

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA:
ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

**LÉXICO, INFERÊNCIA E COMPREENSÃO: PERCURSOS COGNITIVOS NA
LEITURA DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTA CRUZ DO SUL

2025

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

**LÉXICO, INFERÊNCIA E COMPREENSÃO: PERCURSOS COGNITIVOS NA
LEITURA DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, linha de pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dr^a. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Lussani, Brendom da Cunha

LÉXICO, INFERÊNCIA E COMPREENSÃO : PERCURSOS COGNITIVOS NA
LEITURA DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Brendom
da Cunha Lussani. – 2025.

185 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

1. Psicolinguística. 2. Leitura. 3. Compreensão. 4.
Inferência. 5. Léxico. I. Gabriel, Rosângela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

**LÉXICO, INFERÊNCIA E COMPREENSÃO: PERCURSOS COGNITIVOS NA
LEITURA DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, linha de pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Dr^a. Vera Wannmacher Pereira
Professora examinadora - UESB

Dr^a. Claudia Finger-Kratochvil
Professora examinadora - UFFS

Dr^a. Aline Aver Vanin
Professora examinadora - UFCSPA/UNISC

Dr^a. Kári Lúcia Forneck
Professora examinadora - UNIVATES

Dr. Diego Spader de Souza
Professor examinador - UNISC

Dr^a. Rosângela Gabriel
Professora orientadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2025

Dedico este trabalho ao meu eterno namorado, Cleimar Luis dos Santos,
por todo apoio, paciência e amor ao longo do processo.

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho de tamanha importância não é uma tarefa simples, mas foi amenizada com auxílio, por isso, agradeço a minha família que me incentivou, em especial meu noivo Cleimar Luis dos Santos, com quem sempre dividi meus sonhos e foram amplamente sonhados juntos e realizados. Obrigado pelo apoio, incentivo e cuidado nesse percurso acadêmico (e nos demais) pelo qual percorri e hoje percorremos juntos - amo-te!

Agradeço à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) que me acolheu para que eu pudesse aprender e desenvolver meu trabalho como pesquisador e docente.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel, pela orientação atenta, paciente e precisa ao longo do curso - até nos momentos mais difíceis. Obrigado!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-Unisc) e aos professores pelas aulas e trocas de experiências.

À secretária do PPGL-Unisc, Luana Pranke, pela atenção, prestatividade e carinho durante o período do curso.

Ao grupo de pesquisa Linguagem e Cognição pelas trocas de conhecimento, parcerias e debates acadêmicos.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa desta tese: Dr^a. Aline Aver Vanin, Dr^a. Claudia Finger Kratochvil, Dr. Diego Spader de Souza, Dr^a. Kári Lúcia Forneck e Dr^a. Vera Wannmacher Pereira.

Às escolas parceiras por acreditarem na relevância desta investigação e aos alunos que carinhosamente contribuíram para a construção dessas análises.

Aos meus alunos por compreenderem e serem generosos com o tempo extra que solicitava a eles.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) pela concessão da bolsa, através do gerenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Rios sem discurso¹, de João Cabral de Melo Neto

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

¹ MELO NETO, João Cabral. *Poesias Completas*: 1940-1955. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. p. 26

Resumo

Ancorada nos pressupostos da Psicolinguística, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como a qualidade lexical opera no processo de formação de inferências durante a leitura e resolução de questões de compreensão textual de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram investigadas três turmas do 8º e quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e comparados quanto ao ano e rede escolar (municipal e particular). Os estudos de Dehaene (2012) e Villa e Silvestre (2014) sobre léxico mental; de Fauconnier (1997) e Fauconnier e Turner (2002) sobre campo semântico e *frames*; Perfetti (2007) e Perfetti e Stafura (2013) sobre a Hipótese da Qualidade Lexical e em Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), Dell'Isola (2001), Marcuschi (2008) e Oakhill, Cain e Elbro (2017), sobre compreensão leitora e produção de inferências, formaram as bases teóricas desta pesquisa. A partir de pesquisas sobre leitura e compreensão, foram criados quatro instrumentos de produção de dados: perfil do participante, baseado em Finger-Kratochvil (2012); Teste Cloze; mapa mental e questionário de múltipla escolha e questões dissertativas. Os testes foram aplicados no segundo semestre de 2023 e, após a análise, pode-se constatar que, na comparação entre escola municipal e escola particular, os alunos da escola particular leem mais, criam mais inferências e conseguem acionar mais elementos linguísticos a partir de um único estímulo (*type*). Os dados encontrados nesta investigação corroboram relatórios nacionais e internacionais (SAEB, PISA) sobre a leitura na educação básica pública: os estudantes leem pouco e o que leem é menos que o básico para promover a compreensão do texto. No que tange no contraste entre 8º e 9º ano, percebeu-se que o progresso escolar permite que o aluno se desenvolva na leitura e tenha mais domínio sobre as estratégias de leitura e produção de inferências, demonstrando que a escolarização e o acesso a textos são fatores determinantes. Por fim, com o intuito de contribuir com a qualificação da prática docente, são indicadas sugestões de estratégias para desenvolver a leitura em qualquer etapa da educação básica.

Palavras-chave: Psicolinguística. Leitura. Compreensão. Inferência. Léxico. Teste Cloze.

Abstract

Anchored in the assumptions of Psycholinguistics, this research aimed to analyze the role of lexical quality in the formation of inferences during reading and the resolution of reading comprehension tasks by 8th and 9th-grade students from two schools in the countryside of Rio Grande do Sul, Brazil. The study involved three 8th-grade and four 9th-grade groups, which were compared according to school year and type of institution (public and private). The theoretical foundation was based on the studies of Dehaene (2012) and Villa & Silvestre (2014) on the mental lexicon; Fauconnier (1997) and Fauconnier & Turner (2002) on semantic fields and frames; Perfetti (2007) and Perfetti & Stafura (2013) on the Lexical Quality Hypothesis; and Kintsch & Van Dijk (1978, 1983), Dell'Isola (2001), Marcuschi (2008), and Oakhill, Cain & Elbro (2017) on reading comprehension and inference generation. Four data collection tests were developed: a participant profile (based on Finger-Kratochvil, 2012), a Cloze Test, a mind map task, and a questionnaire with multiple-choice and open-ended questions. Data was collected in the second half of 2023. Results suggested that students from the private school read more frequently, generate more inferences, and engage a greater number of linguistic elements from a single stimulus (type), compared to those from the public school. The findings of this research are consistent with national and international assessments (e.g., SAEB, PISA) regarding reading proficiency in public basic education: students engage minimally with reading, and what they read does not meet the threshold required to achieve the text comprehension. In the comparison between grades, students in the 9th year demonstrated greater proficiency in reading and inferencing strategies, suggesting that schooling and exposure to texts are determining factors in reading development. Finally, with the purpose of supporting the enhancement of teaching practices, this study offers strategies for fostering reading development across all levels of basic education.

Keywords: Psycholinguistics. Reading comprehension. Inference. Lexical quality. Cloze Test.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - Figuras e Gráficos

Figura 1: Representação da invariância perceptiva	22
Figura 2: Sistema de leitura de dupla rota	23
Figura 3: Quadro dos Sistemas de Leitura	35
Figura 4: Exemplo de organização de mapa-mental	37
Figura 5: Fila de de emprego para "homem-bomba"	43
Figura 6: Ilustração dos modelos de leitura top-down e bottom-up	58
Figura 7: Ilustração do modelo integrador	59
Figura 8: Desempenho dos alunos brasileiros no SAEB 2019 e 2021	69
Figura 9: Exemplo de organização da tabulação de dados do Teste Cloze	88
Figura 10: Mapa Mental coletivo e demonstrativo	91
Gráfico 1: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM81	108
Gráfico 2: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM82	109
Gráfico 3: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM91	109
Gráfico 4: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM92	110
Gráfico 5: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP81	111
Gráfico 6: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP91	111
Gráfico 7: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP92	112
Figura 11: Desempenho no Teste Cloze por Turma: Escola Municipal e Particular	114
Figura 12: Pontuação Média no Teste Cloze: Comparação entre Escola Municipal e Particular	115
Figura 13: Desempenho no Teste Cloze por Série e Tipo de Escola: 8º e 9º Ano	116
Figura 14: Comparação do Número de Associações entre Escolas Municipais e Particulares	126
Figura 15: Número de Associações Realizadas	127
Figura 16: Comparação do Número de Associações entre Alunos do 8º e 9º Ano	128
Figura 17: Comparação da pontuação total entre escolas municipais e particulares	130
Figura 18: Comparação da pontuação total entre alunos do 8º e 9º anos	131
Figura 19: Comparação da pontuação total entre séries e tipos de escola	132

Figura 20: Desempenho médio por participante e média geral das séries na escola municipal 133

Figura 21: Desempenho médio por participante e média geral das séries na escola particular 134

LISTA QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Síntese de diferentes perspectivas sobre campos semânticos	28
Quadro 2: Definições de inferência a partir de Cunningham (1987)	45
Quadro 3: Texto sem título	55
Quadro 4: Matriz de Leitura para SAEB 2021	65
Quadro 5: Níveis de leitura	66
Quadro 6: Habilidades avaliadas no SAERS 2023 para o 9º ano.	70
Quadro 7: Proficiência leitora e características	71
Tabela 1: Organização dos participantes por ano e escola	77
Quadro 8: Cronograma de atividades de coleta de dados	78
Quadro 9: Textos utilizados nos testes de coleta de dados	79
Quadro 10: Critérios de pontuação no Teste Cloze	83
Quadro 11: Relação das palavras excluídas no Teste Cloze e sinônimos aceitáveis	84
Quadro 12: Pontuação das questões dissertativas do Instrumento 4	92
Tabela 2: Divisão dos participantes da pesquisa	94
Tabela 3: Escolaridade das mães	95
Tabela 4: Escolaridade dos pais	96
Tabela 5: Frequência de leitura dos pais/responsáveis, de acordo com a percepção dos filhos	97
Tabela 6: Frequência de leitura de livros completos nos últimos 12 meses	98
Tabela 7: Frequência de acesso à biblioteca escolar	99
Tabela 8: Percepção dos participantes sobre a leitura	100
Tabela 9: Opinião dos alunos sobre habilidades de bons leitores	104
Tabela 10: Pontuação no Teste Cloze: médias e desvio padrão	112
Quadro 13: Relação type e token nos mapas mentais dos participantes	117
Quadro 14: Types do grupo EM81	118
Quadro 15: Types do grupo EM82	119
Quadro 16: Types do grupo EM91	120
Quadro 17: Types do grupo EM92	121
Quadro 18: Types do grupo EP81	121

Quadro 19: Types do grupo EP91	122
Quadro 20: Types do grupo EP92	123
Tabela 11: Distribuição das Palavras-Chave Associadas por Alunos do 8º e 9º Ano no Teste Cloze	124
Tabela 12: Desempenho por escola em questões inferenciais	134
Tabela 13: Comparação do desempenho entre os alunos do 8º e 9º anos nas questões inferenciais	135
Tabela 14: Comparação do desempenho entre séries dentro das escolas municipais e particulares	137
Tabela 15: Análise de correlação pelo do Teste Close, Mapa Mental e Questões Inferenciais	139
Tabela 16: Análise de correlação por tipo de escola	140
Tabela 17: Análise de correlação por ano escolar	141

Lista de abreviaturas e siglas

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EF – Escola Fundamental

EM – Escola Municipal

EM81 – Escola Municipal – 8º ano, turma 1

EM82 – Escola Municipal – 8º ano, turma 2

EM91 – Escola Municipal – 9º ano, turma 1

EM92 – Escola Municipal – 9º ano, turma 2

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Escola Particular

EP81 – Escola Particular – 8º ano, turma 1

EP91 – Escola Particular – 9º ano, turma 1

EP92 – Escola Particular – 9º ano, turma 2

HQL – Hipótese da Qualidade Lexical

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LI – Leitura Inferencial

LS – Leitura Superficial

NAR – Nomeação Automática Rápida

Novo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (reformulado)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNA – Política Nacional de Alfabetização

p – Precisão

Q (seguido de algarismo) – Questão relacionada ao algarismo na ordem do teste (componente da avaliação utilizada)

r – Rapidez

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEDUC RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCR – Termo de Consentimento para Responsável

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

ZH – Zero Hora (jornal)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Linguagem e Leitura.....	20
2.2 Léxico mental.....	23
2.3 Campo semântico e Frame.....	28
2.4 Qualidade lexical.....	33
2.5 Leitura e memória.....	39
2.6 Inferência.....	42
2.7 Compreensão leitora.....	49
2.8 Avaliação da leitura no Brasil.....	61
2.8.1 O que é o PISA?.....	63
2.8.2 O que é o SAEB?.....	65
2.8.3 O que é o Avaliar É Tri?.....	70
3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	74
3.1 Objetivos.....	75
3.1.1 Geral.....	75
3.1.2 Objetivos específicos.....	75
3.2 Hipóteses.....	76
3.3 Participantes.....	76
3.4 Instrumentos de coleta de dados, procedimentos metodológicos e tabulação de dados.....	78
3.4.1 Questionário Perfil do Participante.....	81
3.4.2 Teste Cloze.....	82
3.4.3 Mapa Mental.....	89
3.4.4 Questões inferenciais.....	92
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	94
4.1 Resultados do Questionário Perfil do Participante.....	94
4.2 Resultados do Teste Cloze.....	107

4.3 Resultados do Mapa Mental.....	117
4.5 Resultados das Questões Inferenciais.....	129
5 DISCUSSÃO.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	164
ANEXOS.....	182

1 INTRODUÇÃO

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Boff, 2017, pág. 13.

O presente estudo tem como tema o percurso cognitivo que o leitor realiza através da leitura para inferir e compreender os textos, mais especificamente o processo inferencial realizado a partir da leitura de determinadas palavras, que o levam a realizar associações enquanto lê, com fim à compreensão. Vale destacar que a compreensão leitora tem sido tópico de diferentes investigações acadêmicas que continuam repercutindo porque os alunos não conseguem aproximações satisfatórias com o cenário analisado: a escola. Tão verdade é que as avaliações externas de leitura, com foco na compreensão, seguidamente indicam resultados insuficientes no que tange à compreensão de textos de diferentes gêneros.

Dados recentes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cuja prova de leitura, matemática e ciências foi aplicada em mais de 80 países em 2022, indicaram que 50% dos estudantes brasileiros se limitam apenas a identificar a ideia central de um texto — desde que com extensão moderada —, bem como a encontrar informações explícitas e refletir sobre sua finalidade e forma. Embora saibam identificar o tópico central do texto, os alunos deixam de realizar inferências importantes, promover relações e interpretações de palavras ou partes do texto com seus conhecimentos prévios. Tais habilidades leitoras (ou a falta delas) fizeram com que o país atingisse média de proficiência leitora de 410 pontos, regredindo em relação à prova de 2018, quando conseguiu 413 pontos na média. Embora a crise sanitária possa (e certamente tenha) uma parcela de culpa na regressão das habilidades leitoras — visto os obstáculos que o cenário educacional enfrentou durante a pandemia da COVID-19 —, em edições anteriores à pandemia a proficiência leitora nacional já sinalizava uma necessidade de atenção por regredir ou avançar pouco (2009, 412 pontos; 2012, 410 pontos; 2015, 407 pontos).

