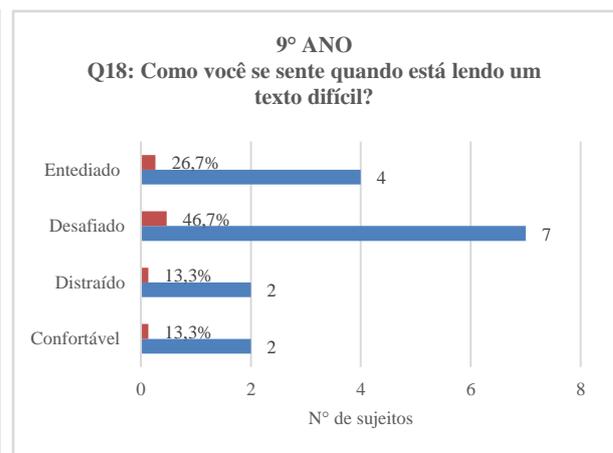


Gráfico 30 – Leitura de texto difícil – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 29 demonstra que 13,3% dos estudantes do 6º ano se sentem confortáveis ao lerem um texto difícil; 6,7% se sentem distraídos; 53,3 se sentem desafiados e 26,7% se sentem entediados.

O Gráfico 30 demonstra que 13,3% dos estudantes se sentem confortáveis ao lerem um texto difícil, 13,3% se sentem distraídos, 46,7% se sentem desafiados e 26,7% se sentem entediados.

Os resultados dessa questão inferem que os estudantes por mais dificuldades que possam ter na compreensão leitora, eles se sentem desafiados a ler um texto mais complexo. Cabe salientar que 26,7% dos estudantes tanto do 6º ano quanto do 9º ano se sentem entediados ao lerem um texto difícil, podendo-se inferir que a compreensão leitora não se realizou, pois talvez desconheçam as estratégias de leitura que podem auxiliá-los durante o processo da compreensão leitora.

Os resultados da pergunta 19, *Com que frequência você utiliza o dicionário durante as leituras?*, evidenciam que os estudantes não utilizam o dicionário durante as leituras, como mostram os gráficos a seguir:

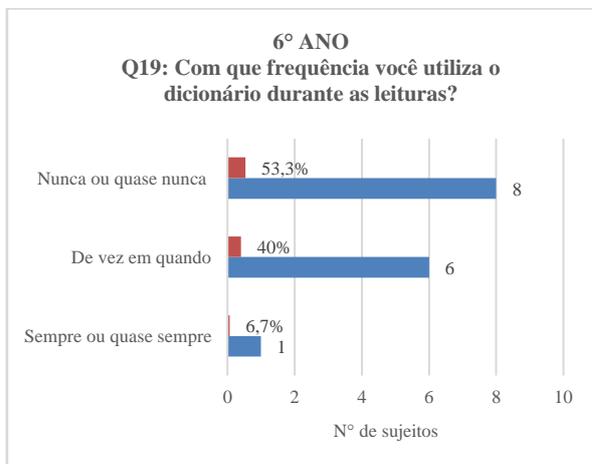


Gráfico 31 – Uso do dicionário – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

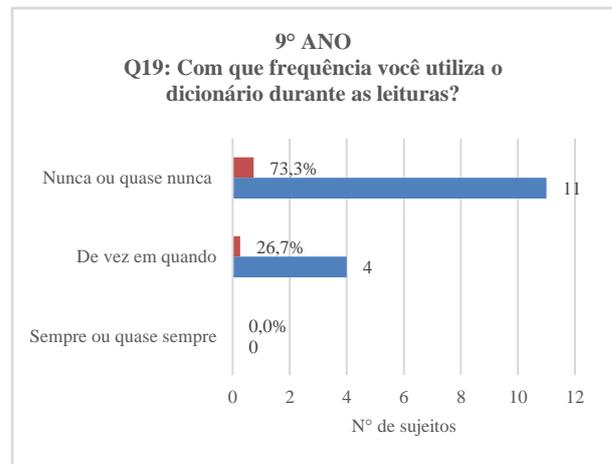


Gráfico 32 – Uso do dicionário – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 31 mostra que 6,7% dos alunos do 6º ano sempre ou quase sempre utilizam o dicionário durante as leituras, 40% usam o dicionário de vez em quando e 53,33% nunca ou quase nunca usam o dicionário nas aulas de leitura.

O Gráfico 32 evidencia que 26,7% dos alunos do 9º ano usam de vez em quando o dicionário durante a leitura e que 73,3% nunca ou quase nunca utilizam o dicionário. A percentagem de “sempre ou quase sempre” é nula.

Conforme esses dados, observa-se que 63,3% do total de estudantes participantes desta pesquisa não utilizam o dicionário durante a leitura. Esses dados são preocupantes, pois o dicionário tem participação significativa nas aulas de Língua Portuguesa e durante a leitura. De acordo com Antunes (2012, p. 136), “o dicionário registra o conjunto de vocábulos de uma língua e vai além de ser apenas um acervo para nomear ‘coisas’ do mundo”. Ele engloba “o domínio das representações culturais ou da ‘memória social’ que a língua naturalmente registra”.

Para Biderman (2001, p. 17–18),

o dicionário de língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. [...]. Exercendo funções normativas e informativas na sociedade, esse produto cultural deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua.

O dicionário pode ser considerado como “[...] um instrumento útil, valioso e imprescindível ao cotidiano da escola e que pode oferecer subsídios para o estudo do léxico em seus diferentes aspectos” (GONÇALVES, 2015, p. 10). Ademais, é fundamental que os estudantes conheçam e saibam utilizar o dicionário escolar, observando as funções e características desse recurso, desse modo, “o dicionário tem seu lugar na educação e, por conseguinte, na sala de aula e contribui com os estudos sobre o funcionamento da língua” (GONÇALVES, 2015, p. 13).

Em relação à pergunta número 20, sobre quantos livros o estudante leu nos últimos 12 meses, o Gráfico 33 apresenta as respostas do 6º ano, e o Gráfico 34 os resultados do 9º ano.

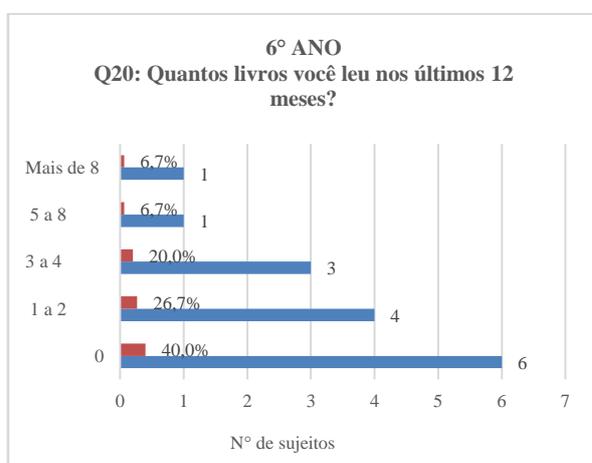


Gráfico 33 – Número de livros lidos – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

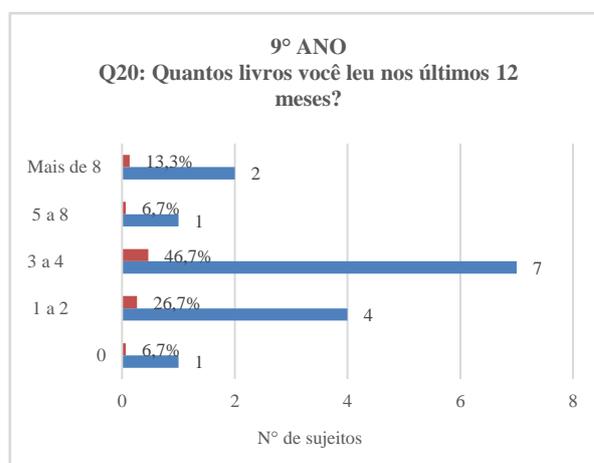


Gráfico 34 – Número de livros lidos – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme o Gráfico 33, 40% responderam que não leram livros, 26,7% leram de 1 a 2 livros, 20% leram de 3 a 4 livros, 6,7% leram de 5 a 8 livros, 6,7% leram mais de oito livros por ano.

Os sujeitos leitores do 9º ano são representados por 6,7% que não leram nenhum livro; 26,7% dos alunos leram de 1 a 2 livros; 46,7% leram de 3 a 4 livros; 6,7% leram de 5 a 8 livros e 13,3% mais de oito livros durante o ano.

Esse resultado é bastante significativo em comparação aos resultados da pesquisa Pró-Livro (2016) que apontam que a média anual de livros lidos por habitante passou de 4 para 4,96 livros.

Quanto à pergunta de número 21 *Você considera a leitura uma atividade:* o Gráfico 35 apresenta os resultados do 6º ano, e o Gráfico 36 evidencia os dados do 9º ano.