A baixa proficiência leitora nacional não aparece apenas no PISA, uma avaliação internacional. Dados da proficiência leitora na prova de Língua Portuguesa, promovida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja

escala de proficiência em leitura vai de 0 a 425 pontos, identificaram que os estudantes também não apresentam grande destaque. Em 2022, os alunos atingiram 255 pontos e se mostraram capazes de compreender textos simples, mas incapazes de promover análises críticas e inferir informações a partir do texto explícito. O resultado pode ser considerado uma regressão significativa, visto que o avanço da proficiência em leitura, ao longo dos anos, é baixo e lento (2013, 247 pontos; 2015, 251 pontos; 2017, 258 pontos; 2019, 261 pontos).

Tais resultados, como os do PISA e do SAEB, chamam a atenção para a necessidade de rever a pedagogia tradicional de promoção da leitura nas escolas — não somente o trabalho docente, mas também os instrumentos utilizados para o ensino-aprendizagem dos alunos. Marcuschi (2008), ao se propor a analisar livros didáticos, mostra que grande parte das atividades versa sobre cópias e que apenas 5% das perguntas sugeridas promoviam a inferência, por exemplo. Sabe-se, portanto, que muitos livros didáticos exploram pouco ou quase nada sobre estratégias de leitura complexas, como a inferência, a qual exige alta habilidades e integração de informações por parte do aluno e poderia prepará-lo para a leitura de diferentes gêneros textuais.

Autores basilares têm sinalizado as contribuições dos estudos sobre inferências para o ensino, em especial o de leitura (Johnson, 1974; Warren, Nicholas e Trabasso, 1979, 1980; Goodman, 1987; Kleiman, 1989; Chikalanga, 1992; Dell'Isola, 2001; Koch, 2002; Coscarelli, 2003; Oakhill, Cain e Elbro, 2017). Marcuschi (2007, p. 6), um dos pioneiros no cenário nacional sobre o estímulo das inferências no ensino da compreensão de texto, destaca que

(...) a contribuição essencial das inferências na compreensão de texto é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo.

Marcuschi (2007), junto aos autores supracitados, confirma que são as inferências que promovem a coesão do texto. Elas não apenas atuam como elementos coesivos, mas constituem os pilares da compreensão textual, dado que a inferência é realizada pelo leitor, que “apoia-se no texto, mas ultrapassa as informações explícitas” (Oakhill, Cain e Elbro, 2017, p. 60), almejando a compreensão do que lê. A seção [2.6 Inferência](#) abordará a inferência de forma mais detalhada e de que forma ela se aplica a esta investigação e se associa ao ensino.

As pesquisas nacionais, com tendências psicolinguísticas, sempre buscaram responder, entre outras questões: *Como se compreende um texto? Em que medida eu compreendo ou não um texto? Quais estratégias devo/pode-se utilizar para compreender um texto?* Todas essas perguntas geram novas perguntas, porque fazer pesquisa é isso: compreender que não há um fim, e sim novos começos. As teorias referenciadas, que serão retomadas nas seções seguintes com mais atenção, ajudam a moldar o percurso desta Tese. Mais adiante, também, apresentam-se estudos que buscaram unir léxico, inferência e compreensão.

Portanto, a partir dos pressupostos da Psicolinguística, busca-se analisar como a qualidade lexical opera no processo de formação de inferências durante a leitura e resolução de questões de compreensão textual de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, a partir das palavras relevantes do texto e como eles acessam informações consolidadas para chegar à compreensão, visto que a estrutura sintático-semântica direciona e indica quais são os caminhos a serem percorridos pelo leitor a fim de compreender o texto — e se o fator escola (pública ou particular) e, também, o ano escolar exercem alguma influência sobre a qualidade da representação das respostas dadas às questões de inferenciação.

Escolheu-se o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental como público-alvo da pesquisa para analisar se existe diferença entre dois anos escolares no que diz respeito à produção de inferências e à seleção lexical. Embora para essa escolha pudessem ser consideradas quaisquer duas turmas da educação básica, o 9º ano foi fator crucial, pois os exames de leitura sempre trazem matrizes das habilidades que a última etapa do Ensino Fundamental deve demonstrar perante um texto. Já o 8º ano foi escolhido por se acreditar que a complexidade de ensinar e mostrar os percursos da compreensão está no Ensino Fundamental — etapa em que as bases são fundamentadas. Além disso, qualifica-se como interessante analisar e avaliar o contraste de um mesmo público, mas em cenários distintos. Logo, optou-se por analisar turmas de 8º e 9º ano de uma escola municipal e de uma escola particular.

Este trabalho organiza-se a partir de três dimensões: fundamentação teórica, caracterização da pesquisa e análises e considerações finais. A primeira dimensão é a fundamentação teórica, contendo, em suas subseções, os pressupostos teóricos sobre a compreensão leitora, léxico mental, campo semântico e frames, qualidade lexical, memória e produção de inferências e leitura no cenário nacional, respectivamente. A segunda dimensão contempla a organização da pesquisa,

delimitando seus objetivos, hipóteses, sujeitos participantes e os instrumentos construídos para gerar os dados da Tese e responder à questão de pesquisa. A última dimensão da Tese compreende não somente a apresentação e discussão dos resultados, mas também a implicações de sugestões pedagógicas para promover a leitura a partir das teorias utilizadas nesta investigação.

Cada etapa desta pesquisa foi organizada de forma a responder às questões postas e, principalmente, contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o ensino da leitura nos espaços escolares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender a linguagem quase sempre representa não compreender apenas as palavras e as estruturas gramaticais de uma mensagem como símbolo linguístico, mas também levar em consideração os conhecimentos, os fatos ou as ideias que sustentam a mensagem, mas não fazem, de maneira explícita, de sua constituição.

Dascal, 2006, pág. 83.

A escolha de uma palavra que determinado sujeito utiliza para se comunicar, de forma escrita ou falada, dentre tantas disponíveis em seu repertório, não é um ato mecânico, e sim intencional, a partir da relevância que algumas palavras oferecem na produção de sentido daquilo que ele, sujeito da comunicação, deseja informar ao seu interlocutor. Para tanto, aquele que deseja comunicar-se recorre ao significado (ou significados) que determinada palavra pode transmitir, buscando representar seu pensamento de forma escrita ou falada.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam e orientam esta investigação. As subseções a seguir conduzem o leitor à reflexão sobre a linguagem, a inferência e a qualidade das palavras, ao passo que sinalizam a contribuição de cada tópico no desenvolvimento da investigação.

2.1 Linguagem e Leitura

A leitura é uma herança imaterial que o ser humano conserva independentemente do instrumento que utiliza para mantê-la viva, e transita entre as gerações, de forma a preservar a identidade e a individualidade do sujeito e da sociedade. Não por acaso, sua disseminação aumentou quase que concomitantemente ao surgimento das escolas, à medida que se reconheceu que cada cidadão é um leitor e carrega consigo parte da história do lugar em que está inserido (Ponte, 2007). Ponte (2007) cita Hébrard (1998, p. 36) e a influência da escola sobre a leitura, destacando que “(...) na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam”. Nesse pensamento, retomamos ideias já tratadas na abertura deste capítulo: a leitura é resultado da instrução formal, e os conhecimentos individuais do leitor o ajudam — ou não — a compreender diferentes textos.

Na busca por definir a leitura, podemos entendê-la como um produto da extração e construção de significado a partir de um texto (Vellutino, Fletcher,

Snowling e Scanlon, 2004). Embora a leitura possa parecer um processo simples, ela é uma atividade de alta complexidade cognitiva, pois opera com diferentes recursos ao mesmo tempo. A leitura proficiente é atingida quando, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2008), o leitor consegue executar dois componentes básicos: o reconhecimento de palavras e a compreensão textual. A ausência de um desses dois pilares pode comprometer a leitura e a compreensão de textos.

Ferdinand de Saussure, precursor dos estudos linguísticos modernos e cujos pensamentos foram eternizadas pelos seus alunos através do livro "Curso de Linguística Geral", já chamam a atenção para a leitura e para o processo que envolve essa habilidade, no início do século XX:

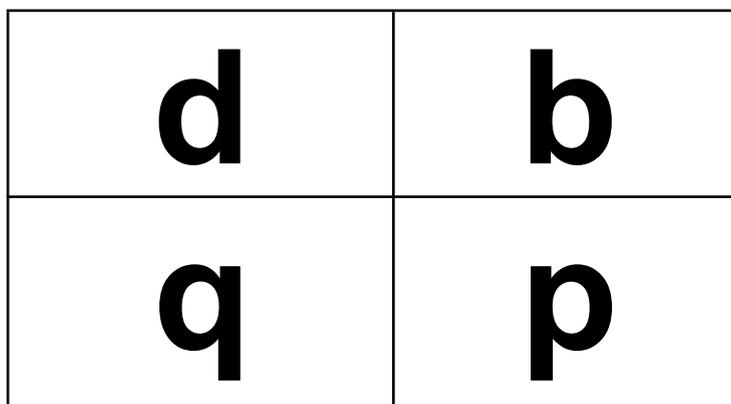
Há também a questão da leitura. Nós lemos de duas maneiras: as palavras novas ou desconhecidas são analisadas letra após letra; mas as palavras usuais e familiares são captadas num só golpe de vista, independentemente das letras que as compõem: a imagem dessas palavras adquire para nós um valor ideográfico (Saussure, 2001, p.71).

Saussure “inaugurou” os estudos da leitura e o desbravamento sobre o comportamento ocular durante a leitura, e o avanço dos estudos sobre essa prática e seu processamento permitiu descobrir que o nosso olho, de fato, tem uma funcionalidade particular. Rayner, que desde 1975 vem promovendo estudos sobre o globo ocular durante a leitura, menciona os olhos em dois momentos: fixações e sacadas. O primeiro ocorre quando os olhos estão “relativamente estáveis”, com duração média de 200 a 250 ms; já as sacadas correspondem ao período em que o olho se move ou salta para outra parte da palavra ou para outra palavra, com duração média de 20 a 40 ms. Destaca-se que a leitura é realizada durante as fixações, sendo a visão suprimida durante as sacadas. A regressão, outro termo frequente nos estudos oculares, refere-se ao movimento de retomada de uma palavra ou expressão já lida, sendo essa retomada justificada por diferentes causas: confirmar a leitura, compreender ou reler.

Rayner (1978, 1998) afirma que leitores maduros “fazem fixações mais curtas, sacadas mais longas e menos regressões do que leitores menos habilidosos”. Em relação ao tempo de fixação nas palavras, este não é igualitário e varia conforme a estrutura do item lexical: palavras de conteúdo, como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, ocupam aproximadamente 85% do tempo das fixações; já palavras funcionais, tais como preposições, conjunções, artigos e pronomes, são fixadas em aproximadamente 35% do tempo.

As descobertas de Rayner e colaboradores embasaram diferentes gerações de pesquisas, não só sobre o globo ocular durante a leitura, mas também sobre os processos que integram a leitura. O neurocientista francês Stanislas Dehaene (2012) evidenciou que o olho humano é, de fato, um camaleão no que tange à leitura, pois é capaz de adaptar-se a qualquer letra, independentemente do tamanho ou da forma com que ela se apresenta — desde que já tenha sido aprendida pelo leitor. A invariância perceptiva, isto é, a capacidade adquirida de reconhecer letras e formar palavras, também permite que o leitor proficiente distinga, sem dificuldades, traços semelhantes entre letras como d/b, p/q, a/e. A Figura 1 ilustra a variação perceptiva e como a rotação da letra é suficiente para alterar seu significado no contexto da palavra.

Figura 1: Representação da invariância perceptiva



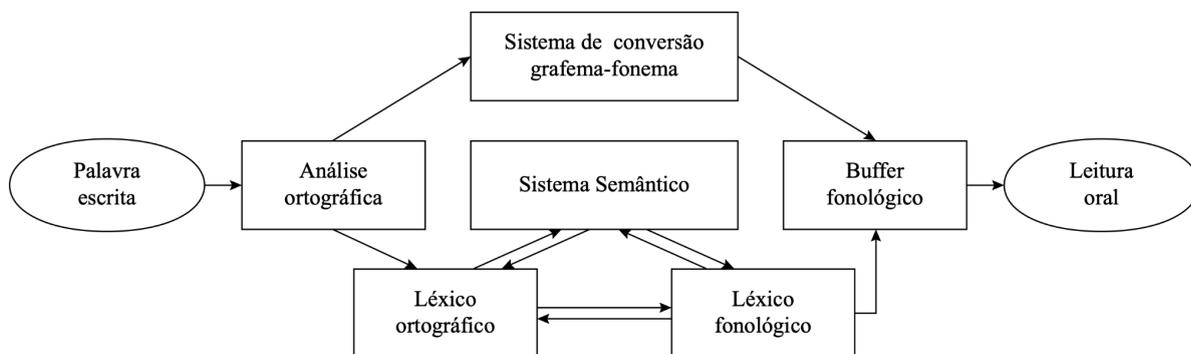
Fonte: Autor (2025).

Encaminhadas ao córtex visual bilateralmente e para a região occípito-temporal ventral, localizada no hemisfério esquerdo (Dehaene, 2012), as letras são reconhecidas como tais e percorrem dois caminhos que coexistem e trabalham de forma simultânea para cooperar com a leitura: a rota fonológica e a rota lexical, também denominada modelo de dupla rota.

O modelo de dupla rota — isto é, uma rota fonológica e rota lexical — compreende que, ao reconhecer uma letra, o leitor a decodifica, e as rotas são “acionadas”: a rota fonológica converte os grafemas em fonemas; a rota lexical possui uma subdivisão em rota semântica (também denominada indireta) e rota lexical não semântica (ou direta) (Coltheart et al., 2001). A rota direta opera na identificação da representação ortográfica da palavra decodificada, pois o léxico ortográfico está ligado ao léxico fonológico, cuja representação fonêmica permite a produção de um *output*. Já na rota lexical semântica, dá-se o acesso ao significado

da palavra: o reconhecimento da palavra no léxico ortográfico encontra seu correspondente no sistema semântico, que, associado ao léxico fonológico, gera o *output*. Coltheart e colaboradores (2001) organizaram o modelo de dupla rota em um esquema ilustrativo (Figura 2):

Figura 2: Sistema de leitura de dupla rota



Fonte: Estrutura de um modelo dupla rota de reconhecimento de palavras; adaptado de Coltheart et al. (2001).