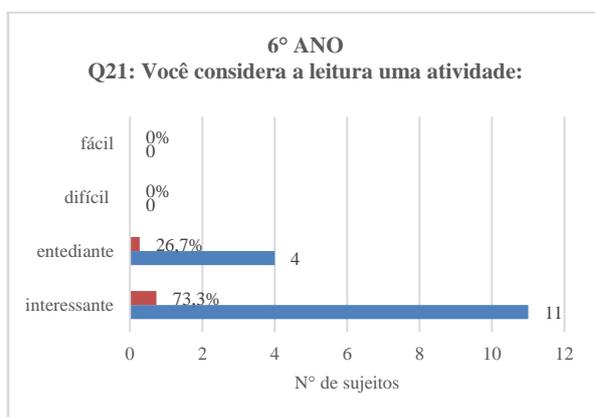


Gráfico 35 – A Leitura é? – 6º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

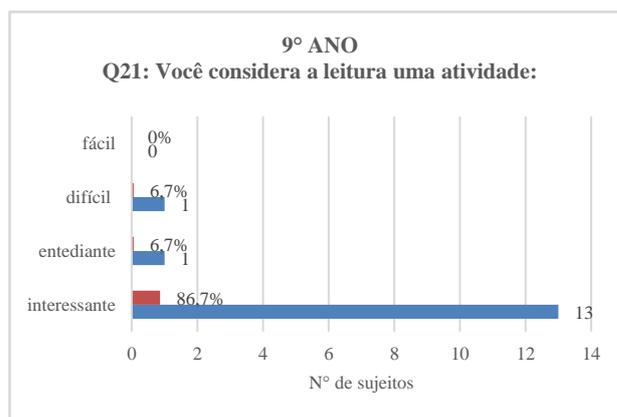


Gráfico 36 – A Leitura é? – 9º ano
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 35 evidencia que para 73,3% dos estudantes do 6º ano a leitura é interessante e que para 26,7% é entediante. Para as opções “difícil” e “fácil” a percentagem é nula.

O Gráfico 36 evidencia que, dos estudantes do 9º ano, 86,7% consideram a leitura uma atividade interessante, 6,7% dos alunos consideram entediante e 6,7% consideram difícil. A percentagem para a opção “fácil” é nula.

Nenhum dos sujeitos consideram a leitura uma atividade fácil, mas 80% do total de estudantes participantes da pesquisa consideram a leitura uma atividade interessante. Pode-se relacionar esses dados com os resultados da questão 18, em que os alunos se sentem desafiados a lerem um texto complexo e com a questão 6, em que 86,7% do total são incentivados pelos seus responsáveis a lerem.

A pergunta 22 é de natureza aberta: *Você acha importante ler? Por quê?*

Os estudantes responderam que “a leitura é importante na vida de todas as pessoas, porque nos leva ao conhecimento. Ler estimula a criatividade, desenvolve a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário e melhora a escrita, além de aprendermos histórias de outras culturas”. Considerando a pesquisa do Instituto Pró-Livro (2016), a principal ideia associada com a leitura na percepção dos brasileiros é a de que a “leitura traz conhecimento”. Essa ideia é também a que os estudantes desta pesquisa relataram.

Conforme visto nesta subseção, o instrumento de Hábitos de Leitura teve por objetivo conhecer as características dos hábitos de leitura dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Com base na análise dos dados, constatou-se que o gosto pelos livros e por querer adquirir conhecimento são os principais fatores que motivam os estudantes a lerem. A escolha da preferência de leitura é mais influenciada por gosto pessoal do estudante e por indicação do professor durante as aulas de leitura e de Língua Portuguesa. Para os responsáveis, a leitura de jornais e notícias é mais frequente do que a leitura de livros em geral.

Verificou-se também que os estudantes se consideram leitores e que possuem o hábito do estudo da Língua Portuguesa e da leitura em casa, pois são incentivados por seus responsáveis a estudarem e a lerem. Os resultados reforçam a análise de que o hábito de leitura se inicia na infância, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira, conforme Bamberger (2001).

O desenvolvimento do hábito de leitura é bastante influenciado pelos responsáveis, principalmente pela mãe ou responsável do sexo feminino. Esta pesquisa indica também que os hábitos de leitura desses estudantes estão relacionados à escolaridade dos responsáveis – todos alfabetizados, pois segundo as pesquisas do Instituto Pró-Livro (2016), filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

De acordo com os dados obtidos, observa-se também que o trabalho escolar desenvolvido tem influência nos hábitos de leitura e na aprendizagem desses estudantes, pois a escola proporciona uma biblioteca com diversidade de livros, aula de leitura e projetos que englobam a leitura de diferentes livros.

Considerando essas práticas de leitura trabalhadas na escola, Cattani e Aguiar (1985) consideram que a leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua, intervém em todos seus setores intelectuais, repercutindo na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão.

4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DA LEITURA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

O objetivo de analisar os materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa é verificar se as atividades de leitura contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual e se essas tarefas contemplam os conteúdos de coesão e coerência, constitutivos do Instrumento de Compreensão Leitora. Será examinado também se a consciência textual é desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, as análises podem permitir verificar as relações entre os desempenhos dos sujeitos participantes e suas relações com os materiais de ensino da leitura disponibilizados pelos professores da escola.

Primeiramente serão apresentadas as descrições dos livros didáticos utilizados pelos professores dos anos investigados e a seguir a análise do material de ensino da leitura que os docentes disponibilizaram para a pesquisa.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados pelos professores do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Livro didático do 6º ano e o do 9º ano são compostos por 4 volumes, e cada um desses volumes é constituído por 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos. Os temas que organizam cada uma das unidades seguem as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: **Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade, A língua em foco, e De olho na escrita.** Como a pesquisa tem foco na compreensão leitora, apresentar-se-á somente a seção Estudo do Texto.

Na seção **Estudo do texto**, um dos princípios norteadores do trabalho com a leitura é a *diversidade textual*, compreendendo texto como *unidade significativa*, faça ela uso de linguagem verbal, linguagem não verbal ou transverbal. Desse modo, os textos trabalhados são aqueles que circulam em diferentes esferas sociais: o ficcional, o poético, o jornalístico, o autobiográfico, o publicitário, a entrevista, o de divulgação científica, o cartum, a charge, o quadrinho, a pintura, a fotografia etc.

A escolha dos textos levou em conta não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto à linguagem e ao gênero, a adequação à faixa e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura do aluno. Cabe ressaltar, segundo os autores da coleção,

que, embora o trabalho de leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção **Estudo do texto**, a leitura é explorada em toda a obra.

A seção **Estudo do Texto** está organizada em seis partes:

- a) **Compreensão e interpretação:** este tópico contempla uma sucinta biobibliografia do autor do texto de abertura do capítulo. Esta seção contém atividade principal de leitura, com um encaminhamento que une os níveis de compreensão e interpretação do texto. Este tópico tem por objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa, por meio de exercícios de determinadas operações, como *antecipações* a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do título ou do gênero; a *apreensão do tema e da estrutura global do texto*; o *levantamento de hipóteses*, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir; *relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade*; *comparação* (estabelecendo semelhanças e diferenças), *transferência de uma situação a outra, síntese, generalização, tradução de símbolos e relações entre forma e conteúdo*;
- b) **A linguagem do texto:** este tópico promove um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos, os sentidos de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambiguidades, figuras de linguagem, uso enfático de palavras e expressões, arcaísmos, estrangeirismos, especificidades das linguagens teatral e poética, o resultado semântico-estilísticos de certas técnicas narrativas, a construção de sentidos a partir de recursos gráficos, repetições estilísticas, predominância de subordinação e coordenação, recursos expressivos do poema (ritmo, rima etc.), marcas de personalidade e impessoalidade do discurso etc.;
- c) **Leitura expressiva do texto:** este tópico finaliza o trabalho com a leitura do texto de abertura do capítulo. Após várias incursões feitas no texto, este tópico objetiva ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos – tarefa que só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do texto;

- d) **Cruzando linguagens:** este tópico, que aparece uma vez por unidade, tem por objetivo proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente;
- e) **Trocando ideias:** este tópico objetiva desenvolver a capacidade de *expressão* e de *argumentação oral* do aluno. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas;
- f) **Ler é um prazer:** este tópico finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler e, com isso, favorecer um contato com o texto, despertar a curiosidade e desenvolver o gosto pela leitura.

Partindo da análise sobre os materiais de ensino da leitura fornecidos pelos professores dos anos participantes da pesquisa, pôde-se desenvolver um roteiro que embasará as correlações realizadas entre os hábitos de leitura, a compreensão leitora e a consciência textual. Esses materiais de ensino da leitura foram retirados dos livros didáticos do PNLD.

Os professores forneceram 10 materiais de ensino de leitura, sendo 5 materiais do 6º ano e 5 materiais do 9º ano. A partir desses materiais de ensino da leitura, constatou-se que os professores do 6º ano desenvolveram ao todo 93 atividades, sendo que 63 delas abordam tarefas de compreensão leitora, 6 referem-se à produção textual e 24 são exercícios de gramática.

Os textos selecionados nos materiais de ensino da leitura são dos gêneros textuais autobiografia, conto maravilhoso, crônica e poema. As atividades de compreensão leitora são de localizar informações explícitas; inferir informação implícita; identificar o tema; distinguir fato de opinião; identificar efeitos de ironia e humor variados e levantamento de hipóteses.

Em relação às produções textuais, verificou-se a recriação de um conto maravilhoso, a produção de um conto maravilhoso, a produção de histórias em quadrinhos e a escrita de uma autobiografia.

Ao que se refere aos conteúdos de gramática, constatou-se que a coerência, a coesão, a conjunção, os pronomes, a interjeição, o substantivo, o artigo, o adjetivo, a separação silábica, a acentuação, as figuras de linguagem e os verbos estão presentes nos exercícios desenvolvidos nos materiais de ensino da leitura

Com base nos materiais de ensino da leitura fornecidos pelos professores, verificou-se que os docentes do 9º ano desenvolveram ao todo 56 atividades, sendo que 32 delas abordam tarefas de compreensão leitora, 2 referem-se à produção textual e 22 são exercícios de gramática.