Os estudos do grupo liderado por Coltheart (2001) destacam que, embora as rotas trabalhem em conjunto, elas possuem funcionalidades distintas. A rota fonológica opera com a conversão grafema-fonema, não sendo capaz de produzir um output correto caso alguma das regras de conversão não seja seguida; logo, a rota fonológica não é capaz de ler palavras irregulares. A rota lexical, por sua vez, que se baseia em itens oriundos da memória, não permite a leitura correta de pseudopalavras ou itens desconhecidos. Assim, entende-se que o sistema semântico influencia tanto o acesso ao léxico ortográfico quanto ao léxico fonológico.

Reforça-se aqui que não armazenamos a palavra inteira na mente, mas sim elementos mórficos (estruturais) das palavras e informações que colaboram para que ela seja significada. Dehaene (2012, p. 65) menciona que “nosso léxico é uma arena onde a competição é rude e a vantagem vai em direção aos ‘habituais’, isto é, às palavras mais frequentes”. Ou seja, a leitura de diferentes gêneros e autores amplia o léxico, uma vez que, ao deparar-se com novas histórias e escritas, o leitor descobre novas palavras e expande seu repertório lexical.

2.2 Léxico mental

Alberto Manguel, escritor argentino, em um dos seus livros escreveu:

"tudo o que Adão via, tudo o que Adão sentia, como tudo o que ele imaginava e temia, era trazido a sua presença através de camadas de nomes, nomes com os quais a língua tenta vestir a nudez da experiência" (Manguel, 1997, p. 52)

A linguagem tem essa característica descrita por Manguel: a de cobrir a experiência. O homem recorre à língua(gem) para interpretar sua realidade. A língua cobre o mundo por meio do nome, atribuindo-lhe função e referência. Por vezes, a língua veste o próprio homem com as experiências que lhe são resgatadas por meio das palavras.

Buscar e estabelecer uma definição do que é uma palavra é uma tarefa que poucos linguistas se propõem a realizar, e, quando o fazem, as respostas costumam ser vagas (Leffa, 2000). Segundo o próprio Leffa (2000), "definir uma palavra como uma unidade mínima de sentido não é uma tarefa fácil, devido às inúmeras nuances de significado que uma palavra possui". Embora complexa, a tarefa não é impossível: encontram-se definições do que é uma palavra e, até mesmo, a própria palavra palavra é questionada. Isso porque, segundo Ducrot (1995), trata-se de "um conjunto vago de crenças e inferências". Ainda na tentativa de desvendar o que é uma palavra, Firth argumenta que ela só existe na companhia de outras; isolada, torna-se apenas uma possibilidade.

Quanto ao léxico, Vilela (1994, p. 10) o compreende "como a totalidade das palavras de uma língua, ou como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística". Assim, o léxico é, para o autor, todo o arcabouço linguístico de que um falante pode se utilizar para se comunicar com outros indivíduos. Villa e Silvestre (2014, p. 23) mencionam que

o léxico de cada falante, que é também chamado de léxico mental, depende da sua apropriação dos estímulos lexicais a que é exposto, e, portanto, variará muito em função da sua experiência linguística individual, do que ouve, do que lê, do que fala e do que escreve. [...] A aprendizagem de palavras é uma possibilidade que acompanha os falantes ao longo de toda a sua vida, mas há também perdas e esquecimentos motivados pelo desuso.

Pode-se deduzir, a partir da afirmação acima, que existe uma sutil diferença entre léxico e léxico mental: o primeiro abrange as palavras de uma língua, tendo o falante consciência delas ou não; o segundo diz respeito às apropriações individualizadas dos falantes — aquilo que conhecem e utilizam em seu cotidiano. A respeito do léxico não conhecido por parte do falante, Leffa (2000, p. 21) lembra que "o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto

da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras”, e Villalva e Silvestre (2014, p. 23) confirmam tal pressuposto, além de lembrarem que o conhecimento lexical “[...] pode, pois, não ser idêntico ao de um momento anterior ou posterior: trata-se de um saber cumulativo e, também, degradável”. Dehaene (2022, p. 40) também observa que o léxico mental é histórico, ou seja, constitui um “conjunto de palavras que conhecemos e cujo modelo carregamos conosco em nossas andanças”.

As investigações de Aitchison (1987) sugerem que o volume de dados que o léxico mental integra é consideravelmente grande: um sujeito adulto chega a ter entre 50 mil e 250 mil palavras, que se distribuem entre o léxico passivo — utilizado para reconhecer enunciados linguísticos e geralmente de maior extensão — e o léxico ativo — usado na produção linguística e, portanto, de menor extensão. Contudo, a noção de conhecimento lexical não se limita à quantidade de itens lexicais que o falante conhece e utiliza; leva-se em conta, também, a qualidade do conhecimento dessas unidades lexicais — assunto que será tratado no item [2.4 Qualidade lexical](#).

Embora o léxico mental do falante possa ser visto como um “dicionário mental”, por meio do qual se recupera o(s) significado(s) de um item lexical, sua organização não é feita em ordem alfabética. Admite-se que as unidades lexicais se organizam por diferentes critérios: a) fonético: itens lexicais que iniciam ou terminam com o mesmo som; b) morfológico: itens lexicais com o mesmo radical ou afixos; c) semântico: itens lexicais com proximidade de representação, seja por semelhança, inclusão ou contraste (Villalva e Silvestre, 2014, p. 24). À medida que o falante passa a ter maior conhecimento sobre os itens lexicais que já conhece, ocorre a interação entre esses itens, mesmo organizados por diferentes critérios. Essa interação promove adaptações e manutenção de unidades lexicais que facilitam a comunicação entre os falantes (Mirêlis, 2004, p. 222). Como também reforçado por Villalva e Silvestre (2014, p. 24), “o conhecimento de uma dada propriedade das unidades lexicais potencializa o conhecimento de outra ou outras das suas propriedades, ou seja, que, ainda que independentes, as propriedades das unidades lexicais são inter-relacionáveis”.

A organização e a interação do léxico ajudam na compreensão de textos, uma vez que as diferentes perspectivas de uma mesma palavra contribuem para a compreensão da língua. Isso ocorre porque “[...] a palavra não vai vazia ao texto.

Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou” (Leffa, 2000). A compreensão do texto está, portanto, condicionada à compreensão das palavras e de seus significados. Para Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 81), “a compreensão leitora eficaz depende do bom conhecimento dos significados da palavra”. Dessa forma, ao deparar-se com uma palavra, o leitor recorre ao seu léxico mental a fim de atribuir-lhe significado com base nos sentidos já aprendidos. A respeito disso, Leffa (2000) argumenta que:

[...] na verdade, o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata portanto de pobreza mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.

Nossa mente, ao ler uma palavra, ativa memórias e gera conexões para compreendê-la e relacioná-la a outras palavras. No entanto, “não é necessário conhecer todas as palavras em um texto ou parar para procurar todas as palavras desconhecidas porque, até certo ponto, seus significados podem ser deduzidos do contexto” (Oakhill, Cain e Elbro, 2017, p. 81), uma vez que a leitura é sempre uma seleção de significados adequados àquela situação discursiva. Cada “palavra é uma rede potencial de enlaces multidimensionais” (Luria, 1986). Isso ocorre porque as palavras, no léxico mental, associam-se semanticamente e atualizam suas conexões conforme são utilizadas. Assim, uma palavra já conhecida em outro contexto formará novas conexões e possibilidades, ampliando a rede de significados.

A atualização dessas conexões só é possível porque o léxico mental pode ser comparado a uma memória em que se guarda o léxico (Souza e Gabriel, 2012, p. 2), cujos conteúdos versam sobre os significados das palavras, as diferentes pronúncias, bem como suas características sintáticas e semânticas (Elman, 2004).

O psicólogo Lev Vygotsky, em sua célebre obra *Pensamento e Linguagem* (1989), evidencia que sempre haverá uma palavra disponível quando o conceito estiver maduro, pois “a concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem” (p. 10). Já o não domínio de mais de um significado das palavras, ou a ausência de condições de associação

para significar um termo ambíguo, pode provocar a falta de compreensão do texto no momento da construção do modelo mental do que se lê. Isso porque “(...) a relação entre vocabulário e compreensão de leitura provavelmente é interativa e recíproca” (Ricketts, Nation e Bishop, 2007, p. 255).

Quando Ricketts, Nation e Bishop (2007) se propuseram a avaliar se o léxico exercia influência na compreensão de textos escritos, promoveram um estudo com 81 crianças, com idades entre 8 e 9 anos, todas em fase de alfabetização. Os resultados da pesquisa não apenas confirmaram a hipótese inicial, como também revelaram que as palavras, cujos significados o falante já conhece ajudam a desvendar os significados daquelas que ele ainda não conhece. Assim, é possível afirmar que o léxico é indispensável para a compreensão de textos e que, se o falante tiver um repertório lexical reduzido em seu arcabouço mental, corre o risco de não compreender os textos que lê.

Guimarães e Mota (2016), numa tentativa de entender a associação entre consciência morfológica — capacidade de refletir e manipular os morfemas de uma palavra — e leitura, ocuparam-se de avaliar a contribuição da consciência morfológica de crianças na precisão de palavras (leitura assertiva da palavra) e na compreensão de texto. Os dados foram gerados a partir de uma amostra de 114 crianças, sendo 62 do 2º ano e 52 do 4º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro. As descobertas da pesquisa indicaram que a consciência morfológica teve contribuição significativa para a precisão na leitura, mas não influenciou a compreensão de texto. Isso porque a consciência morfológica derivacional se manteve ativa na leitura de palavras propostas pelo estudo, enquanto a consciência morfológica flexional não apresentou resultados significativos nesse quesito. Para os autores, a consciência morfológica flexional não apresentou impacto relevante porque a derivação apresenta um componente semântico que a flexão não consegue replicar.

Por exemplo, diferentes estudos já comprovaram a influência do léxico sobre a compreensão leitora (Plaut, 1997; Arq e Wimmer, 2003; Assink, Bergen, Teeseling e Knuit, 2004; Herm e Seidenberg, 2004; Elleman, Lindo, Morphy e Compton, 2009; Sparks e Deacon, 2015), mas nenhum se deteve aos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos com investigações sobre o léxico e a compreensão leitora estão, frequentemente, associados aos anos iniciais da escolarização, especialmente do 1º ao 4º ano (Corso e Salles, 2009; Guimarães e

Mousinho, 2019), havendo pouca inclusão do 6º ano ou de turmas mais avançadas (Balbi, Cuadro e Trías, 2009). No entanto, a análise dos anos que compõem a etapa final do Ensino Fundamental ainda não foi suficientemente explorada, tampouco o enriquecimento do léxico ao longo de cada etapa da escolarização.

Logo, esta investigação torna-se, também, inédita, pois se ocupará de analisar os dois anos finais que antecedem a conclusão do Ensino Fundamental, em duas unidades educacionais do interior do Rio Grande do Sul, cujos cenários e estímulos sociais também se diferenciam, uma vez que se trata de uma escola municipal e uma escola particular.

Seguimos, à subseção dedicada aos estudos do campo semântico e frames, que continuará trabalhando com a noção de significado do léxico.

2.3 Campo semântico e Frame

Comparar o léxico de um leitor ao de outro, como ao do autor de um texto, sempre será uma tarefa arriscada, uma vez que nem todos os leitores partilham as mesmas leituras e perspectivas. Afinal, “(...) aprender significa dominar uma hierarquia implícita de regras e tentar inferir, o mais cedo possível, as mais gerais, aquelas que resumem toda uma série de observações” (Dehaene, 2022, p. 71). Muitas teorias que buscam uma classificação ou organização do léxico levam em conta as noções de sentido, visão de mundo, civilização e unidades mínimas, pois, como teorizado por Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 84):

A quantidade e os detalhes do conhecimento de palavras são muitas vezes referidos como profundidade do conhecimento de vocabulário. A profundidade do conhecimento de vocabulário também envolve as relações das associações entre palavras individuais e conceitos.

Na sequência do texto, não se espera delimitar com exatidão o que é um campo semântico, pois tal estudo já gerou diferentes perspectivas desde o início do século passado (Trier, 1924; Bally, 1940; Matoré, 1953; Mounin, 1971, 1974; Coseriu, 1977) e ainda hoje provoca reflexões. O que se nota, como em toda teoria, são as aproximações possíveis entre os estudos. Portanto, nesta seção, busca-se aproximar diferentes estudos diacrônicos, a fim de delimitar a perspectiva sob a qual esta investigação entende e utiliza o conceito de campo semântico.

Pensar o campo semântico de um item lexical é percorrer um caminho instável, pois as experiências individuais não estão desassociadas da leitura. Afinal,

“somente posso extrair sentido do mundo em termos do que já sei” (Smith, 2003, p. 23). A forma de investigar, portanto, temas que corriqueiramente estão sujeitos a alterações — principalmente na esfera longitudinal — é estabelecer princípios indispensáveis à análise do objeto investigado. Ao propor unidades comuns à análise de um campo semântico, parte-se da premissa de que se busca solucionar um problema. O significado do léxico, por si só, não constitui um problema para os leitores; a dificuldade está na substituição de termos como “roubo” por “furto”, por exemplo, em uma sentença jurídica.

Não por acaso, textos relacionados ao Direito, à Medicina e a ofícios públicos acabam gerando estranhamento em uma (grande) parcela de leitores, quando não a completa falta de compreensão, justamente por optarem por nomes distintos para comunicar ideias corriqueiras. Logo, investigar o campo semântico é, sobretudo, resolver um problema linguístico e investir em uma pesquisa sobre a cognição humana que busca compreender a representação mental do mundo por meio do pensamento. Afirma-se, com Moravcsik (1990, 1998), que a função primordial da linguagem é articular o pensamento de forma a contribuir para a nossa interação com a realidade partilhada entre os comuns. A nomeação de um objeto não é banal, pois, como Vygotsky (1989, p. 9) destaca:

Uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção.

Nessa perspectiva, na tentativa de buscar uma definição para *campo semântico*, apresentam-se as definições de diferentes autores sobre. O quadro abaixo resume a tese central de cada um dos estudos realizados (Quadro 1).

Quadro 1: Síntese de diferentes perspectivas sobre campos semânticos

Autor	Ano	Tese	Síntese
Trier	1924	Campos Semânticos de Trier	Trier compreender o campo semântico como "um conjunto de palavras não necessariamente aparentadas etimologicamente, nem ligadas por associações psicológicas individuais, arbitrárias e contingentes que, colocadas lado a lado como pedras de um mosaico, recobrem exatamente um domínio bem delimitado de significações, constituído tradicional ou cientificamente pela experiência humana".
Bally	1940	Campos	Para o autor, campos semânticos são associativos como "um halo que circunda o signo e cujas franjas

		Semânticos de Bally	exteriores se confundem com seu ambiente". Assim, a partir do vocábulo <i>boi</i> os vocábulos <i>vaca</i> , <i>touro</i> ; <i>arado</i> , <i>jugo</i> ; <i>trabalho lento</i> e <i>pesado</i> , etc, podem se associar.
Goodenough	1956	Análise Componencial	Os itens lexicais são definidos pelos seus componentes. Tais critérios podem ser estabelecidos, por exemplo, os termos: trocar, dar, receber, emprestar, herdar, alugar, etc., está a "mesma estrutura formal na qual o objeto é posse de diferentes pessoas em épocas diversas". Vistos estes caracteres gerais, pretende-se uma definição dos termos por meio de suas respectivas posições dentro das dimensões e graduações das dimensões estabelecidas.
Apresjan	1966	Análise Distribucional	A análise distribucional pode ser vista como uma antecessora da linguística de corpus. Pois leva em conta a relação entre as palavras em contextos. Segundo Harris, denomina-se <i>distribuição</i> "a soma de todos os contextos nos quais ele se encontra, quer dizer, a soma de todas as posições diferentes de um elemento em relação aos outros". Contudo, Apresjan propõe falar apenas em distribuição de palavras, já que essas são as menores unidades semânticas da língua, por isso, examinar os sentidos de uma palavra é examinar a distribuição das variantes léxico-semânticas da palavra.
Bendix	1970	A Taxonomia para Bendix	Para Bendix, "a taxonomia é um tipo de paradigma de um subconjunto natural de termos, onde um elemento superior é igualmente um componente que entra na definição de uma forma que exprime um elemento inferior, e no qual a relação entre um elemento superior e um elemento inferior é uma oposição hierarquizada, caracterizada por uma marca e uma não-marca referente a um ou mais componentes" (Rector; Yunes, 1980, p. 99).
Mounin	1972	Campos Semânticos de Mounin	Para Mounin, os campos semânticos são de "origem e de natureza conceitual empírica e as percepções da experiência não são perfeitamente lexicalizadas". Ademais, "as palavras não constituem um sistema; quando muito formam pequenos grupos". Isso porque, segundo o autor, não há necessidade de um termo para cada conceito. "Há outras formas de manifestação, por exemplo, com auxílio de adjetivos circunstanciais". Uma vez que é possível consultarmos palavras por meio de conceitos e não apenas conceitos por meio de palavras. Assim, é inegável pensar que "as palavras não constituam um sistema (...)".
Pottier	1977	Análise Sêmica	A terminologia desta abordagem estabelece que traços semânticos, ou semas, são as unidades mínimas da significação. Para o autor "os elementos lexicais (palavras e locuções) constituem um número

			ilimitado e infinito, ou seja, formam um inventário aberto”. Relações como as estabelecidas pelos <i>papéis qualia</i> são as “substâncias do significado”. Os papéis formais são os <i>semas genéricos</i> ou <i>classemas</i> . A substância do significado pode ser entendida como a definição do termo que se utiliza das características dos papéis qualia. Potier estabelece quatro relações semânticas: de oposição (co-hiponímia); de inclusão (hiperonímia); de participação (meronímica ou constitutiva); de associação.
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Rector e Yunes (1980).

Os autores citados no Quadro 1, por mais diferentes que sejam suas perspectivas, se encontram em um ponto comum: *campo semântico prevê associações mútuas*. Sendo o significado um conceito mental, pois ele parte dos conhecimentos já sabidos do leitor. A *teoria do mundo em nossas cabeças* proposta por Smith (2003, p. 22) destaca que "a teoria é nosso escudo contra a perplexidade", porque para o autor, a exemplo, “uma cadeira não se anuncia a mim como uma cadeira: tenho que reconhecê-la como tal” (2003, p. 23). Ou seja: é o falante que nomeia e atribui um valor e significado ao objeto e o reconhece como sendo um objeto, aqui a *cadeira*; e ele traz para o plano consciente informações deveras oriundas de outras vivências e conhecimentos, mas que utiliza para significar o que está na sua frente. Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 84) contribuem com Smith (2003) ao sinalizarem que

a quantidade e os detalhes do conhecimento de palavras são muitas vezes referidos como profundidade do conhecimento de vocabulário. A profundidade do conhecimento de vocabulário também envolve as relações e as associações entre palavras individuais e conceitos.

Essa passagem reverbera a visão de Fauconnier (1997, p. 34) a respeito da conexão com a realidade que se torna

essencial para o entendimento da construção cognitiva é a categorização de domínios em cima dos quais as projeções acontecem. Espaços mentais são domínios que o discurso constrói para prover uma base cognitiva para argumentar e se conectar com o mundo.

Fauconnier, em entrevista concedida a Coscarelli (2005), defende a ideia dos espaços mentais, definidos como “pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós os conectamos entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis” (Coscarelli, 2005). Em associação com Turner, Fauconnier entende os campos semânticos como aqueles “[...] que são

tipicamente estruturados por frames. Eles são interconectados e podem ser modificados à medida que o pensamento e o discurso vão acontecendo” (Fauconnier e Turner, 2002, p. 40).

Por frames, a partir da perspectiva de Fauconnier, entende-se um modo de organização do pensamento, das ideias e das crenças. Todos os dias, o falante significa o mundo e o seu entorno, integrando as informações percebidas a frames já pré-existentes, os quais são constantemente atualizados e aperfeiçoados. Os frames ocupam-se de organizar mentalmente, de forma cognitiva, o universo externo ao falante, o que nos remete à teoria proposta por Smith (2003), supracitada.

Dehaene contribui com o debate ao lembrar que “[...] nosso cérebro projeta sem parar hipóteses e esquemas interpretativos sobre o mundo exterior. Isso se deve ao fato de que nossa retina é ambígua — sempre que vemos um prato, por exemplo, sua imagem é compatível com um número infinito de elipses” (Dehaene, 2022, p. 34). Assume-se, aqui, portanto, que as hipóteses e esquemas mencionados por Dehaene correspondem, também, aos frames da teoria fauconnieriana, em diálogo com a teoria de Smith (2003).

Anteriormente, Fillmore (1982) definiu *frame* como um conjunto de palavras relacionadas à experiência humana, cuja raiz está numa experiência corpórea. São as projeções (memórias) que dão sentido ao fluxo de dados que perpassam pela mente do falante (Dehaene, 2022, p. 34).

Frames, então, para este trabalho, são espaços de integração entre os conhecimentos já consolidados pelos indivíduos e sua memória de trabalho² que são acionados por elementos verbais ou não. Ao assumir que um *frame* pode ser acionado por um elemento verbal ou não, outorga-se que todo e qualquer léxico seja uma possibilidade de resgate a um significado, visto que os *frames* interagem e cooperam entre si.

Tendo em vista a ideia de *frame*, segundo os autores supracitados, a leitura e a compreensão leitora se tornam elementos ainda mais fantásticos, pois em milésimos de segundos o leitor precisa delimitar qual dos significados disponíveis a ele é válido e relevante àquele contexto de leitura.

Como já anunciado nas subseções anteriores, a qualidade de um léxico, isto é, o quanto o falante domina as diferentes significações que ele pode assumir é fator

² A noção de *memória de trabalho*, associada à leitura, será trabalhada no item [2.7 Leitura e memória](#).

determinante para o sucesso de uma leitura e demonstra, também, amadurecimento linguístico.

A próxima subseção destina-se ao aprofundamento das questões associadas à qualidade lexical, com uma análise dos conceitos e implicações abordadas.

2.4 Qualidade lexical

Esta investigação fundamenta-se nos processos cognitivos da leitura e utiliza, como base, a Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), desenvolvida pelo linguista Charles Perfetti (2007). A teoria de Perfetti consegue integrar diferentes perspectivas relacionadas à leitura e aos processos de compreensão, como memória e inferência, lançando luz sobre a qualidade das palavras, fator que influencia diretamente a leitura e, conseqüentemente, a compreensão.

Para a teoria HQL, as palavras possuem características únicas, e algumas apresentam significados mais estáveis que outras, seja por possuírem um conteúdo semântico mais delimitado, seja por manifestarem uma maior correspondência entre grafema e fonema. Em contrapartida, a HQL sinaliza que há palavras cujos significados não são tão estáveis, sendo estas responsáveis por gerar dificuldades de compreensão.

A qualidade lexical, conforme descrita na teoria, refere-se às características linguísticas que as palavras evocam entre forma e significado, ou seja, baseia-se em diferentes particularidades ortográficas, fonológicas, gramaticais e semânticas, além da correlação entre forma ortográfica, forma fonológica e significado. A partir dessas características, Perfetti (2007) categorizou as palavras em dois grupos: de baixa ou de alta qualidade lexical. As palavras de baixa qualidade lexical são aquelas que acarretam problemas de compreensão; já as de alta qualidade incluem representações formais (ortográficas e fonológicas) bem estruturadas e parcialmente redundantes. Em termos de significado, destacam-se por serem de fácil acesso e pouco ambíguas.

Como abordado nas subseções anteriores, quanto maior a "profundidade de conhecimento de vocabulário" (Oakhill, Cain e Elbro, 2017, p. 84), maiores são as chances de compreensão textual. Na proposta de Perfetti (2007), essa profundidade diz respeito à qualidade do léxico. Assim, conforme a qualidade de uma representação lexical aumenta, sua ativação torna-se mais específica durante a leitura da forma escrita. Ademais, entende-se que, quanto maior a qualidade lexical

— isto é, quanto mais traços linguísticos uma palavra-alvo apresentar, inclusive traços semânticos —, maior será a eficiência em sua recuperação e identificação.

Segundo a HQL, cada palavra tem uma identidade que se integra ao significado estabelecido nas sentenças por meio da interação com outras palavras, sendo esse significado determinado pela consciência do leitor, a partir de sua experiência de uso da palavra em diferentes contextos³. Assim, “[...] a qualidade lexical depende da experiência com as palavras. Um leitor habilidoso tem mais experiência com determinada palavra do que um leitor menos habilidoso, e isso tem implicações importantes” (Perfetti, 2007, p. 365).

Vê-se, assim, que a proposta de Perfetti (2007) busca analisar a palavra em sua completude, recorrendo à ortografia, à fonologia, à gramática e à semântica. Determinar se uma palavra é ou não de alta qualidade garante que o leitor terá menos dúvidas sobre seu significado durante a leitura, e o resgate (ou construção) desse significado ocorrerá instantes após sua decodificação.

A proposta de análise lexical de Perfetti é “global”, pois não se ocupa apenas de analisar a palavra sob um viés morfológico ou etimológico — essas são apenas algumas de suas características e ganham mais peso quando se analisam palavras isoladas. Contudo, como a leitura tem por objetivo a compreensão, a palavra isolada não comunica plenamente: é necessária sua inter-relação com outras palavras — e seu sentido, como previsto por Perfetti (2007), só pode ser definido no contexto e na relação com as demais.

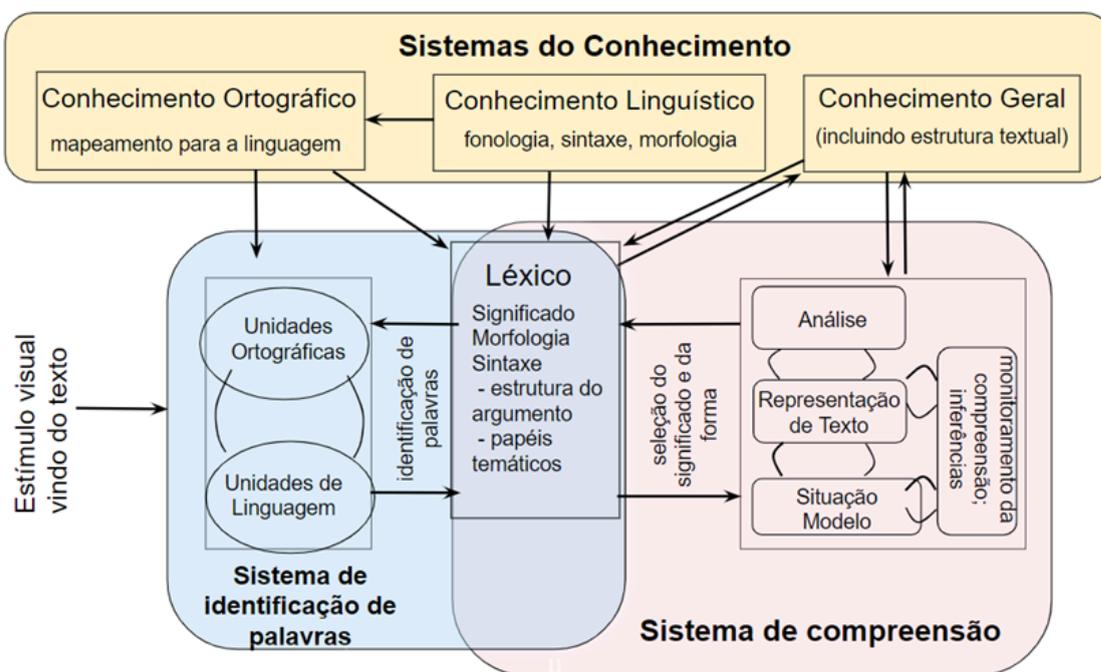
O autor entende que a leitura e a compreensão da palavra resultam de um movimento coletivo das faculdades psíquicas associadas à leitura, como a decodificação e a memória. Soma-se a esse conjunto os processos de compreensão leitora, como a inferência, a análise morfossintática, a semântica e, inclusive, a pragmática. É esse grupo de habilidades, que se aperfeiçoa ao longo dos anos escolares, que possibilita ao leitor ler e compreender melhor os textos que o cercam.

A respeito da compreensão, a teoria do linguista norte-americano revela que a velocidade na identificação da palavra não é uma questão de “tudo ou nada”, sendo mais relevante a capacidade de reter e resgatar seu significado em diferentes momentos.

³ Contudo, deve-se lembrar que na perspectiva de *frames* as palavras carregam por si só uma identidade semântica que o uso acaba sendo determinada pelo falante.

Em cooperação, Perfetti e Stafura (2013) organizaram o percurso da leitura desde a decodificação até a compreensão (Figura 3):

Figura 3: Quadro dos Sistemas de Leitura



Fonte: Perfetti e Stafura (2013).