Os textos selecionados nos materiais de ensino da leitura do 9º ano são os gêneros textuais artigo de opinião, notícia, crônica e mito. As atividades de compreensão leitora são de localizar informações explícitas; inferir informação implícita; identificar o tema; distinguir fato de opinião; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; identificar efeitos de ironia e humor variados; levantamento de hipóteses; síntese; relações de causa e consequência.

Em relação às produções textuais, verificou-se a produção de artigo de opinião e de crônica.

Em relação aos conteúdos de gramática, constatou-se que a coerência, a coesão, a conjunção, os pronomes, regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, a crase, os verbos, as orações coordenadas e subordinadas e as figuras de linguagem estão presentes nos exercícios desenvolvidos nos materiais de ensino da leitura.

Observou-se também que a consciência linguística não está presente nos materiais didáticos.

Com base na análise dos dados, constatou-se que, das 149 atividades desenvolvidas nos 10 materiais de ensino da leitura do 6º ano e do 9º ano, 95 são atividades que têm por objetivo a compreensão leitora, 8 atividades desenvolvem a produção textual e 46, exercícios de gramática. Destaca-se que os conteúdos de coesão, coerência e conjunção, que são abordados no Instrumento de pesquisa, são trabalhados nos materiais de ensino.

Esses dados permitem inferir que a compreensão leitora está sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa neste grupo que participou da pesquisa, pois como vimos na fundamentação teórica, as pesquisas demonstram que os materiais didáticos estão ainda presos em atividades gramaticais isoladas do texto e que os exercícios referentes às leituras são, na maioria das vezes, de localização de informações explícitas.

Observou-se que a leitura e as atividades de compreensão têm predomínio sobre as atividades de gramática e produção textual. Portanto, pode-se constatar que a compreensão leitora faz parte dos estudos nas aulas de Língua Portuguesa e que os estudantes participantes desta pesquisa estão em contato com o ensino da leitura.

4.3 INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Como foi salientado na descrição do Instrumento de compreensão leitora e consciência textual, o objetivo da aplicação do material foi verificar o desempenho da compreensão leitora dos sujeitos do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, comparando-os, e analisar a

consciência linguística desses alunos. Os dados de compreensão leitora e os de consciência textual serão apresentados separadamente.

Primeiramente serão apresentados os resultados da compreensão leitora, apresentando os dados obtidos por cada questão, comparando sempre os escores do 6º ano com os escores do 9º ano, considerando os materiais de ensino. Logo após, será apresentada a correlação entre a compreensão leitora e hábitos de leitura.

A Tabela 2 mostra os escores e percentuais por sujeito, ano escolar e questão do Instrumento de Compreensão Leitora. São nove questões abordando os conteúdos de coesão e coerência. A questão correta recebeu 1 ponto e a questão errada recebeu zero.

Tabela 2 – Compreensão leitora: escores e percentuais por sujeito, ano escolar e questão

SUJEITO	ANO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	ESCORE POR SUJEITO	PERCENTUAL POR SUJEITO
S01	6º	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	78%
S02	6º	1	1	1	0	0	0	1	1	0	5	56%
S03	6º	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	89%
S04	6º	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	78%
S05	6º	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	44%
S06	6º	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6	67%
S07	6º	1	1	1	0	1	1	0	1	1	7	78%
S08	6º	0	0	1	0	1	1	1	0	0	4	44%
S09	6º	1	0	1	1	1	1	1	0	0	6	67%
S10	6º	0	1	1	1	0	0	1	1	0	5	56%
S11	6º	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7	78%
S12	6º	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	89%
S13	6º	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	78%
S14	6º	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	89%
S15	6º	0	1	1	1	0	0	1	1	0	5	56%
ESCORE POR QUESTÃO		10	13	15	10	8	7	14	12	5		
PERCENTUAL POR QUESTÃO		67%	87%	100%	67%	53%	47%	93%	80%	33%		
S16	9º	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	89%
S17	9º	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	89%
S18	9º	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	89%
S19	9º	1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	78%
S20	9º	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	89%
S21	9º	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6	67%
S22	9º	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	78%
S23	9º	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	89%
S24	9º	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	89%
S25	9º	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	67%
S26	9º	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	89%
S27	9º	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	89%
S28	9º	1	1	1	0	1	0	1	1	1	7	78%
S29	9º	1	1	1	1	0	0	1	0	1	6	67%
S30	9º	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	78%
ESCORE POR QUESTÃO		15	13	14	12	9	10	14	11	12		
PERCENTUAL POR QUESTÃO		100%	87%	93%	80%	60%	67%	93%	73%	80%		

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A pergunta 1 aborda o conteúdo de manutenção temática, em que o sujeito deve localizar qual das frases não pertence ao texto. No momento em que o aluno identifica essa frase, ele

percebe que ela não faz parte do eixo temático específico da crônica. Segundo Charolles (1978), a manutenção do tema é uma das metarregras que garante o estabelecimento da coerência do texto e, portanto, deve ser utilizada. Para Koch (2011), é importante o estudo da coerência em sala de aula, porque ela diz respeito à forma como os elementos presentes na superfície do texto vêm a construir, na mente dos leitores, uma configuração de sentidos, sendo essencial no processo de compreensão leitora. Observando os dados obtidos, verifica-se que, na questão 1, o 6º ano atingiu 67% de acertos, enquanto o 9º ano 100%, um crescimento de 33%.

Com base na análise dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores, observou-se que no 6º ano e no 9º ano o ensino da coerência – metarregra de manutenção temática – é trabalhado, pois há exercícios presentes no material didático. O ensino desse conteúdo pode ter auxiliado os estudantes, pois eles apresentaram bons resultados na tarefa.

Os dados da pergunta 2 evidenciam um acerto de 87% em ambos os anos. Essa atividade envolve a progressão temática. O aluno deve numerar os fatos da história em ordem cronológica. À medida que o estudante numera os fatos cronologicamente, ele percebe a sequência da narrativa, outro aspecto que garante a coerência textual (CHAROLLES, 1978). É importante o ensino da coerência – metarregra de progressão temática – para que o estudante possa compreender que o texto precisa progredir, avançar, se desenvolver (PEREIRA, 2013), evitando o truncamento do desenvolvimento textual.

Verificou-se que, nos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores do 6º ano, há uma atividade que aborda o ensino da coerência – metarregra de progressão temática – , enquanto no 9º ano há duas atividades que englobam esse conteúdo. O aprendizado desse conteúdo pode ter contribuído para o bom desempenho dos estudantes nessa tarefa.

A pergunta 3 contempla a ausência de contradição interna textual – metarregra de coerência proposta por Charolles (1978). A partir da leitura atenta da crônica, o estudante deve assinalar a opção que é contraditória e incoerente ao texto, percebendo que não pode haver contradições temáticas ou linguísticas (PEREIRA, 2013). O percentual de acertos foi de 100% para o 6º ano e 93% para o 9º ano. Observa-se aqui que o 6º ano teve 7% mais de acertos que o 9º ano.

Apurou-se que, nos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores do 6º ano, há um exercício que aborda o ensino da coerência – metarregra de ausência de contradição interna – e duas atividades nos materiais do 9º ano que abordam esse conteúdo. Os resultados positivos apresentados pelos estudantes na pergunta 3 podem decorrer do conhecimento do conteúdo estudado nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que o 6º ano se sobressaia ao 9º ano.

Os dados da pergunta 4 apresentam 67% de acerto para o 6º ano e 80% de acerto para o 9º ano, um crescimento de 13%. Essa pergunta engloba o conteúdo de coesão lexical – sinonímia –, em que o estudante precisa identificar qual é o sinônimo da palavra em destaque. No momento em que ele identifica a palavra, percebe a coesão construída por sinonímia (HALIDDAY; HASAN, 1976), que consiste na substituição vocabular para o mesmo referente, evitando a repetição excessiva e favorecendo a evolução do conteúdo (PEREIRA, 2013). A substituição de uma unidade lexical por outra é um recurso coesivo, pelo qual se promove a ligação entre dois ou mais segmentos textuais. Implica o uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente (ANTUNES, 2005).

A coesão lexical – sinonímia – é um conteúdo trabalhado tanto no 6º ano quanto no 9º ano, pois há atividades sobre este tópico nos materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores, o que pode ter colaborado para os desempenhos evidenciados.

Em relação à pergunta 5, o 6º ano acertou 53% e o 9º ano 60%, um crescimento de 7%. Essa atividade tem como conteúdo a coesão lexical – associação por contiguidade – cabendo ao estudante identificar o grupo de palavras a que o vocábulo em destaque está associado. No momento em que o estudante identifica esse grupo de palavras, ele percebe a coesão construída por contiguidade (HALIDDAY; HASAN, 1976), que consiste na aproximação de vocábulos de um mesmo campo semântico (PEREIRA, 2013).

Esse conteúdo não está presente nas atividades dos materiais de ensino de leitura utilizados pelo professor. Todavia, não se pode afirmar que esse assunto não é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Na questão 6, o 6º ano alcançou 47% de acertos enquanto o 9º ano alcançou 60%, um crescimento de 20%. Essa tarefa aborda a coesão lexical – superordenado –. Nessa atividade, o estudante precisa identificar qual o grupo de palavras que o vocábulo em destaque abrange. No momento em que o estudante identifica esse grupo de palavras, ele percebe a coesão construída por superordenado (HALIDDAY; HASAN, 1976), que estabelece relação de inclusão entre hiperônimo e hipônimo. De acordo com Antunes (2005), a substituição por hiperonímia desempenha um papel articulador na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como de inclusão.

Durante a análise dos materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores, observou-se que o conteúdo não está presente nas atividades. Contudo, não se pode afirmar que esse assunto não é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Na questão 7, os dados evidenciam um acerto de 93% em ambos os anos. Essa atividade tem como conteúdo a coesão gramatical – referência pessoal –, que diz respeito aos elementos

linguísticos presentes na superfície do texto, que se interligam, formando o sentido (HALLIDAY; HASAN, 1976). Nessa atividade, o estudante precisa identificar o referente do pronome pessoal *ela*. No momento em que ele escolhe a alternativa, ele percebe que o texto pode ser construído por referência.

A partir da análise da questão, pode-se constatar que saber gramática implica muito mais que saber classificações. É necessário saber mais do que nomenclatura gramatical para estabelecer articulações que fazem sentido, remetendo para o ponto certo as retomadas pronominais que se escolhem (ANTUNES, 2005).

A coesão gramatical é um conteúdo trabalhado tanto no 6º ano quanto no 9º ano, pois há presença de atividades sobre este tópico, como mostram os materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores.

A questão 8 refere-se também à coesão gramatical. Nessa atividade, o estudante precisa identificar qual termo está omitido na frase. No momento em que ele identifica a palavra *dia*, ele percebe a coesão construída por elipse (HALLIDAY; HASAN, 1976). A elipse é definida “como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto” (ANTUNES, 2005, p. 118). Como recurso coesivo, a elipse corresponde à estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior (uma frase inteira, por exemplo) já introduzidos anteriormente em outro segmento do texto, mas recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre, às vezes, por uma vírgula (ANTUNES, 2005).

O percentual de acertos é 80% para o 6º ano e 73% para o 9º ano. Em relação a esse conteúdo, o 6º obteve uma evolução de 7%.

Durante a análise dos materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores, observou-se que o conteúdo não está presente nas atividades. Todavia, não se pode afirmar que esse assunto não é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

A pergunta de número 9 focaliza o conteúdo de conjunção, que tem a função de estabelecer a ligação entre a ideia anterior com a seguinte (HALLIDAY; HASAN, 1986). De acordo com Koch (2011, p. 21), “a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações no texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito”. Desse modo, o uso do *mas*, por exemplo, é mais do que ligar segmentos, sinaliza uma direção argumentativa contrária àquela que vinha sendo apresentada, ou seja, os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida (ANTUNES, 2005). Funcionam como marcadores que especificam, que sinalizam

a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto (KOCH, 2011).

Partindo dos dados analisados, observou-se que os alunos do 6º ano obtiveram 33% de acerto, enquanto o 9º ano obteve 80%, um crescimento de 47%. Ressalta-se aqui que o conteúdo de conjunção só é ensinado no 8º ano, apesar de aparecer atividades de conjunção nos materiais de ensino. Portanto, infere-se que o baixo índice de acerto do 6º ano deve-se ao fato desses estudantes não terem estudado o conteúdo na escola.

A conjunção é um conteúdo trabalhado tanto no 6º ano quanto no 9º ano, pois há presença de atividades sobre este tópico, como mostram os materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores.

Partindo dos resultados individuais, observa-se um crescimento da compreensão leitora no 9º ano comparado ao desenvolvimento do 6º ano. O Gráfico 37 mostra essa evolução.

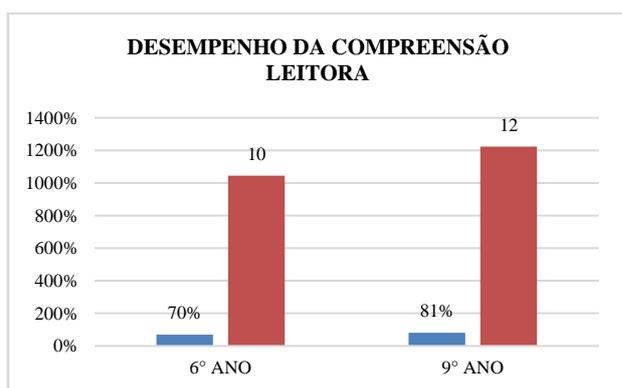


Gráfico 37 – Resultados do Instrumento de Compreensão Leitora
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com base nos dados do Gráfico 37, observa-se um crescimento de 11% do 9º ano comparado ao 6º ano. Os sujeitos do 6º ano obtiveram 70% de acertos sobre 100 no instrumento de Compreensão leitora enquanto o 9º ano obteve 81% de acertos.

Esse crescimento na compreensão leitora já era esperado, pois, de acordo com Guaresi *et al.* (2018), a fluência leitora ocorrerá a partir da prática frequente da leitura, desenvolvendo a compreensão leitora. Infere-se, portanto, que esses sujeitos por terem três anos a mais de estudo da leitura, possuem maior conhecimento das estratégias de leitura permitindo que esse leitor compreenda de maneira eficiente o texto (SOLÉ, 1998).

Levando em consideração o material de ensino de leitura utilizado pelo professor do 9º ano verifica-se que nas atividades de ensino da leitura e de compreensão o conteúdo de coerência é estudado nas aulas, pois está presente em 6 atividades e o conteúdo de coesão é desenvolvido em 7 atividades.

Em relação ao 6º ano, percebe-se que o percentual de acertos no instrumento foi significativo, mas como esses sujeitos estão no período de transição do 5º ano (anos iniciais) para os anos finais, os alunos ainda não aprenderam muitas das estratégias usadas para a compreensão leitora. Verificou-se nos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores que o conteúdo de coerência é trabalhado nas aulas de português, pois há 4 atividades e o conteúdo de coesão é desenvolvido em 6 atividades.

O Teste de Correlação de Pearson (r) mostrou o valor 0,864 para a correlação entre a compreensão leitora e os hábitos de leitura. Trata-se, portanto, de uma correlação positiva forte, indicando que o crescimento de uma variável influencia o crescimento da outra, isto é, quanto mais o estudante lê, maior será o desenvolvimento de sua compreensão leitora. Esse teste de correlação mostra que os estudantes precisam ter o hábito da leitura para que eles possam ter uma compreensão leitora proficiente, pois essas duas variáveis possuem correlação.

Considerando os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores, constata-se que o estudo da coerência e da coesão nas aulas de Língua Portuguesa no 6º ano e no 9º ano pode ter contribuído para que os estudantes pudessem ter o rendimento que obtiveram no Instrumento de Compreensão Leitora.

A pergunta de Consciência Textual *Como você pensou para escolher a resposta?* foi inserida após cada pergunta, com objetivo de verificar a consciência linguística dos sujeitos participantes da pesquisa. A partir das respostas dadas pelo Protocolo Verbal, pôde-se verificar a consciência textual dos sujeitos. Observou-se que 27 dos 30 estudantes participantes da pesquisa, ou seja, 90% demonstram estar no nível pré-consciente, não sabendo explicitar de forma totalmente consciente como pensou para escolher a resposta de cada pergunta, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Consciência textual: escores por sujeito, ano escolar e questão

Sujeito	ANO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	ESCORE POR SUJEITO
S01	6°	4	4	4	4	1	1	4	4	4	3
S02	6°	4	4	4	1	1	1	4	4	1	3
S03	6°	4	4	4	4	4	4	4	5	1	4
S04	6°	4	5	4	4	1	1	4	5	4	4
S05	6°	1	4	4	4	1	1	4	1	1	2
S06	6°	4	5	5	1	1	1	4	4	4	3
S07	6°	4	4	5	1	4	4	1	4	4	3
S08	6°	1	1	4	1	4	4	4	1	1	2
S09	6°	4	1	5	4	4	4	4	1	1	3
S10	6°	1	4	4	4	1	1	4	4	1	3
S11	6°	1	5	4	4	4	4	4	4	1	3
S12	6°	4	4	4	1	4	4	4	5	4	4
S13	6°	4	2	4	4	2	1	4	4	1	3
S14	6°	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4
S15	6°	1	4	4	4	1	1	4	4	2	3
ESCORE POR QUESTÃO		3	4	4	3	2	2	4	4	2	
S16	ANO	4	4	1	4	4	4	5	5	4	4
S17	9°	4	5	5	4	5	5	1	5	4	4
S18	9°	4	1	5	5	5	5	5	5	4	4
S19	9°	5	5	5	4	5	1	5	1	2	4
S20	9°	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5
S21	9°	5	5	5	1	1	2	5	4	1	3
S22	9°	4	5	5	5	1	1	5	5	4	4
S23	9°	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
S24	9°	5	5	4	5	1	5	5	5	4	4
S25	9°	5	4	5	1	5	5	5	1	1	4
S26	9°	5	5	4	5	1	5	5	4	5	4
S27	9°	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5
S28	9°	2	5	5	1	2	1	5	2	2	3
S29	9°	2	5	5	5	1	1	5	1	2	3
S30	9°	2	5	5	5	1	1	5	5	4	4
ESCORE POR QUESTÃO		4	4	5	4	3	3	5	4	3	

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

De acordo com os dados apurados, o protocolo verbal da pergunta 1 evidencia que, no 6° ano, o nível de consciência textual dos alunos foi 3, isto é, o estudante acerta a pergunta, porém não consegue justificar o acerto. Em relação ao 9°, o nível de consciência textual dos estudantes foi 4, ou seja, o aluno acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão.