De acordo com o modelo de Perfetti e Stafura (2013), a leitura é organizada a partir de três áreas, cada uma vista como um sistema: Sistema de Identificação de Palavras, Sistema de Conhecimento e Sistema de Compreensão. Na ordem apresentada: o primeiro sistema ocupa-se de identificar a sentença e as palavras que a compõem; o segundo sistema organiza a sentença e relaciona os itens lexicais quanto à forma e à ordem de distribuição na sentença, buscando, assim, compreender o possível significado exercido naquele contexto; ao último sistema compete organizar, mentalmente, as informações coletadas pelos anteriores e relacioná-las a fim de atribuir um significado com base no que já foi previamente acessado. Esse processo se dá a partir da análise dos itens lexicais, de deduções e da produção de inferências.

A teoria de Perfetti (2007) e o modelo de leitura, em cooperação com Stafura (2013), vêm ao encontro deste estudo e dos autores que também fundamentam a investigação. O percurso teórico proposto nesta pesquisa é bastante próximo do que Perfetti e Stafura (2013) sistematizam no processo de leitura, pois parte da ideia de

que a decodificação das palavras desperta significados anteriormente construídos, os quais são recuperados por elementos qualitativos do léxico presente em um texto. Ademais, destaca-se que, por vezes, o leitor precisa recorrer à inferência para deduzir informações não explícitas, ou seja, identificar as palavras mais qualificadas para construir o maior número possível de associações.

O quadro teórico de Perfetti e Stafura (2013) organiza, de forma sistematizada, o caminho teórico adotado para averiguar a compreensão leitora e a produção de inferências dos participantes desta pesquisa, como será apresentado mais adiante. Cabe ressaltar que os itens lexicais aos quais os leitores recorrem são produtos da categorização do mundo externo na mente do falante. Para a Semântica Cognitiva, a categorização é uma habilidade do falante de tratar os estímulos e interagir de forma significativa com uma grande e vasta gama de situações do cotidiano. Lakoff (1987) menciona a categorização como sendo a condição que torna o homem humano, pois é por meio dela que organiza o pensamento racional.

Entende-se por categorização mental do mundo a organização que os sujeitos fazem de suas experiências, reunindo-as em redes semânticas. As redes semânticas são unidades de experiência que o sujeito associa de acordo com os conceitos que delas emergem, sendo constantemente resgatadas quando ele se encontra em situações semelhantes àquelas em que foram criadas ou associadas (Saraiva, 2014, p. 30), possibilitando, assim, criar e recriar a realidade em diferentes momentos. A categorização do mundo é indispensável à organização do conhecimento, pois é por meio dela que se torna possível a economia cognitiva (Saraiva, 2014, p. 31). A título de exemplo: se todos os conhecimentos que o sujeito possui sobre plantar e cuidar de uma flor estiverem associados — isto é, interligados na mesma rede semântica —, será mais fácil acessar os conceitos derivados dessa atividade.

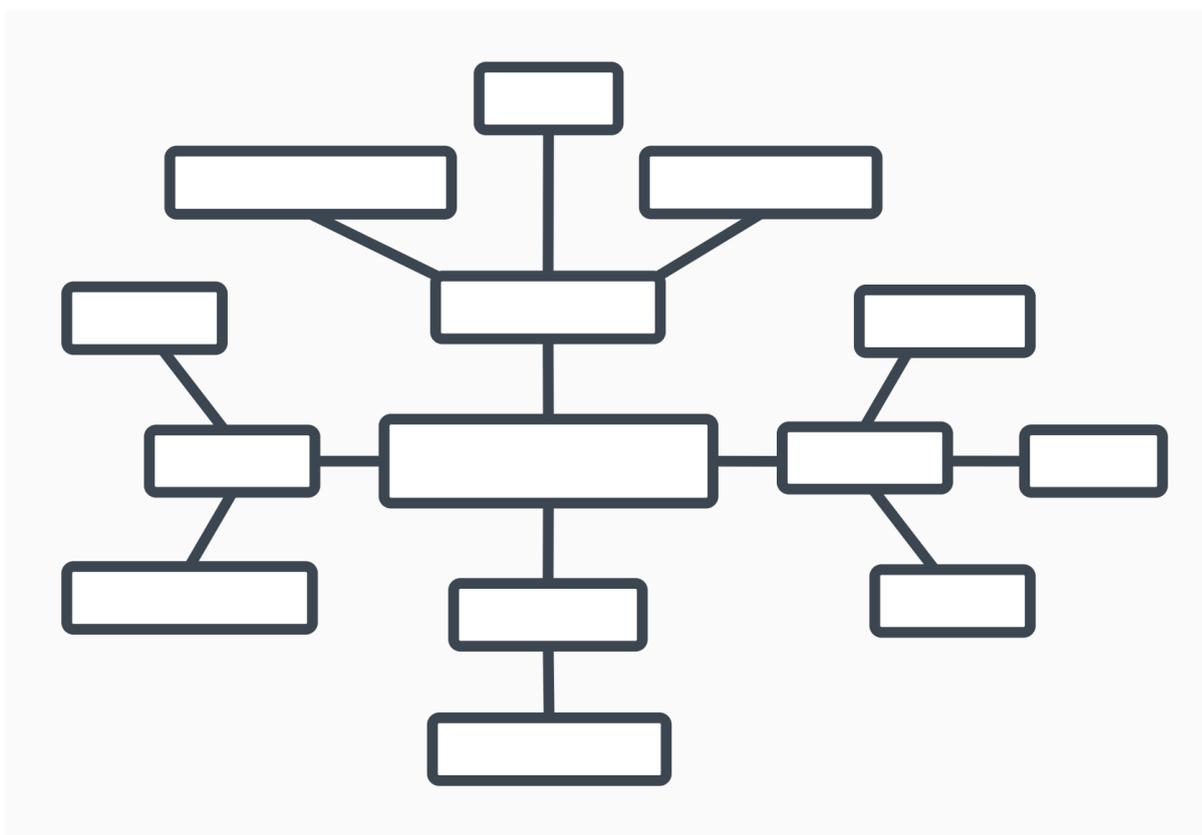
O acesso a determinada categoria, já construída e internalizada na mente do sujeito, pode ter seu início em um *priming lexical*, assim como a representação de uma rede semântica pode ser feita a partir de um único item lexical. A organização de um conjunto de redes semânticas e categorias internalizadas na mente do sujeito pode ser realizada, especialmente em contextos de sala de aula, por meio de mapas mentais, cujo objetivo é criar associações entre ideias e conceitos.

Carrara e Sigiliano (2021), por exemplo, exploraram essa técnica ao propor a ampliação lexical de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta das

autoras consistia em colocar uma palavra no centro de um cartaz e criar ramificações com definições para a palavra-alvo, tentando, preferencialmente, reduzir os significados a uma única palavra. Ao propor a criação de mapas mentais, os alunos recorreram a diferentes léxicos, mas mantiveram a relação semântica apresentada pela palavra-alvo. Nessa atividade, os alunos precisaram acessar suas redes semânticas e selecionar um item lexical que melhor representasse o grupo e respeitasse os conceitos já pré-estabelecidos da rede.

Os mapas mentais, como ferramenta de ensino e aprendizagem, são organizados de forma que “os conceitos são representados de maneiras hierárquicas, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo” (Novak; Cañas, 2010, p. 10), embora não necessariamente em forma de pirâmide, como ilustrado na Figura 4, a seguir:

Figura 4: Exemplo de organização de mapa-mental



Fonte: Lucid Software Inc (2025).

A distribuição dos itens em um mapa mental é feita de forma a respeitar a proximidade com o item central, a palavra-chave. Para Ferrari (2011) e Saraiva (2014), os níveis de categorização baseiam-se em um protótipo, caracterizado como

um conjunto de membros mais representativos dentro de uma categoria. Assim, compreende-se que existem três categorias: superordenada, básica e subordinada.

A primeira, a categoria superordenada — a de maior economia cognitiva — apresenta tanto a informatividade quanto a semelhança entre os elementos de forma muito sutil, como no caso da palavra *fruta*. O nível básico apresenta características mais específicas do conceito, diferenciando-o dentro do mesmo grupo, como *banana*. Já no nível subordinado, os conceitos são altamente específicos e limitadores, aproximando-se da noção de hiperonímia. Esse nível exige uma alta demanda cognitiva; por exemplo: *banana caturra*.

Dentre os três níveis de categorização, segundo Rosch (1973), Berlin et al. (1973) e Rosch (1976), referenciados nos trabalhos de Saraiva (2014) e Ferrari (2011), respectivamente, o nível básico é aquele que apresenta informações suficientes para que o falante compreenda e estabeleça associações. Isso porque, no caso de fruta (nível superordenado), o grau de informação é inferior ao de banana (nível básico). No nível básico, o falante já é capaz de atribuir características específicas que o levam à identificação do item — que, por sua vez, já contém a ideia presente no nível superordenado. Ao acessar *banana caturra* (nível subordinado), o falante adiciona uma propriedade ao termo já conhecido no nível anterior, o que exige maior esforço cognitivo e conhecimento prévio, uma vez que, no nível subordinado, nem todas as propriedades e especificidades dos itens são conhecidas por todos os falantes.

O nível básico pode ser entendido, portanto, como basilar para a comunicação, pois transita entre os dois outros níveis — cujos conhecimentos são, em certa medida, antagônicos. Estudo de Oliveira (2001) destaca que as crianças aprendem, inicialmente, os itens do nível básico, por apresentarem características menos abstratas e mais específicas. À medida que a linguagem se desenvolve, os demais níveis vão se constituindo. Ferrari (2011, p. 41) chama atenção para o nível básico como sendo aquele em que os falantes costumam nomear os referentes do mundo. Segundo o autor, isso se deve ao fato de o termo ser, em geral, mais curto que os dos demais níveis e não constituir uma extensão metafórica de outros domínios. São essas palavras curtas, também, as mais fáceis de aprender a ler.

A leitura, como uma atividade linguístico-cognitiva, exige também do leitor o aspecto visual, ao reconhecer de forma automática as palavras que constituem o texto. A Nomeação Automática Rápida (NAR) é uma das habilidades cognitivas

basilares para o sucesso da leitura, especialmente no início da vida leitora. A NAR consiste em nomear, o mais rápido possível, uma determinada sequência de estímulos visuais (letras, números, objetos e cores), integrando reconhecimento visual, acesso lexical e produção verbal (Araujo, Ferreira & Ciasca, 2016). A principal finalidade da NAR é avaliar a velocidade com que o leitor consegue acessar e articular representações fonológicas a partir de estímulos visuais. De forma complexa, a NAR exige coordenação entre o processamento perceptivo e o linguístico, razão pela qual está associada à fluência leitora e ao seu desenvolvimento (Cardoso-Martins e Pennington, 2001).

A NAR, ao se basear em estímulos visuais, aciona redes neuronais na mente do falante, construídas a partir de representações visuais, fonológicas e semânticas que caracterizam determinados itens. Por isso, quanto mais informações essa rede tiver sobre um determinado item, mais rápida e automaticamente se dará a nomeação. Não por acaso, a NAR é uma estratégia eficaz para acompanhar e observar a leitura de novos aprendizes, pois permite monitorar o mapeamento entre o símbolo visual e sua correspondente representação verbal no léxico do falante.

Mais do que favorecer uma leitura fluente e rápida, a NAR também contribui para a compreensão, conforme apontam estudos de Varizo, Correa, Mousinho e Navas (2022). Isso se deve à liberação de recursos cognitivos: quando o leitor já domina a decodificação de forma automática, os recursos cognitivos podem ser integralmente direcionados ao processamento da informação, promovendo, assim, uma melhor compreensão do que se lê. Os autores ainda mencionam que, quanto mais transparente for a ortografia — como é o caso da língua portuguesa no Brasil —, mais rapidamente se dá a automatização, o que também permite distinguir leitores proficientes daqueles com dificuldades (Justi e Cunha, 2016).

2.5 Leitura e memória

Segundo Izquierdo (2018, p. 1), “memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações”. A aquisição, também entendida como aprendizagem, é o primeiro passo da memória; em seguida, armazena-se aos neurônios, para, somente depois, evocá-la. Portanto, só se recorda aquilo que se aprende.

As memórias são materializadas pelos neurônios e podem ser classificadas conforme o tempo de duração. Seguindo esse parâmetro, encontramos três tipos de

memória: de trabalho, de curta duração e de longa duração. A memória de trabalho, ou operacional, é aquela cuja duração é a menor entre as três mencionadas e “diferencia-se das demais porque não deixa traços (...) nem arquivos” (Izquierdo, 2018, p. 13). Sua função está associada ao cotidiano do comportamento do indivíduo, pois trata-se de uma memória on-line, que permite processar informações no momento em que eventos corriqueiros acontecem. Quando uma informação chega à memória de trabalho, esta opera no sentido de avaliar se a informação é nova ou não, útil ou não, e se deve ou não ser arquivada. A memória de trabalho, como pondera Izquierdo (2018, p. 13), é melhor explicada por meio de exemplos. O autor menciona, por exemplo, que essa é a memória que permite lembrar o número de telefone de uma pizzaria até o momento em que o atendente atende a ligação — para, em seguida, esquecê-lo.

Contudo, se a memória operacional considerar que a informação deve ser arquivada, recorre-se à memória de curta duração. Também conhecida como “memória secundária”, ela tem duração de até seis horas após a chegada da informação à memória operacional. A memória operacional mantém a cognição humana em atividade, enquanto a memória de longa duração ainda não se consolidou. A essência das memórias de curta e longa duração é a mesma, sendo a principal diferença o tempo de retenção. Enquanto a memória de curta duração retém a informação por um período finito, a de longa duração mantém a informação por um tempo indeterminado. Isso se deve ao fato de que a memória de longa duração pode perdurar por horas, dias, meses ou anos (Izquierdo, 2018, p. 24).

Para que uma memória seja de longa duração, a informação passa por processos metabólicos que se estendem entre três e seis horas após o acesso inicial. O processo de “arquivamento permanente” da informação é chamado de consolidação — momento em que as células nervosas concluem o registro da informação nos neurônios. Importante destacar que, mesmo que uma informação seja consolidada na memória do indivíduo, não há garantia de que ela será eterna. Pelo contrário: comumente, a informação aprendida dura poucos dias, semanas ou meses; poucas memórias perduram por anos — quando isso ocorre, são chamadas de memórias remotas (Izquierdo, 2018, p. 24).

Como mencionado anteriormente, as memórias não são (necessariamente) permanentes. Ao longo da vida, esquece-se grande parte das informações recebidas. No que diz respeito à perda de memória, sabe-se que as memórias de

trabalho são descartadas logo após serem processadas, enquanto as de média e longa duração geram informações passíveis de recuperação — ainda que apenas uma fração de tudo o que foi inicialmente recebido. Assim, é possível perder uma memória caso o processo de consolidação não esteja concluído, pois as memórias de longa duração são bastante instáveis e suscetíveis a interferências.