No protocolo verbal da pergunta 2, os dados mostram que os estudantes tanto do 6° ano quanto do 9° ano possuem o nível de consciência 4, ou seja, o aluno acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão.

Em relação ao protocolo verbal da pergunta 3, o 6º ano demonstra estar no nível de consciência textual 4, ou seja, o estudante acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão. Já o 9º ano demonstra estar no nível 5 de consciência textual, ou seja, o estudante justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial.

O protocolo verbal da pergunta 4 evidencia que, no 6º ano, o nível de consciência é 3, isto é, o estudante acertou a questão, porém não conseguiu justificar o acerto. Em relação ao 9º, o nível de consciência foi 4, ou seja, o aluno acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão.

Em relação à pergunta 5, o protocolo verbal mostrou que os estudantes do 6º ano estão no nível de consciência 2, isto é, eles erraram a questão, porém justificaram o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto. No 9º ano, os estudantes se encontram no nível de consciência 3, isto é, eles acertaram a pergunta, porém não conseguiram justificar a resposta.

Em relação à pergunta 6, o protocolo verbal evidenciou que os estudantes do 6º estão no nível de consciência 2, isto é, eles erraram a questão, porém justificaram o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto. No 9º ano, os estudantes se encontram no nível de consciência 3, isto é, eles acertaram a pergunta, porém não conseguiram justificar a resposta.

O protocolo verbal da pergunta 7 evidencia que, no 6º ano, os estudantes se encontram no nível de consciência 4, ou seja, o aluno acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão. Já o 9º ano está no nível 5 de consciência, ou seja, o estudante justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial.

O protocolo verbal da pergunta 8 evidencia que tanto os estudantes do 6º ano quanto os estudantes do 9º ano se encontram no nível de consciência 4, ou seja, o aluno acerta a pergunta e consegue explicar como chegou à resposta, mas não estabelece a relação com o texto e/ou com a questão.

Em relação à pergunta 9, o protocolo verbal mostrou que os estudantes do 6º ano estão no nível de consciência 2, isto é, eles erraram a questão, porém justificaram o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto. No 9º ano, os estudantes se encontram no nível de consciência 3, isto é, eles acertaram a pergunta, porém não conseguiram justificar a resposta.

O Gráfico 38 apresenta os escores obtidos no protocolo verbal. Logo após, será apresentada a correlação entre a compreensão leitora, a consciência textual e hábitos de leitura, considerando os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores.

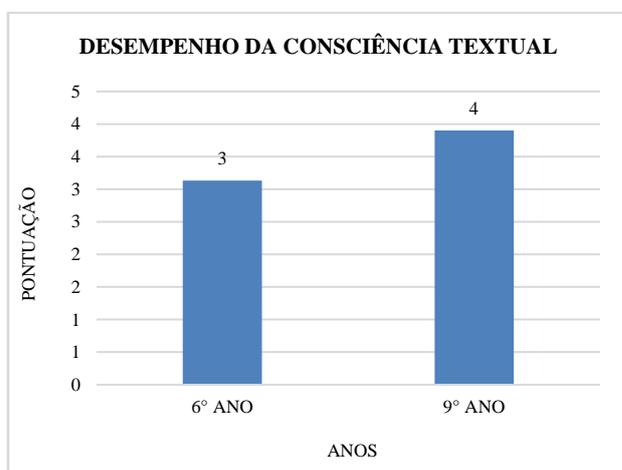


Gráfico 38 – Resultados do Instrumento de Consciência Textual
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Com base nos dados do Gráfico 38, observa-se um crescimento de 1 ponto do 9º ano comparado ao 6º ano. Os alunos do 6º ano apresentaram 3 pontos e os alunos do 9º ano apresentaram 4 pontos. Esses dados evidenciam que os estudantes se encontram no nível pré-consciente. A consciência é definida como a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos (MALUF; GOMBERT, 2008). A partir desses dados, verificamos que os estudantes do 9º ano possuem uma consciência textual maior que os alunos do 6º ano devido ao maior tempo de ensino da leitura.

Verificou-se que, nos materiais de ensino de leitura utilizados pelos professores, a consciência textual não foi abordada nas atividades desenvolvidas. Ressalta-se a importância do trabalho com a consciência textual para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois a “metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas” (POERSCH, 1998, p. 10). Desse modo, a consciência textual é uma atividade realizada por um indivíduo que focaliza o texto como objeto de análise.

O teste de Correlação de Pearson (r) mostrou o valor 0,865 para a correlação entre a consciência textual e os hábitos de leitura. Trata-se, portanto, de uma correlação positiva forte, indicando que o crescimento de uma variável influencia o crescimento da outra, isto é, quanto mais o estudante lê, maior é a consciência textual que ele desenvolve.

O teste de Correlação de Pearson (r) demonstrou correlação positiva forte entre a compreensão leitora e a consciência textual. A fórmula de correlação de Pearson mostrou o valor 1. Esse resultado indica que o desenvolvimento da consciência textual está vinculado ao desenvolvimento da compreensão leitora (PEREIRA, 2010). No momento em que o estudante tem consciência das estratégias que está usando para compreender o texto, esse aluno está tendo consciência de como o texto está organizado (PEREIRA, 2009a).

Para concluir essa etapa de análises, o teste de correlação de Pearson demonstrou correlação positiva forte entre a compreensão leitora, consciência textual e hábitos de leitura. O teste de Pearson mostrou o valor igual 0,825. Esse valor significa que os hábitos de leitura e o desenvolvimento da consciência linguística influencia o processo de compreensão leitora.

Os resultados aqui apresentados permitiram chegar ao tópico final a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a compreensão leitora seja realizada com êxito, o leitor precisa conhecer a própria linguagem, pois esses conhecimentos possibilitam que ele estabeleça o caminho a percorrer na leitura. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê – que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos –, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, “se o sujeito ler o texto, pensando apenas em achar respostas a perguntas que serão feitas posteriormente, certamente estará somente atendendo às expectativas da escola”, conforme destaca Kato (1995, p. 134–135).

Pereira (2012, p. 82) afirma que “a compreensão leitora é examinada não só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação”. Dessa forma, a autora alerta que a leitura não envolve apenas a decodificação de letras e sons para entender o que está sendo lido. De acordo com Smith (2003, p. 24), “aprender a ler é, literalmente, uma questão de entender a leitura”.

A compreensão é o meio pelo qual aprendemos, portanto, aprender a ler é entender o que o texto nos diz. Dessa forma, nesta pesquisa assume-se como base a definição de leitura como processo cognitivo que envolve a compreensão, ou seja, em psicolinguística ler é compreender.

As análises expostas anteriormente decorrem dos dados empíricos coletados por meio dos instrumentos aplicados e dos materiais de ensino da leitura reunidos, bem como dos fundamentos que lhe dão suporte, permitindo afirmar que a compreensão leitora, a consciência textual e os hábitos de leitura dos estudantes estão positivamente correlacionados, assim como perceber associações com os materiais podem ser identificadas.

Ressalta-se aqui que os resultados e as análises dos dados são referentes ao grupo que participou da pesquisa, ou seja, aos 30 sujeitos que responderam aos instrumentos. Os dados serão apresentados com base nos resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos e as questões de pesquisa

O Instrumento Hábitos de Leitura, com o objetivo de conhecer as características dos sujeitos participantes, demonstrou, com base na análise dos dados, que o gosto pelos livros e por querer adquirir conhecimento são os principais fatores que motivam os estudantes a lerem. A escolha da preferência de leitura é mais influenciada por gosto pessoal do estudante e por indicação do professor durante as aulas de leitura e de Língua Portuguesa. Para os responsáveis, a leitura de jornais e notícias é mais frequente do que a leitura de livros em geral.

Verificou-se também que os estudantes possuem o hábito do estudo da Língua Portuguesa e da leitura em casa, pois são incentivados por seus responsáveis a estudarem e a lerem, pois o fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto "natural" para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles. Os resultados reforçam a análise de que o hábito de leitura se inicia na infância, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira, conforme Bamberger (2001).

De acordo com os dados obtidos, observa-se também que o trabalho escolar desenvolvido tem influência nos hábitos de leitura e na aprendizagem desses estudantes, pois a escola proporciona uma biblioteca com diversidade de livros, aula de leitura e projetos que englobam a leitura de diferentes livros. Cattani e Aguiar (1985) defendem que o ato de ler funciona como uma etapa intermediária e instrumental que leva ao conhecimento. Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa faz da leitura um fim em si mesma, na medida em que seu objeto é a própria língua como meio de expressão e comunicação.

Observou-se que essas características estão relacionadas aos resultados obtidos por meio do Instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual.

A fórmula de correlação de Pearson (r) mostrou que a correlação entre Hábitos de Leitura e Compreensão é de 0,864, existindo, desse modo, uma correlação positiva forte entre essas duas variáveis. Esse procedimento estatístico demonstrou também que a correlação entre Hábitos de Leitura e Consciência Textual é de 0,865, ou seja, há do mesmo modo uma correlação positiva forte entre os Hábitos de Leitura e a Consciência Textual.

A análise desses dados possibilitou considerar que o objetivo **C** desta pesquisa, que é examinar os hábitos de leitura dos estudantes participantes da pesquisa, foi alcançado e que a questão de pesquisa **3**, — quais são os hábitos de leitura dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II? —, foi respondida.