Após o recebimento da informação, se o indivíduo for exposto a um ambiente novo, a um quadro de estresse, a um acidente — e o processo de fixação da memória nos neurônios ainda não estiver finalizado —, as chances de a informação se perder são praticamente certas. Ademais, as emoções do indivíduo também contribuem para a manutenção da memória, influenciando a aquisição, a retenção e a evocação das informações.

Um aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias em uma sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade depois de uma aula, pode esquecer aquilo que aprendeu. Um aluno estressado na hora da evocação (por exemplo, em uma prova) apresenta dificuldades para evocar (os famosos "brancos"). Já aquele que, pelo contrário, estiver bem alerta conseguirá recordar muito bem. Um aluno profundamente deprimido também recordará pouco e mal. Isso se deve à operação de vários sistemas moduladores, cuja natureza e cujo modo de ação são hoje [cientificamente] bem-conhecidos. (Izquierdo, 2018, p. 69)

Porém, é possível treinar o cérebro e desenvolvê-lo para minimizar a perda de memória. Quanto mais o indivíduo utiliza seu intelecto, mais conexões neuronais e sinapses são formadas, o que contribui para a conservação das memórias, além de fortalecer e proteger a mente. O contrário também ocorre: o não uso das capacidades cerebrais desfaz conexões sinápticas, levando à perda de vínculos com aprendizagens anteriores. O cérebro opera por repetição; assim, é lógico que conhecimentos deixados de lado, sem uso, tendam a ser esquecidos. Cosenza e Guerra (2011, p. 72) salientam que uma dada informação pode estar presente na mente do indivíduo, mas seu acesso pode ser bloqueado pelo enfraquecimento e desuso das conexões neuronais, o que impossibilita sua recuperação. Uma das formas mais eficazes de manter as conexões neuronais e sinápticas ativas, retardando o esquecimento, é por meio da leitura.

O processo da leitura, enquanto atividade, é um dos que mais exigem do cérebro e mais favorecem a memória. Isso porque a leitura desperta no leitor a necessidade de processar, de forma simultânea, informações visuais, verbais e imagéticas. Não por acaso, a leitura é um dos “remédios” recomendados por

médicos como forma de prevenção da perda de memória e da doença de Alzheimer (Izquierdo, 2018, p. 97).

Assim, a leitura se mostra um agente fundamental na promoção de uma mente sã, rica em memórias e recordações — ao mesmo tempo que oferece ao leitor o prazer de adquirir novos conhecimentos.

2.6 Inferência

A inferência é um dos processos cognitivos mais sofisticados que o leitor realiza ao ler. É importante mencionar que a inferência não ocorre no texto, mas na mente do leitor. Durante a leitura, os indivíduos inferem; o texto atua como guia para as inferências e como estímulo à produção de novas. Inferir é, portanto, uma operação mental pela qual o leitor parte de seus conhecimentos prévios para realizar afirmações sobre determinada informação apresentada no texto, mas que não está explicitamente expressa.

Os estudos sobre inferência resgatam a ideia de conhecimento prévio, entendido como “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” do indivíduo (Koch e Travaglia, 1995, p. 61). Assim, o conhecimento prévio é “todo o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo” (Scott, 1983, p. 102).

Vista pela perspectiva da Psicolinguística, a inferência tem sido objeto de estudo de diferentes autores que conduzem pesquisas e discussões teóricas sobre as contribuições inferenciais para a compreensão do texto (Trabasso e Nicholas, 1980; Johnson e Smith, 1981; Cain, Oakhill, Barnes e Bryant, 1998). Segundo Flood (1981, p. 55), “se o texto existe, o leitor infere”. Na mesma perspectiva, no Brasil, Coscarelli (1996) assevera que “quem não faz inferências não lê”.

Esta subseção se ocupará de apresentar e explicitar qual perspectiva epistemológica esta investigação adota para o conceito de inferência. Para ilustrar o processo inferencial, leia a charge (Figura 5) abaixo antes de seguir com o texto.

Figura 5: Fila de emprego para "homem-bomba"



Fonte: Google Imagens (2024).

Sabe-se que o gênero charge é, normalmente, utilizado para gerar humor e reflexão sobre uma situação atual — seja do cenário local, nacional ou internacional. Na imagem acima (Figura 5), o humor é fruto da ambiguidade da expressão escrita na placa fixada na parede: “Precisa-se de homens-bomba”. Para que o leitor compreenda e se divirta com o texto, é necessário que ele relacione três informações presentes na charge: 1) a placa fixada na parede; 2) os dois homens no início da fila; e 3) o último homem da fila. A partir da leitura desses três elementos, o leitor pode extrair as seguintes informações:

1) A placa fixada na parede:

- Alguém ou alguma entidade está procurando “homens-bomba” e indica o sentido que os candidatos devem seguir;
- Todo indivíduo que se direciona à placa se autodeclara um "homem-bomba".

2) Os dois homens no início da fila:

- Pelas características físicas e vestimentas, são identificados como sendo de origem muçulmana;
- Homens muçulmanos, culturalmente, costumam usar barbas grandes;
- Eles demonstram estar surpresos com o terceiro candidato à vaga;
- Muçulmanos estão frequentemente associados a conflitos armados;

- Há um histórico de atentados em que homens-bomba, geralmente muçulmanos, usam explosivos presos ao corpo.

3) O último homem da fila:

- É um homem ocidental, com músculos bem definidos;
- Homens com músculos definidos, geralmente, frequentam academias ou praticam atividades físicas;
- Alguns homens ocidentais usam anabolizantes (popularmente chamados de “bombas”) para desenvolver massa muscular;
- Os anabolizantes fazem com que os músculos cresçam;
- A palavra “bomba”, nesse contexto, refere-se às substâncias químicas utilizadas para hipertrofia muscular.

As informações acima, derivadas dos elementos que compõem o texto da charge, são acessadas pelo leitor ao assimilar a imagem. Contudo, para que o humor seja efetivo, é necessário que ele relacione essas partes — ou seja, que produza inferências. Isso implica gerar novos conhecimentos que não estão explicitamente apresentados na charge, mas que derivam dela. Assim, pode-se chegar às seguintes conclusões:

- a. os três homens são candidatos elegíveis ao cargo de “homem-bomba”;
- b. os dois primeiros homens podem ser “homem-bomba” pelo contexto sociocultural;
- c. o terceiro homem pode ser “homem-bomba” porque, aparentemente, fazer uso de anabolizantes, ou seja, *bomba*;

O humor da charge só será atingido se o leitor conseguir inferir a graça presente nela, uma vez que a imagem apenas fornece três homens, com corpos e estilos distintos, e uma placa de emprego. Todas as informações citadas anteriormente são inferências que podem ser extraídas durante a leitura da imagem, permitindo, assim, a compreensão do humor almejado pelo autor.

Sperber (1996) afirma que a inferência é uma atividade essencial na comunicação e na compreensão, não apenas de textos, podendo ser comparada a um ato de inteligência, pois envolve raciocínio lógico e criativo, ao mesmo tempo que integra informações novas às antigas, gerando, assim, novas redes de conhecimento. As ideias de Sperber (1996) dialogam com Koch (1997), que define as inferências como “aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita

no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor” (Koch, 1997, p. 70).

Colomer e Camps (2002, p. 31) mencionam o fato de que “uma mensagem verbal jamais oferece a totalidade da informação”, mas destacam que o autor constrói um espaço no qual o leitor poderá inferir e completar a informação iniciada por ele. Essa perspectiva é evidente na charge, assim como em todo e qualquer texto que requeira algum nível de inferenciação. Além disso, é importante destacar que a inferência exige a integração de conhecimentos linguísticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos com o intuito de compreender o texto (Dell’Isola, 2001). Isso porque o leitor, ao deparar-se com um texto, dentro de um contrato social, entende que precisa

[...] contextualizar o texto a partir dos elementos presentes no escrito: terá de entender o tipo de interação social proposta pelo escritor (que objetivo tem a comunicação, em que lugar e tempo se produz, que relação reflete o registro linguístico de que se utiliza, etc), como também terá de contrastar sua própria finalidade de leitura, que pode coincidir em maior ou menor grau com a do escritor (Colomer e Camps, 2002, p. 49).

Os estudos inferenciais trazem diferentes perspectivas e definições à comunidade científica a partir das descobertas empíricas sobre leitura. Hayakawa (1963) definiu inferência como sendo “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”, enquanto McLeod, em 1977, desenvolveu a ideia de Hayakawa afirmando que a inferência trataria de “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido” (p. 6).

Concomitante a McLeod, Frederiksen (1977, p. 7) (re)define o processo inferencial no sentido de que a

[...] inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos e estrutura proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido.

Os conceitos de Coscarelli reforçam a proposta de Frederiksen ao indicar que a inferência consiste em “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições a partir de informações que ele encontrou no texto” (2002, p. 2). Delimitar as definições de inferência é uma das problemáticas abordadas pela

autora, que propõe duas premissas: (1) é o leitor quem deve inferir a partir das informações deixadas pelo autor; e (2) diante do texto, o leitor não deve seguir cegamente suas vontades, promovendo inferências insustentáveis pelo conteúdo apresentado (2002, p. 3).

Como pontuado por Coscarelli (2002), nem todas as informações do texto exigem inferência por parte do leitor. Isso ocorre porque “um leitor tem diante de si partes (mais acessíveis) de informações em um texto, mas deve formar um modelo mental da situação e dos eventos por meio de inferências e do conhecimento de base” (Oakhill, Cain e Elbro, 2017, p. 59). O leitor deve, portanto, monitorar constantemente sua leitura, a fim de verificar se as informações apresentadas estão coesas e coerentes entre si.

A charge que abre esta subseção é um exemplo de como é necessário monitorar as inferências realizadas: as informações interpretadas são válidas porque se baseiam nos elementos linguísticos e imagéticos da imagem. Contudo, se, em dado momento, uma das proposições sugerisse que os muçulmanos estavam felizes com a presença do terceiro candidato, essa seria uma inferência incoerente, já que as personagens não apresentam sorrisos (uma marca universal de felicidade).

As inferências só são possíveis se o leitor for capaz de romper com os limites do texto, conforme postula Cunningham (1987), ou como reafirmam Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 60): “a inferência apoia-se no texto, mas ultrapassa as informações explícitas”. Além disso, segundo Cunningham (1987), existem três tipos de inferência que o leitor pode realizar para compreender um texto: inferência lógica, inferência pragmática e inferência criativa. O quadro abaixo expõe as características de cada uma delas (Quadro 2).

Quadro 2: Definições de inferência a partir de Cunningham (1987)

Inferência	Definição	Exemplo a partir da charge
Lógica	Inferência realizada pela relação lógica entre duas ou mais informações presentes no texto. Auxilia o leitor a monitorar a coesão e coerência do texto.	No mínimo dois dos três homens serão contratados como “homem bomba”, dada à escrita no plural da placa.
	A inferência pragmática prevê uma maior compreensão do leitor, pois trabalha com o que está no subentendido do texto e pode ser de duas ordens:	

Pragmática

	Inferência pragmática de coerência: responsável por manter a coesão do texto e das ideias que são expostas	Os três homens estão em busca de um novo emprego como “Homem-bomba”.
	Inferência pragmática elaborativa: o leitor aciona seus conhecimentos e adiciona ao texto para compreendê-lo.	Os dois primeiros homens se identificam com “homens-bomba” pela questão cultural, enquanto o terceiro por fazer uso de anabolizantes (bomba).
Criativa	Apenas alguns leitores chegam à inferência criativa e são aqueles cujo conhecimento sobre determinado assunto é vasto e rico.	Apenas os dois primeiros homens serão contratados como homens-bomba porque eles, culturalmente, estão no estereótipo de “homem-bomba”.

Fonte: Cunningham (1987).

A taxonomia proposta por Cunningham (1987) dialoga com a de Kintsch (1988), sobretudo no que se refere às inferências lógica e pragmática. As semelhanças entre as teorias não se devem apenas ao fato de terem sido elaboradas no mesmo período, mas também à recorrência, em diversos estudos que buscaram classificar as inferências, de uma distinção entre inferências lógicas ou coesivas e pragmáticas ou elaborativas (Warren, Nicholas e Trabasso, 1979; Chikalanga, 1992; León, 2003; Ferreira e Dias, 2004; Monfrot e Monfrot, 2015, entre outros). Esses estudos podem apresentar nomenclaturas distintas, mas todos concordam que a inferência está, de forma direta, associada à compreensão de textos.

Um dos principais autores nacionais a investigar a inferência foi Marcuschi (2008), que a classificou como um “processo cognitivo no qual os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (Marcuschi, 2008, p. 249). Além de indicar que a inferência representa o horizonte máximo para a construção de sentido em um texto, o autor entende que, durante a leitura, a compreensão se dá “a partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura” (Marcuschi, 2008, p. 239). Logo, “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (Marcuschi, 2008, p. 239).

Assim, é essencial que o leitor esteja atento às informações apresentadas ao longo da leitura e que se valha das informações explícitas para inferir ou descobrir aquelas ocultas nas entrelinhas do texto.

O que se percebe nos estudos sobre inferência é que eles seguem, em geral, duas linhas teóricas: a construtiva e a minimalista. A primeira prevê a geração de inferências sobre causas e relações de eventos internos ao texto, ao mesmo tempo que o leitor acrescenta informações do seu conhecimento de base. Essa abordagem é a mais amplamente aceita entre os estudiosos da inferenciação, como demonstrado nas propostas de Kintsch e Van Dijk (1978, 1983). A segunda linha, a das inferências minimalistas, concentra-se no nível local: o leitor ocupa-se em compreender pequenas partes do texto, sem necessariamente cogitar que há informações subentendidas ou incoerências que exigem atenção, nem busca inferir o significado de passagens implícitas. Por essa razão, as inferências minimalistas recebem esse nome: não geram conexões com informações externas (além da sentença) nem com o conhecimento prévio do leitor.

A fim de avaliar a compreensão do texto lido, uma das principais estratégias tem sido a formulação de perguntas sobre o texto, que podem ser literais ou inferenciais. As perguntas literais versam sobre informações explícitas no texto, enquanto as perguntas inferenciais exigem a formulação de inferências a partir das informações apresentadas. Há, ainda, uma classificação das perguntas inferenciais em dois tipos: on-line e off-line. As perguntas on-line são feitas durante a leitura, interrompendo-a para questionar o leitor sobre passagens já lidas ou para solicitar previsões sobre o desenvolvimento do texto. Já as perguntas off-line são realizadas após a conclusão da leitura, podendo o leitor ter ou não acesso ao texto no momento da resposta.

Neste estudo, almeja-se compreender o percurso inferencial que os alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental realizam para compreender o texto escrito. Para tanto, embasados na exposição desta subseção, assume-se, aqui, que a inferência é um processo de integração entre o conhecimento prévio do leitor e as informações subentendidas no texto, acessadas a partir de itens lexicais de alta qualidade, os quais permitem encontrar mais de um significado para determinada palavra — "[...] porque muitas inferências dependem do vocabulário ou do conhecimento de base" (Oakhill, Cain e Elbro, 2017, p. 67). Esta investigação

mensurou o grau de inferenciação dos participantes a partir de perguntas off-line, nas quais os alunos tiveram acesso ao texto para responder a dez (10) questões.