Observando os anos escolares, os resultados obtidos por meio desse mesmo Instrumento de Hábitos de Leitura mostraram que o 9º ano apresentou um crescimento de 11% comparado ao 6º ano. Esse dado está vinculado aos objetivos **A** e **D** desta pesquisa – analisar o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes de 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II e examinar as relações entre os desempenhos nos anos escolares.

Com relação à questão de pesquisa **1**, — quais os escores de compreensão leitora dos estudantes dos anos Finais do Ensino Fundamental II? —, e à questão de pesquisa **4**, — quais as relações entre os desempenhos nos anos escolares? —, os dados obtidos no instrumento respondem a elas. O escore atingido pelo 6º ano foi de 7 pontos sobre 10 e o escore obtido pelo 9º ano foi de 8,1 pontos sobre 10.

Esse crescimento na compreensão leitora tem apoio em Guaresi *et al.* (2018), que considera que a fluência leitora ocorrerá a partir da prática frequente da leitura, desenvolvendo a compreensão leitora. Levando em consideração o material de ensino de leitura utilizado pelo professor do 9º ano, verifica-se que as atividades de ensino da leitura e de compreensão são realizadas frequentemente nas aulas de Língua Portuguesa.

O Protocolo Verbal, que integra o Instrumento de Compreensão Leitora, é um procedimento para verificar (e também desenvolver) a compreensão leitora dos alunos, conforme destaca Gombert (1992), já que a consciência textual está relacionada diretamente à compreensão. Os dados analisados permitiram verificar que os estudantes, tanto do 6º ano quanto do 9º ano, se encontram no nível pré-consciente. Esse nível linguístico demonstra que os alunos não sabem explicitar de forma totalmente consciente como pensaram para responder a cada pergunta.

Com base nos dados coletados e analisados, observa-se um crescimento de 0,77 pontos do 9º ano comparado ao 6º ano. Os alunos do 6º ano apresentaram um escore de 3,13 pontos e os alunos do 9º ano apresentaram um escore de 3,90 pontos.

Os dados analisados respondem aos objetivos **B** e **D**, que são analisar o desenvolvimento da consciência textual de estudantes de 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II e examinar as relações entre os desempenhos nos anos escolares. Esses resultados também respondem à questão de pesquisa **2**, — quais os escores de consciência textual dos estudantes dos anos Finais do Ensino Fundamental II? — e à questão de pesquisa **4**, — quais as relações entre os desempenhos nos anos escolares?

A partir desses dados, verifica-se que os estudantes do 9º ano possuem uma capacidade linguística maior que os alunos do 6º ano devido o maior tempo de ensino da leitura. A consciência é definida como a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos Maluf e Gombert (2008).

Ressalta-se aqui que a consciência textual não é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, pois não constam atividades referentes a consciência nos materiais de ensino da leitura utilizados pelo professor.

A partir dos resultados levantados, a fórmula de correlação de Pearson demonstrou valor igual a 1, uma correlação positiva entre as variáveis, a compreensão leitora e a consciência textual. As pesquisas de Pereira (2010; 2009b) evidenciam que a consciência textual está vinculada ao processo de compreensão leitora. Como visto na fundamentação teórica, a

consciência textual volta-se para o conhecimento da própria língua e especificamente do próprio texto.

A fórmula de correlação de Pearson evidenciou o valor 0,825 para a correlação entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e as características do material de ensino de leitura utilizado pelo professor. Esse valor indica correlação positiva forte entre as variáveis. Esse dado responde à questão de pesquisa **6**, — quais as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características do material utilizado pelo professor? — e ao objetivo de pesquisa **F**, — que é examinar as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura dos estudantes e as características do material utilizado pelo professor.

Os materiais de ensino utilizados pelos professores (ANEXO A) demonstraram que a leitura e a compreensão são trabalhadas frequentemente nas aulas de Língua Portuguesa e que os conteúdos de coesão e coerência são trabalhados nas atividades. Conforme o guia PNLD (MEC, 2013, p. 99),

no trabalho com a leitura, caberá ao professor equilibrar a quantidade de atividades propostas para a localização de informações explícitas com outras que exploram estratégias cognitivas como a produção de inferências, a ativação de conhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipótese e o estabelecimento de relações.

Mesmo que os materiais de ensino analisados demonstrem atividades de compreensão, o professor precisa ensinar em suas aulas as estratégias de leitura, pois, conforme Solé (1998), o uso de estratégias de leitura é o caminho para a compreensão textual proficiente, pois

a criança não desenvolve a fluência leitora naturalmente, para isso precisa de habilidades cognitivas, metacognitivas, capacidades linguísticas” (conhecimento fonológico, morfossintático, de vocabulário), realização de inferências, conhecimento de mundo, habilidade de memória, disciplina em ler e reler muito, investigação de palavras desconhecidas, que juntos colaboram para a construção de sentido do texto (SOLÉ, 2003, p. 30)

Com base nas análises dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores, observou-se que há predominância do estudo da leitura e da compreensão comparados à gramática e à produção textual. Essa observação responde ao objetivo **E**, que é analisar materiais de ensino da leitura utilizados pelo professor e à questão de pesquisa **5**, quais as características dos materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual?

Sendo assim, o objetivo geral – contribuir para os estudos psicolinguísticos no que se refere ao conhecimento acerca do desempenho em compreensão leitora e consciência textual dos estudantes de 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II– foi alcançado e o problema de pesquisa – como se caracterizam os desempenhos em Compreensão Leitora e Consciência Textual dos estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II? – foi respondido.

Salienta-se que os hábitos de leitura dos estudantes, influenciados pelos responsáveis e professores, e os materiais de ensino da leitura utilizados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa contribuíram para que os resultados alcançados no instrumento de Compreensão Leitora e Consciência Textual respondessem ao objetivo geral desta pesquisa.

Espera-se que o presente estudo incentive os estudos psicolinguísticos voltados à investigação da compreensão leitora e da consciência textual, considerando os Hábitos de Leitura. Para estudos futuros, sugere-se uma pesquisa longitudinal com sujeitos do 6º ao 9º ano, para acompanhar o desenvolvimento da compreensão leitora ao longo desses anos escolares. Sugere-se também a elaboração de materiais linguístico-pedagógicos que abordem o ensino da leitura sob a perspectiva psicolinguística. Dessa forma, talvez os problemas de compreensão leitora que atingem grande parte dos adultos, jovens e crianças possam ser tratados de modo produtivo para todos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**. São Paulo: Cortez, 2008.
- AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5-6, p. 23-34, jan./mar. 1996.
- ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BALICKI, A. C. B.; SANTOS, L. I. S. Práticas de leitura: interesses e hábitos em foco. **Revista da Faculdade de Educação**, a. 9, n. 16, p. 115-131, 2011.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BARBOZA, L. S. **A relação entre compreensão leitora e consciência textual: um estudo com alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. *In*: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-45.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In*: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 129-142.
- BORDINI, M. G. Por uma pedagogia da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-118, mar. 1986.
- BUBLITZ, G. K. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 92-97, jul./set. 2010.
- BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. Bryant and Bradley Reply. **Nature**, v. 313, n. 74, 1985.
- CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica**. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, jan./jun. 2004.
- CATTANI, M. I.; AGUIAR, V. T. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 23-35.

- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In: GALVES, C. et al.* (org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1978. p. 39-86.
- COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategy research. **D.E.L.T.A.**, v. 3, n. 1, p. 57-84, 1987.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In: COLELLO, S. M. G.; LEITE, S. A. S.; ARANTES, V. A.* (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010. p. 43-52.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEHAENE, S. **Neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009.
- FLORES, O. C. Ação-reflexão linguística e consciência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 109-140, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In: PATTERSON, J.; MARSHAL, C.; COLTHEART, M.* (ed.). **Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- GONÇALVES, F.; DIAS, M. G. B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 29-40, 2003.
- GONÇALVES, S. C. P. **Lexicografia escolar: reflexões iniciais**. Goiânia: UFG, 2015.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B.* (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1970. p. 497-508.

GOODMAN, K. S. Um jogo psicolinguístico de adivinhação. *In*: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. **Theoretical models and processes of reading**. 2. ed. Newark: International Reading Association, 1976. p. 81-92.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.

GUARESI, R. *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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Educa**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/> Acesso em: 15 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados IDEB**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados finais das escolas no Saeb 2017 já estão disponíveis no Portal do INEP**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-finais-das-escolas-no-saeb-2017-ja-estao-disponiveis-no-portal-do-inep/21206. Acesso em: 4 fev. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2018/02/1-Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_4.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in english**. New York: Longman, 1976.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W. The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. *In*: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. (pp. 1270-1329). Newark: International Reading Associations, 2004. p. 1270-1329.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI: Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 2-14, jul./dez. 2015.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LENT, R. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

MACHADO, A. S. **A leitura como uma prática de letramento nos livros didáticos**. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (ed.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008. p. 123-135.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. **Em Aberto**, INEP, v. 69, p. 64-82, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Línguas e instrumentos linguísticos. Campinas: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15868-pnld2014-apresentacao&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: Secretaria da Educação fundamental, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

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

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

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 81-91, 2012.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 9. 2010. **Anais [...]**. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.

PEREIRA, V. W. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. esp., p. 29-43, 2013.

PEREIRA, V. W. Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino. **Acta Scientiarum, Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 133-138, 2009a.

PEREIRA, V. W. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e ambiente não virtual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 22-27, jul./set. 2009b.