A partir desse contexto, adota-se a perspectiva inferencial de Kintsch (1998), com base no Modelo de Construção-Integração (1988), por ser uma das taxonomias inferenciais mais relevantes e completas desenvolvidas no campo da Psicolinguística ao longo dos anos. Ademais, a teoria mostra-se atual e significativa, na medida em que novos estudos retomam suas bases teóricas, por ser uma fonte segura para a classificação e explicação das inferências.

A relevância de uma teoria para determinado estudo é sempre um fator decisivo nas escolhas metodológicas. Escolher a teoria a partir da qual se analisará um objeto está diretamente relacionado aos objetivos que se deseja alcançar ao final da investigação. Com Kintsch (1998), encontra-se não apenas um modelo de inferência, mas também um modelo de compreensão textual. Assim, compartilhamos das escolhas teóricas desse autor e propomos novos diálogos entre teorias, com o intuito de delinear uma proposta de análise que contribua para a compreensão de uma parcela da realidade leitora nacional.

2.7 Compreensão leitora

Olson (1997, p. 35) afirma que “os problemas de leitura e interpretação surgem não tanto do que os textos representam — sons, palavras e frases —, mas do que os textos deixam de representar”. O objetivo da leitura é compreender o que as palavras, reunidas em diferentes arranjos, dizem ou o que o autor pretende expressar por meio delas. Portanto, conhecer e entender como a compreensão ocorre na mente do indivíduo que lê — bem como os processos e agentes envolvidos — é de suma importância, pois “[...] a compreensão tem a ver com o que está na sua cabeça” (Dascal, 2006, p. 77). Assim, esta subseção tem por objetivo apresentar e discutir a ideia de compreensão, ao mesmo tempo em que descreve como ela ocorre na mente dos leitores.

A leitura faz parte, de forma indissociável, da cultura de sociedades letradas. Por isso, saber ler possibilita dar o primeiro passo rumo à conquista da autonomia na aquisição de novos conhecimentos, favorecendo o sucesso acadêmico e social. No entanto, para alcançar esses “benefícios” da leitura, é necessário, primeiramente, ler os textos e compreendê-los.

A compreensão de textos é o foco de diferentes estudos (Santos, Primi, Taxa, Vendramini, 2002; Spinillo e Mahon, 2007; Schinemann, Baretta e Fernandes, 2017; Pereira, Baretta e Borges, 2022), justamente por se tratar de uma demanda de ordem social. O primeiro estágio da compreensão de uma mensagem escrita é a decodificação. É por meio das palavras — e de sua pluralidade de significados — que (re)construímos os textos mentalmente para compreendê-los, com base em dois componentes: a decodificação das palavras e os conhecimentos sobre a língua.

A *Simple View of Reading*, proposta por Gough e Tunmer (1986), busca explicar a aprendizagem da leitura de forma simples, porém sem reducionismos. A teoria prevê dois componentes essenciais à leitura: a decodificação de palavras e a compreensão da língua. Para ilustrar essa teoria, pense, em um aprendiz de uma nova língua. Suponha a seguinte situação: um brasileiro alfabetizado decide aprender francês. Munido do material para as aulas, ele resolve explorá-lo e, instintivamente, lê em voz alta parte de um texto. Nesse momento, por já ser alfabetizado, consegue decodificar o texto — ou seja, estabelecer uma relação grafema-fonema a partir das palavras lidas, uma vez que o alfabeto é o mesmo da sua língua materna. Contudo, o aprendiz não alcança pleno êxito na nova língua, pois não consegue associar e relacionar os elementos fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos — os quais são processos ligados à compreensão da língua. O oposto também pode ocorrer: o aprendiz pode ter domínio da língua, mas não saber decodificar.

Dascal (2006, p. 79) afirma que a compreensão é o produto do “ato de relacionar o que compreendemos às outras coisas”. Assim, é fundamental que o aprendiz saiba decodificar, mas também tenha conhecimentos sobre a língua. Gough e Tunmer (1986) lembram que a relação entre decodificação e compreensão deve ser equilibrada, sem predominância de uma sobre a outra.

Ao contrário do brasileiro aprendiz de francês, relembremos os alunos que ingressam no primeiro ano escolar: todos se comunicam e se relacionam por meio da língua oral, pois dominam grande parte da compreensão da língua falada. No entanto, ao se depararem com uma frase escrita, não conseguem lê-la nem compreendê-la, pois ainda não foram instruídos na decodificação, ou seja, na relação entre sons e ortografia. À medida que esse processo é aprendido e automatizado, o reconhecimento das palavras torna-se rápido e fluente, o que permite o acesso a novos significados e redes semânticas. A partir de suas vivências

e conhecimentos de mundo, o aprendiz passa a compreender novos textos em diferentes contextos. E, como destaca Dascal (2006, p. 79), “[...] a compreensão nada mais é do que a percepção de tais relações”.

Para Kintsch (1998), que contribuiu para a elaboração de uma das teorias mais sólidas e amplamente replicadas no campo da linguística, o leitor utiliza o texto físico para construir um Modelo de Construção-Integração. Grosso modo, o leitor recorre ao texto como meio para compreender a mensagem proposta pelo autor, criando um modelo mental organizado hierarquicamente em forma proposicional, por meio da interação entre texto e leitor. Esse modelo é construído a partir da ativação dos conhecimentos prévios do leitor, que são integrados às informações do texto por meio de processos inferenciais.

Leitores proficientes e com vocabulário amplo produzem mais inferências durante a leitura e, ao elaborarem seus modelos mentais, já estabelecem associações com conhecimentos anteriores, o que contribui significativamente para uma maior compreensão e aprendizagem a partir do texto lido.

Kintsch (1988), em *The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model*, destaca que o leitor proficiente compreende um texto porque consegue prever o seu desenvolvimento e dificilmente se colocará em situações de leitura nas quais não consiga antever o desfecho. A segurança do leitor proficiente, conforme Kintsch (1998), tem origem na tríade proposta pelo autor: significado das palavras, proposições e produção de inferências.

Antes, porém, de desenvolver a proposta do Modelo de Construção-Integração (Kintsch, 1998), é necessário apresentar o Modelo de Compreensão Textual, elaborado em parceria com van Dijk (1978).

Privilegiando a representação textual, o Modelo de Compreensão Textual, proposto por van Dijk e Kintsch (1978), compreende o texto como um conjunto de proposições — expressas ou subentendidas. Para que o leitor alcance a compreensão, deve seguir, de forma ordenada e gradual, as redes semânticas das proposições que constituem o texto, valendo-se de seus conhecimentos linguísticos, cognitivos e contextuais.

No modelo de van Dijk e Kintsch (1978), o percurso da compreensão tem início na decodificação do texto. Nesse momento, o leitor aciona atributos fonológicos e semânticos das palavras. A compreensão começa com um processamento bottom-up (ascendente), no qual os significados individuais são

associados na memória de trabalho, resultando em uma unidade semântica abstrata: a proposição (Kintsch, 1998).

A proposição, agora destacada e ativa na memória de trabalho, relaciona-se a outras por meio de correferência, coesão referencial e sequencial, formando as microproposições (Kintsch e Rawson, 2013). As microproposições são unidades locais e específicas de significação que compõem a microestrutura do texto, operando a coerência local e garantindo a construção do sentido textual. Contudo, as microproposições, ao se inter-relacionarem, formam significados mais abrangentes — ideias básicas como o tema e o assunto. Esse significado geral é denominado macroproposição, pois, geralmente, está associado ao parágrafo e corresponde a uma unidade semântica de abrangência global. A união das macroproposições dá origem à macroestrutura textual, isto é, o conjunto de macroproposições que assegura a coerência global do texto. Portanto, um texto é uma estrutura semântica composta pela interação entre micro e macroestruturas: a primeira, entendida como proposições independentes (microproposições), contendo informações específicas; a segunda, formada por proposições mais genéricas (macroproposições), relativas ao conteúdo global do texto. Essa interação é organizada por meio de macrorregras (Kintsch e van Dijk, 1978), que orientam a seleção, a generalização e a construção das informações relevantes para a compreensão.

Por macrorregras, entende-se o conjunto de regras específicas de mapeamento semântico que buscam excluir proposições não relevantes para a construção da macroestrutura textual. As macrorregras, também chamadas de macro-operadores, têm por objetivo reduzir as informações textuais à sua essência e são definidas pelo leitor a partir do objetivo de leitura. As três principais regras são:

- a) o **apagamento**: exclusão das proposições irrelevantes da macroestrutura textual, também identificadas como redundantes ou que não cooperam para a interpretação de outras proposições;
- b) a **generalização**: união das proposições textuais por meio da generalização;
- c) a **construção**: construção de novas proposições a partir de proposições do texto.

As macrorregras⁴ regulam-se as proposições, e é a interação entre as micro e macroestruturas do texto que constitui a base textual, cuja significação resulta da sequência coerente das proposições. À medida que o leitor compreende o texto, os significados genéricos convertem-se em uma representação mental. Essa representação mental já assegura uma compreensão, baseada exclusivamente no texto e, por isso, segundo os autores, trata-se de uma compreensão superficial.

O aprofundamento da compreensão ocorre por meio do estímulo a informações relacionadas ao texto e armazenadas na memória de longo prazo, segundo Kintsch (1998). As informações acionadas da memória de longo prazo são representações cognitivas empregadas no processo inferencial e no preenchimento de lacunas de sentido no texto. Pode-se compreender que a compreensão exige um processamento top-down (descendente) da leitura, pois esse processo contribui para integrar os elementos mais relevantes: a macroproposição e o conhecimento prévio do leitor. Juntos, esses elementos constroem um modelo situacional do texto, que é armazenado em sua estrutura cognitiva. Assim, a compreensão pode ser entendida como a representação mental de unidades semânticas globais de um texto (macroproposições). Essa representação é unitária e composta por duas partes: a base textual e o modelo situacional, sendo este construído de forma sequencial — devido às limitações da memória de trabalho.

O processamento da compreensão ocorre em partes (chunks) e por ciclos. Van Dijk e Kintsch (1978) mencionam que a quantidade de chunks depende da complexidade do texto e da capacidade de armazenamento da memória de trabalho. No primeiro ciclo, há a diferenciação entre microproposição e macroproposição; no segundo ciclo, os estímulos visuais (o texto em si) são correlacionados com as macroproposições do primeiro ciclo. Nesse momento, as proposições —

⁴ Vale a menção que van Dijk (1980) defende que, ao atualizar a macrorregra de *apagamento*, há dois tipos de apagamento: o apagamento fraco e o apagamento forte. O apagamento fraco exclui proposições não relevantes por apresentarem estruturas redundantes ou dispensáveis à leitura da macroestrutura. O apagamento forte, seria, portanto, aquele que exclui as proposições que apresentam significados muito específicos, mesmo que sejam relevantes. A macrorregra da *generalização* também tem uma atualização, nesta van Dijk (1980) inclui a ideia de *interpretação* - quando se aciona tanto proposições textuais quanto conhecimento prévio no que se refere a situações, eventos, para exercer a *generalização*. Além de atualizar as macrorregras, o autor propõe uma quarta macrorregra: *seleção*. Durante a leitura apagam-se algumas proposições (apagamento) e seleciona-se as mais relevantes (seleção). Além de dar destaque aquelas mais relevantes, a *seleção* também apresenta a *regra zero* - algumas proposições já têm significados gerais ou macroproposições e, portanto, não necessitam de regras de redução semântica, como as macrorregras.

especialmente as do primeiro ciclo — são renovadas ou excluídas, permanecendo apenas aquelas que contribuem para a compreensão do texto.

Ao final de cada ciclo, portanto, uma nova representação mental do texto é formada, com base nas proposições do texto e nas informações ativadas pela memória de curto prazo. Compreende-se, assim, que Kintsch (1988) considera que a compreensão do texto é organizada em ciclos, de forma hierárquica, como mencionado anteriormente. Nesse aspecto, a cada novo parágrafo, uma "rede semântica" é construída — isto é, um conjunto de ideias originado da soma entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor. A cada novo parágrafo, uma nova rede é formada e permanece ativa na memória de trabalho, unindo-se gradualmente às anteriores e contribuindo para a formação da ideia geral do texto. À medida que a leitura avança, as redes semânticas podem perder informações, caso outra informação se mostre mais relevante ou contradiga a anterior. Por essa razão, leitores proficientes estão constantemente atentos ao texto e monitorando sua própria compreensão.

Van Dijk e Kintsch (1983), em um segundo momento, ao revisarem a teoria, passaram a adotar uma abordagem mais dinâmica do texto, enquanto a versão anterior era mais estrutural. Não houve uma mudança radical no modelo proposto pelos autores; contudo, destaca-se a inclusão do conceito de macroestratégia — estratégia utilizada para inferir macroproposições —, ao mesmo tempo em que se estabelece uma distinção mais clara entre as microproposições, as macroproposições e as proposições textuais.

A última atualização do modelo de compreensão textual, agora proposta apenas por Kintsch (1988), denominada Modelo de Construção-Integração, baseia-se no primeiro modelo, mas a ênfase está no processamento e no conhecimento prévio do leitor, e não mais na representação textual. A ideia contida no Modelo de Construção-Integração é que as proposições devem ser recuperadas do armazenamento de conhecimento do próprio leitor, que deve preencher lacunas (semânticas) da proposição a partir dos inputs linguísticos, criando a representação mental do texto (Kintsch, 1988, p. 180). A representação mental do texto traz as proposições derivadas do texto; contudo, cada proposição está associada a uma sequência de outras proposições ligadas a ela na rede de conhecimentos gerais. Logo, durante a leitura, as proposições se constroem e se organizam em uma rede semântica a partir do conhecimento prévio, oriundo da memória de longo prazo.

Como sugerido pelo nome, este modelo de compreensão textual prevê construção e integração. A concepção da construção parte da representação da base textual, por meio do input linguístico (proposições textuais) e do conhecimento prévio do leitor. A construção é o encadeamento da rede semântica do texto, formada por macroproposições e informações do conhecimento do leitor — em que as macroproposições são proposições derivadas dos significados lexicais armazenados na memória de longo prazo e das proposições implícitas, baseadas no conhecimento prévio do leitor, nas inferências e elaborações realizadas em nível local (microestrutura) e global (macroestrutura), e nas interconexões geradas (Kintsch, 1988, p. 180). Em relação à integração, explica-se como a representação textual se une à estrutura cognitiva do leitor; assim, a rede semântica — representação mental do texto — é integrada à sua estrutura cognitiva.