PEREIRA, V. W. **Rede Universidades e escolas desenvolvendo a compreensão leitora e a consciência textual na escola, com uso de tecnologias**. Projeto de Pesquisa [Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: ciência, arte e tecnologia]. Porto Alegre: Faculdade de Letras PUCRS, 2019a.

PEROTTO, G. **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 (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 5-12, 1998.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA). **Relatório do Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

QUEIROGA, B. A. M.; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfofossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 95-100, 2006.

RAMPELOTTO, H. P.; GIZÉRIA, K. *As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental*. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 2, a. 2, v. 1. P. 51-66, maio 2017.

REGO, L. L. B.; BRYANT, P. E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, v. 8, n. 3, p. 235-246, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do português**. 2. ed.). São Paulo: WMF, 2008.

ROQUE, C. L. B.; CANEDO, M. L. A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância. *In*: SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE, 1., 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015. p. 1-13.

SACHET, C. M.; BACK, A. C. P. Discurso e prática de leitura em livros didáticos. *In: EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015. Anais [...].* Curitiba: UFPR, 2015. p. 38685-38701.

SERRA, J; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. *In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento;* trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-44.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, A. M. S. **Os impactos do uso do livro didático nas práticas de ensino de leitura em uma escola pública de João Pessoa.** Monografia (Graduação em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: BASTOS, N. B. Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.* São Paulo: EDUC, 1998. p. 2490-2506.

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

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. *In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento.* Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17-34.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007.

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

WIEDEMER, M. L.; AUGUSTO, V. C. P. Leitura(s) no livro didático: a necessidade da autonomia e mediação do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 28, n. 2, p. 92 - 114, maio/ago. 2017.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA

INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Escola: _____ Data de aplicação: _____

Prezado participante!

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor.

Participante nº ____.

1. Em que ano você está? () 6º ano E.F. () 7º ano E.F. () 8º ano E.F. () 9º ano E.F.

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Qual a escolaridade do seu principal responsável?

Pai:

() Nunca estudou

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior completo

Mãe:

() Nunca estudou

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior completo

4. Quem costuma ler em sua casa?

Pai () Sim () Não **Mãe** () Sim () Não **Você** () Sim () Não

Outros membros da família () Sim () Não

5. O que seus pais gostam de ler?

Pai	Mãe
() Revistas informativas em geral	() Revistas informativas em geral
() Gibis	() Gibis
() Livros em geral	() Livros em geral
() Notícias e/ou textos na Internet	() Notícias e/ou textos na Internet
() Redes sociais	() Redes sociais

6. Seus responsáveis incentivam você a ler? () Sim () Não

7. Você tem o hábito de ler em casa? () Sim () Não

Se sim, o que você lê mais:

() revista em quadrinho () livros de história () jornal local () outros

8. Com qual frequência você lê:

Diariamente () Uma vez por semana () Duas a três vezes na semana () Raramente ()

9. Durante a semana, quanto tempo você gasta assistindo televisão, navegando na *Internet* ou jogando jogos eletrônicos?

() menos de 1 hora () entre 1 e 2 horas () mais de 2 horas

10. Você já foi reprovado? () Não () Sim, uma vez () Sim, duas vezes ou mais

11. Você está repetindo este ano? () Não () Sim, uma vez () Sim, duas vezes ou mais

12. Seus responsáveis incentivam você a estudar? () Sim () Não

13. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? () Sim () Não

14. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

() sempre ou quase sempre () de vez em quando () nunca ou quase nunca

() o professor não passa dever de casa

15. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

() sempre ou quase sempre () de vez em quando () nunca ou quase nunca

() a escola não possui biblioteca ou sala de leitura

16. A escola propõe leituras para o trabalho em sala de aula? () Sim () Não

17. Como você se sente quando está lendo um texto fácil?

() Confortável () Distraído () Desafiado () Entediado

18. Como você se sente quando está lendo um texto difícil?

() Confortável () Distraído () Desafiado () Entediado

19. Com que frequência você utiliza o dicionário durante as leituras?

() sempre ou quase sempre () de vez em quando () nunca ou quase nunca

20. Quantos livros você leu nos últimos 12 meses?

0 1 a 2 3 a 4 5 a 8 Mais de 8

21. Você considera a leitura uma atividade:

interessante entediante. difícil fácil

22. Você acha importante ler? Por quê?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Leia o texto e responda às questões. Marque apenas uma resposta em cada questão.

A velhinha contrabandista

Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um baita saco atrás da lambreta. O pessoal do posto - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal do posto mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha, vovozinha, eu sou fiscal aqui na fronteira com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

— O senhor promete que não "espáia"? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta.

QUESTÃO 1: Escreva um x na frase que não faz parte do texto.

- A velhinha passava de lambreta na fronteira.
- O fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia.
- O fiscal guardou a areia que estava no saco da velhinha.
- O fiscal desconfiava do comportamento da velhinha.

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 2: Numere os fatos da história em ordem cronológica:

- O fiscal mandou a velhinha parar outra vez.
- O fiscal faz um acordo com a velhinha.
- O pessoal do posto começou a desconfiar da velhinha.
- A velhinha sorriu com seus poucos dentes.

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 3: Indique a alternativa que causa contradição com a história

- A velhinha carregava contrabandos diferentes.
- O fiscal achou que não era areia.
- O fiscal ficou desconfiado da velhinha.
- A velhinha transportava um saco na lambreta.

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 4: No trecho “Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás”. a palavra **montou** pode ser substituída, sem mudar o sentido da frase, por:

- saiu
- sentou
- correu
- partiu

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 5: Conforme o texto, a palavra **contrabando** está associada a um dos grupos abaixo:

- lambreta, fiscal, areia.
- posto, lambreta, fiscal.
- areia, posto, fiscal.
- muamba, lambreta, velhinha

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 6: Conforme o texto, a palavra **fiscal** abrange um dos grupos abaixo:

- muamba, chateado, velhinha.
- desconfiado, velhinha, lambreta.
- encabulado, chateado, desconfiado.
- encabulado, desconfiado, lambreta.

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 7: No trecho “Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um baita saco atrás da lambreta”, a palavra **ela** se refere a:

- velhinha
- fronteira
- lambreta
- montada

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 8: No trecho “Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro * com muamba, dentro daquele maldito saco”, a alternativa que substitui o símbolo * é:

- fiscal
- dia
- saco
- desconfiado

Como você pensou para escolher a resposta?

QUESTÃO 9: No trecho “Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda.”, a palavra **mas** pode ser substituída por:

- pois
- quando
- embora
- porém

Como você pensou para escolher a resposta?

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS PARA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *O desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual nos anos finais do ensino fundamental II*, coordenada pela orientadora Vera Wannmacher Pereira, telefone: 51. 9230-4800/3320-3555/3320-3528. Seus pais permitiram que você participe.

Os objetivos dessa pesquisa são investigar o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de estudantes de 6º ao 9º ano e examinar os hábitos de leitura dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 16 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vinte de Setembro, localizada na Rua Marujaíba, nº8, bairro Rubem Berta, na cidade de Porto Alegre, onde as crianças irão ler um texto narrativo e responder a 10 questões de compreensão leitora. Para isso, será usado um texto com cinco questões de questionário e cinco de múltipla escolha, impresso em folha A4, em que os estudantes responderão a lápis.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de Mestrado da estudante pesquisadora Roberta Silveira Carvalho, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *O desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual nos anos finais do ensino fundamental II*.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Vera Wannmacher Pereira, responsável pela pesquisa *O desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual nos anos finais do ensino fundamental II*, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende investigar o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de estudantes de 6º ao 9º ano e examinar os hábitos de leitura dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Acreditamos que ela seja importante porque a coleta de dados mostrará o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Para sua realização será feito o seguinte: os estudantes lerão um texto narrativo e responderão 10 questões, cinco de questionário e cinco de múltipla escolha. Essa atividade será impressa em folha A4, e os estudantes responderão a lápis.

Sua participação constará de modo voluntário, sem custos, pois a realização da pesquisa acontecerá no período da aula.

Para os estudantes os riscos são mínimos, como não se sentir confortável ao realizar as atividades, porém eles poderão desistir em qualquer momento da pesquisa. Quanto aos resultados, o risco é não terem a dedicação necessária ao responder aos instrumentos, comprometendo a qualidade dos dados.

O benefício desta pesquisa será a contribuição para os estudos psicolinguísticos, a partir da análise dos resultados dos instrumentos e para o ensino na Educação Básica.

Os benefícios que esperamos como estudo são: Contribuir para os estudos psicolinguísticos no que se refere ao desempenho em compreensão leitora e consciência textual dos estudantes do Ensino Fundamental II.

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 a pesquisadora Vera Wannmacher Pereira, telefone: 51. 992304800 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.

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. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, 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 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 deforma)

ANEXO A – MATERIAIS DO ENSINO DA LEITURA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Materiais do ensino da leitura utilizados pelo *Professor A* para trabalhar a compreensão leitora no 6º ano do E. F. II

ATIVIDADE A

Atividade adaptada da coleção do PNLD

Leia o texto e responda as questões abaixo

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica - isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. "Não se preocupe", eu lhe dizia. "Os talibãs nunca pegaram uma menina."

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

"Este é o ônibus da Escola Khushal?", perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. "Sim", respondeu.

"Quero informações sobre algumas crianças", o homem disse.

"Então você deve ir à secretaria da escola", orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. "Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você", disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

— Quem é Malala?", perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Caí sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar. Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13-7.)

muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, conchama os religiosos a fazerem suas orações.

riqixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Suat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um blog sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os posts para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade à menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou - mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.

O que é o Talibã?

O Talibã é conhecido no Ocidente como um movimento político e religioso radical. Seu objetivo é recuperar os principais aspectos do islamismo - cultural, social, jurídica e economicamente -, com a criação de um Estado teocrático que regule a vida socio política e religiosa. O conhecido ataque às torres gêmeas em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, foi atribuído aos talibãs e a um de seus líderes, Osama Bin Laden, que foi perseguido e morto pelos norte-americanos.

Hijab, niqab e burca

O texto de Malala faz referência a "cobrir a cabeça" como uma das normas do Talibã.

Na religião muçulmana, a maioria das mulheres usa ao menos um véu. Contudo, há divergências quanto à obrigatoriedade desse uso, bem como quanto ao tipo de véu.

Os trajes mais conhecidos são:

hijab: véu que tem a finalidade de ocultar apenas o cabelo;

niqab: véu que cobre o rosto e revela apenas os olhos;

burca: veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos.

Utilizada no Afeganistão e em parte do Paquistão, é o traje defendido pelos talibãs.

1. O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato?
2. Apesar de a escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012. Leia "Quem é Malala?" e responda: O que explica essa mudança na rotina da menina?
3. "Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores", conta Malala. De quem partiam as ameaças?
4. Malala tinha medo do que poderia acontecer? Justifique sua resposta com elementos do texto.
5. Malala se destacou em seu país por causa, principalmente, de sua luta pelo direito de as mulheres estudarem.
 - a) Naquela sociedade, quais são as únicas profissões toleradas para mulheres?
 - b) Malala se adaptou a essas regras?

6. Nos trechos "As meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua" e "Eu era a única que não estava com o rosto coberto":

- a) Que outra regra religiosa se percebe nesse hábito das meninas?
- b) Infira: Malala concordava com essa outra regra. Justifique sua resposta.
- c) O rosto descoberto de Malala pode ter contribuído para o atentado? Por quê?

7. Quando sofreu o atentado, Malala tinha 15 anos. Que elementos do texto mostram que ela era uma adolescente igual às outras, tanto as do mundo oriental quanto as do mundo ocidental?

8. No trecho “**Quando** chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue”, a conjunção destacada tem o valor semântico de:

- a) tempo b) causa c) comparação d) condicional e) finalidade

9. No trecho “Eu não estava assustada, **mas** passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado”, a conjunção destacada tem o valor semântico de:

- a) adição b) conclusão c) explicação d) oposição e) alternância

10. No trecho “Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo **trancado**”, a palavra **destacada** pode ser substituída, sem mudar o sentido da frase, por:

- a) aberto
- b) fechado
- c) destrancado

11. Complete as frases com os seguintes pronomes demonstrativos.

Este, aquele, o, a, esta

- a) _____ jornal que estou recortando é tão interessante!
- b) Tenho muito _____ que fazer.
- c) Eu sou _____ que sempre te ajuda.
- d) _____ garoto que foi embora se parece com _____ da revista.

12. Use os pronomes abaixo para completar as frases abaixo.

Comigo – me – nos – mim

- a) Ela escolheu as flores para _____
- b) Ele pretende ir ao supermercado _____
- c) Foi você quem _____ contou a história certa.
- d) Você preferiu advertir - _____ em vez de seguir com a acusação.

13. Assinale a oração que expressa pena:

- a) Chega! Não aguento mais!
- b) Quem me dera ganhar uma herança!
- c) Pobre coitado! Nem casa tem.
- d) Bravo! Cante mais uma vez.

14. "Nossa Senhora! Como você pôde fazer isso!" A locução interjetiva destacada expressa: a) espanto b) saudação c) satisfação d) desejo

Materiais do ensino da leitura utilizado pelo *Professor B* para trabalhar a compreensão leitora no 9º ano do E. F. II

ATIVIDADE A

Atividade adaptada da coleção do PNL D

Leia o texto

No texto a seguir, Suzana Herculano-Houzel fala sobre as causas da violência de acordo com o ponto de vista da neurociência. Leia-o e responda às questões propostas.

Cérebro e violência

Há quem coloque toda a culpa na sociedade, que os negligência e não lhes dá oportunidades. Há quem discorde e defenda que o problema é essencialmente maus genes, "sangue ruim". O que causa o comportamento violento desses indivíduos que levam medo e sofrimento a tantas famílias? A neurociência tem outra opinião: uma combinação infeliz de predisposição genética e maus-tratos, que modifica a maneira como o cérebro responde a ameaças.

Tanto natureza quanto sociedade alteram o comportamento, e hoje se entende a razão: ambas afetam o cérebro. Por um lado, a genética de cada pessoa afeta tanto a estrutura do cérebro quanto sua química, e, por exemplo, o excesso hereditário de serotonina nas regiões cerebrais que respondem a ameaças está associado a respostas incontidas e exageradas, violentas. Por outro lado, estresse, maus-tratos e violência física e moral na infância, antíteses do carinho e de tudo o que ele representa e muda no sistema nervoso, também deixam suas marcas nos mesmos sistemas cerebrais de alarme e respostas a ameaças e, pelas mesmas razões, favorecem arroubos de violência desmedida.

Em termos evolutivos, faz sentido. Se você vive em um mundo cão, onde a norma é gritar e bater, então, gritar e bater de volta se tornam uma estratégia razoável, implementada direta e automaticamente pelo cérebro, quer dizer, sem que alguém precise escolher ser violento. Curiosamente, a estratégia contrária, de tornar-se apático e invisível, também é "interessante" e talvez explique por que a depressão é uma resposta tão comum aos maus-tratos sociais.

No entanto, nem genética nem sociedade são 100% determinantes. O risco genético se manifesta como violência ou depressão se ocorre com um histórico de submissão a maus-tratos e violência. Da mesma forma, maus-tratos levam a violência e depressão principalmente aqueles indivíduos com algum risco genético.

E aí está o problema maior. Vítimas de uma conjunção infeliz, essas pessoas não só transmitirão seus filhos seu risco genético, como terão grandes chances de tratá-los com violência, criando para eles a mesma conjunção desfavorável que, assim, se auto propaga. Violência gera violência.

Mas isso não é inevitável. Suporte social, paz e carinho agem no cérebro e interrompem o círculo vicioso, mesmo se a genética é contrária. A combinação é explosiva, mas genética e sociedade, sozinhas, não são garantia de nada. Ainda bem. Definir as causas da violência nunca foi tarefa fácil.

Considerando a 1º parágrafo do texto, responda:

- a) Quais são as duas explicações tradicionalmente dadas para a origem da violência?
- b) Qual é a posição da neurociência sobre o assunto?

2. No 2º parágrafo, a autora afirma que tanto a natureza como a sociedade afetam o cérebro dos indivíduos.

- a) De que modo a genética – relacionada à causa natural da violência – afeta a estrutura do cérebro humano?
- b) De que modo a vida em sociedade – relacionada às causas sociais da violência – pode mudar os sistemas cerebrais?

3. De acordo com o 3º parágrafo do texto, responder com violência em uma sociedade violenta pode ser visto como algo natural do ponto de vista da evolução humana.

- a) Explique essa afirmação da autora.
- b) Quais são as formas de violência citadas pela autora?
- c) Por outro lado, como explicar que a depressão também pode ser uma resposta a uma sociedade violenta?

4. No 4º parágrafo, a autora afirma: nem a genética nem a sociedade são 100% determinantes”.

- a) Explique: o que significa uma causa “100% determinante”?
- b) Por que, segundo o texto, a conjunção desses dois fatores piora o problema e pode até chegar a ser explosiva?

5. Como conclusão, a autora afirma: “Violência gera violência”. Contudo, ela acredita ser possível interromper esse círculo vicioso e aponta saídas para combater a violência, mesmo quando a genética leva o indivíduo para esse lado. Quais são as saídas?

6. A autora emprega no texto a expressão sangue ruim, que é muito comum na linguagem popular. Qual o significado dessa expressão?

7. Releia este trecho do texto:

“O risco genético se manifesta como violência ou depressão se ocorre junto com um histórico de submissão a maus-tratos e violência”.

O termo em destaque sugere:

- a) hipótese b) condição c) sugestão d) finalidade

8. O texto lido é um texto de divulgação científica, gênero em que é comum o autor usar uma linguagem impessoal e técnica e limitar-se a apresentar os dados científicos, sem expressar opinião pessoal.

a) Identifique no texto palavras e expressões que sejam próprias da neurociência ou da ciência.

b) Observe estes trechos do texto:

() O comportamento violento resulta de uma combinação infeliz de predisposição genética e maus-tratos.

() Hoje, felizmente, o antigo debate sobre “natureza ou sociedade” perdeu lugar.

() Vítimas de uma conjunção infeliz, essas pessoas não só transmitirão a seus filhos seu risco genético.

() A combinação é explosiva, mas genética ou sociedade, sozinhas, não são garantia de nada. Ainda bem.

9. Identifique nesses trechos marcas de avaliação apreciativa, isto é, palavras ou expressões que indicam posicionamento da autora em relação ao assunto abordado

ANEXO B – TEXTO UTILIZADO NO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

A velhinha contrabandista

Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um baita saco atrás da lambreta. O pessoal do posto - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal do posto mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha, vovozinha, eu sou fiscal aqui na fronteira com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

— O senhor promete que não "espáia"? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br