Kintsch (1988), psicólogo cognitivo, menciona que, quando lemos, não é possível manipular todos os conhecimentos aos quais temos acesso. Pelo contrário: são manipulados e acionados pequenos fragmentos de conhecimento, que são integrados ao texto e também associados ao que já se sabe. O conhecimento prévio ao texto está sempre em constante avaliação, pois o fator contexto é o que determina se aquele significado é válido ou não (Kintsch, 1988, p. 164).

Pode-se exemplificar essa ideia com as palavras “manga” e “banco”, cujos significados não são óbvios — diferentemente de “televisão” ou “livro”. No caso de “manga” e “banco”, é o contexto que determina o significado: “manga” pode se referir à parte de uma roupa ou à fruta, e “banco” pode indicar um assento ou uma instituição financeira. Já quando lemos “televisão” ou “livro”, temos acesso automático aos seus significados. Com exceção das peculiaridades que cada objeto possa apresentar (modelo, cor, formato), eles sempre se associam a uma ideia geral ou genérica, sem necessidade de depender do contexto. A respeito do valor das palavras e como elas podem ser compreendidas pelo leitor, o item [2.4 Qualidade lexical](#) debateu essa perspectiva a partir da teoria de Perfetti (1985, 2007).

Ambíguas ou não, as palavras que o material de leitura traz consigo operam com duas fontes de informação: a do próprio texto e a do leitor — cujos conhecimentos linguísticos e de mundo são acionados para que ele infira os contextos corretos para a compreensão das palavras e sentenças.

A definição do contexto é um processo inferencial, pois são as marcas linguísticas do texto que, no leitor, ecoam e recuperam conhecimentos que são

agregados à leitura. Grande parte dos textos que os leitores leem acaba auxiliando-os na leitura de outros textos, pois os conhecimentos prévios vão sendo alimentados e ampliados — as redes semânticas construídas em uma leitura se associam a outras, armazenadas na memória de longo prazo do leitor.

Contudo, desenvolver conhecimentos prévios não é uma atividade exclusiva da leitura; trata-se de um produto de toda a experiência vivida pelo leitor — seja por meio da apreciação de uma música, de um filme, de uma viagem. Tudo contribui para enriquecer os conhecimentos prévios que serão resgatados durante a leitura.

Podemos relacionar esses conhecimentos prévios aos conhecimentos inerentes à leitura: (a) a compreensão linguística e (b) a relação que essas palavras estabelecem entre si. O êxito desses dois aspectos — condição sine qua non para a leitura — só é possível se o leitor construir um modelo mental do que lê, ou seja, (re)construir o texto mentalmente, estabelecendo as relações entre palavras e orações previstas pelo autor.

A fim de ilustrar como esse processo ocorre, leia o texto abaixo (Quadro 3):

Quadro 3: Texto sem título

Primeiro Joelma soltou uma gaiola de ratos, que tinha conseguido de um amigo maluco. O plano, porém, não deu certo porque o gato acabou com eles. Depois ela deu uma festa para uma turma de adolescentes, e ficou encantada quando todos vieram de moto. Infelizmente não conseguiu a sirene, que pretendia acoplar ao jogo de luzes. Além do mais, o conjunto de som não era suficientemente alto. O pó de mico podia dar certo, mas ela não tinha um ventilador com a potência necessária. As chamadas obscenas pelo telefone deram-lhe alguma esperança, mas aí trocaram o número. Pensou em chamar um vendedor ambulante, mas decidiu armar um longo varal de roupas. O que acabou resolvendo foi a instalação de um cartaz luminoso do outro lado da rua, que ficava piscando todas as noites. Quando o anúncio saiu na seção dos classificados, ela anotou o telefone feliz da vida.

Fonte: Bransford et al. (1984, p. 32).

Nota-se que há uma dificuldade em compreender o texto, mesmo que se saiba decodificar as palavras e relacioná-las. Contudo, construir um modelo mental do texto que o torne coeso, coerente e compreensível é um exercício que exige mais do leitor, justamente porque, em certos casos, não há nenhuma informação explícita que o conduza à construção desse modelo mental. Todavia, ao se ter acesso ao título do texto — “Como fazer o vizinho se mudar” —, torna-se possível construir um modelo mental daquilo que se acaba de ler. Percebe-se, então, uma perfeita coesão entre palavras e orações que anteriormente não pareciam conectadas, o que permite alcançar a compreensão do texto.

As representações semânticas das palavras são construções longitudinais e constantes. Textos com vocabulário que não fazem parte do léxico mental do leitor são fortes candidatos a provocar baixa compreensão, em contraste com aqueles que apresentam uma linguagem mais próxima da que o leitor utiliza ou está habituado a ler. Não apenas o vocabulário pode ser um fator decisivo na compreensão textual, mas também a organização do próprio texto.

A organização e a forma como as ideias são apresentadas ao leitor podem tanto facilitar quanto dificultar o processo de compreensão. A título de exemplo, pensemos em um filme — também um tipo de leitura — cuja narrativa é construída a partir de diferentes perspectivas. Caso cada personagem abordasse um tema completamente distinto, compreender o enredo seria difícil. Todavia, se todos os personagens comentam sobre um único evento, a compreensão da narrativa é favorecida. O mesmo ocorre com um texto: se o leitor não encontrar uma sequência lógica nas informações apresentadas, sua compreensão pode ser comprometida — mesmo que a decodificação e a compreensão da língua sejam suficientes em outros contextos.

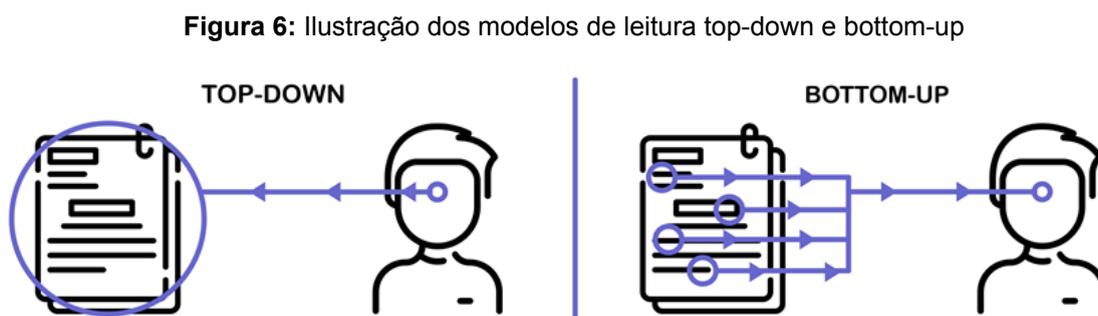
León (1991, p. 8) menciona que a compreensão também é resultado da forma como o texto foi organizado. Isso porque a organização textual permite distinguir leitores proficientes de iniciantes. Como apresentado anteriormente nos modelos de van Dijk e Kintsch (1978; 1983) e Kintsch (1988), a organização hierárquica e cíclica é essencial durante a compreensão textual. Segundo os autores, quando o leitor tem conhecimento da estrutura do texto que lê, ele também consegue distinguir quais informações são mais relevantes e merecem sua atenção.

León (1991) lembra que a compreensão também está associada à forma como o leitor organiza e relaciona as novas informações àquelas que já possui (1991, p. 12). Ele menciona os estudos de Marton e Säljö (1984), os quais apresentam a possibilidade de uma dupla leitura: superficial e profunda. Enquanto a leitura superficial limita-se a analisar e processar as informações do texto, a leitura profunda pressupõe a interação do leitor com o texto, ou seja, o leitor aciona e integra seus conhecimentos prévios para compreendê-lo. As ideias de leitura superficial e profunda, de Marton e Säljö (1984), já haviam sido contempladas nas teorias de van Dijk e Kintsch (1978; 1983) e Kintsch (1988), que demonstram a compreensão leitora a partir da associação entre os conhecimentos do texto e os do leitor.

As estratégias que o leitor utiliza para associar seus conhecimentos aos do texto, com o objetivo de alcançar a compreensão, podem ocorrer por meio do processamento ascendente, ou seja, “letra por letra ou sílaba por sílaba [...] isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintático” (Kato, 1999, p. 33). Os estudos de Kato (1999) denominam esse tipo de processamento como bottom-up, no qual há uma leitura “linear e indutiva das informações visuais e linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado por meio da análise e síntese do significado das partes” (Kato, 1999, p. 50). Nesse modelo de leitura, o leitor lê cada elemento linguístico do texto, partindo das microestruturas em direção às macroestruturas, construindo o significado literal com base apenas no que o texto fornece. O modelo bottom-up enfatiza o texto, uma vez que toda a atenção está centrada nele, e o leitor depende exclusivamente do conteúdo textual, sem criar hipóteses ou realizar inferências.

Já o modelo de leitura top-down, cuja ênfase recai sobre o leitor, prevê a busca por elementos já conhecidos no texto — como palavras-chave — que confirmem as informações previamente armazenadas na memória do leitor. Nesse modelo de processamento da leitura, o leitor cria hipóteses e alinha seus conhecimentos prévios com as assertivas que encontra ao longo da leitura. Caracterizado como “uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (Kato, 1999, p. 50), o modelo top-down ativa os conhecimentos prévios do leitor (van Dijk, 1978; Rumelhart, 1980; Kintsch, 1983; Stein, 1989; Gagné et al., 1993; Pearson, 1995; Leffa, 1996, 1999; Kintsch, 1998, 2005; Duran, 2009; Kleiman, 2016), além das competências relacionadas à estrutura textual, temática, gênero e tipo de texto.

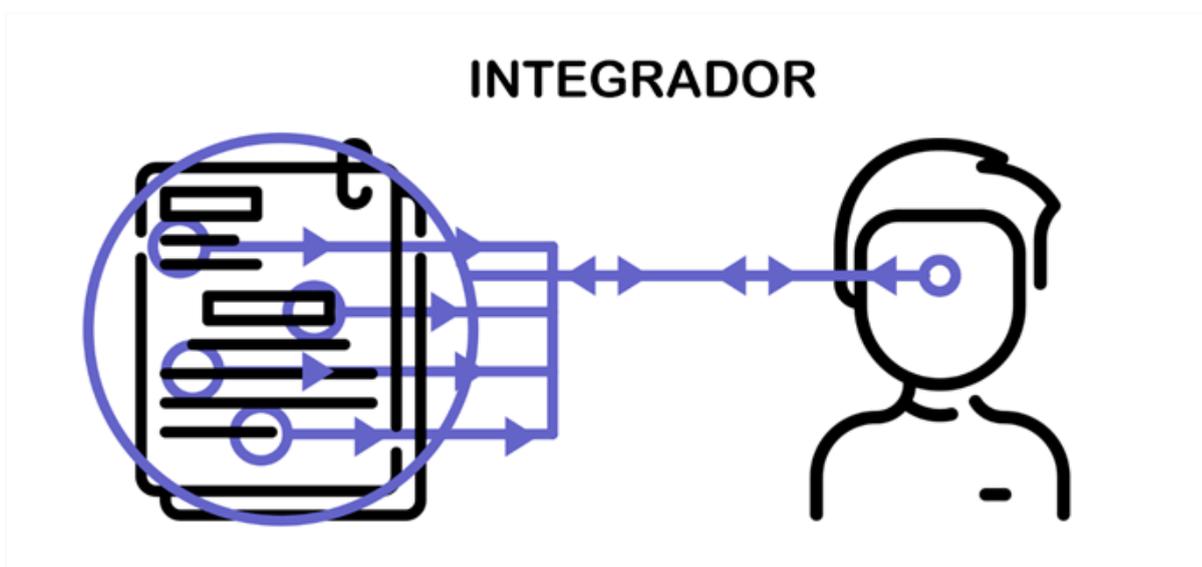
A Figura 6 ilustra os modelos de leitura propostos por Kato (1999):



Fonte: Autor (2025).

Os debates promovidos por Kato (1999) acerca dos processos utilizados na leitura indicam que o leitor maduro é aquele que utiliza, de forma integradora, ambos os processos — top-down e bottom-up — diante das divergências e peculiaridades dos textos que o cercam. Ora o leitor tem acesso a mais informações sobre o texto e deseja apenas confirmar seu conhecimento (top-down), ora é necessário prestar atenção a todos os detalhes (bottom-up) para, ao final, integrar as informações provenientes dos dois processos. Esse modelo, presente nos leitores proficientes, é denominado modelo integrador, e a imagem abaixo ajuda a ilustrá-lo (Figura 7):

Figura 7: Ilustração do modelo integrador



Fonte: Autor (2025).

Decifrar o que está escrito não é compreender, tampouco identificar o que não está dito, mas subentendido. Ler é fazer uso das faculdades mentais, psíquicas, sociais, atencionais e linguísticas para significar uma mensagem, sem desconsiderar o que há no repertório linguístico e mental do leitor. Para Kato (1995, p. 62), ler e compreender é “uma atividade que envolve a integração do velho com o novo”. Assim, a autora assevera, taxativamente, que “(...) a compreensão passou a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído” (Kato, 1998, p. 61).

Marcuschi (1996, p. 77) entende a compreensão como um processo ativo, criativo e construtivo, que por vezes extrapola os limites linguísticos inicialmente

ofertados pelo autor. O fato é que “[...] compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos. A noção de compreensão como simples ato de decodificação leva a fazer perguntas equivocadas”. O autor destaca que “a compreensão depende de conhecimentos pessoais prévios e de informações textuais” (1996, p. 73), decorrentes do conhecimento e das vivências pessoais do leitor.

Colomer e Camps (2002) enfatizam que “uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor constrói simplesmente a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não precisa explicitar” (Colomer e Camps, 2002, p. 31). A compreensão é, assim, “(...) uma interação a distância entre leitor e autor via texto” (Kleiman, 1995, p. 65).

A afirmativa de Colomer e Camps (2002) reforça que a leitura é um processo inferencial, já que o material linguístico recupera, no leitor, outras informações. O acesso a essas informações e conhecimentos, no texto escrito, dar-se-á pela escrita. Nesse aspecto, Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 24) enfatizam que o conhecimento do vocabulário de um texto não é uma questão de “tudo ou nada”, mas que “quanto mais se sabe sobre os significados das palavras, mais provavelmente esses significados vão provocar associações que podem ser importantes para ligar as ideias em um texto”. Ademais, um conhecimento vasto dos significados das palavras permite ao leitor compreender outras que ainda não conhece, por meio de associações semânticas, e é “(...) obrigatório para se aprender o que se lê” (Morais, 2014, p. 39), como visto ao longo desta subseção e na teoria da Qualidade Lexical, de Perfetti (1985, 2007).

Esta subseção apresenta a ideia do que é compreensão e, a partir do que foi exposto, para esta investigação, compreende-se como compreensão a integração dos conhecimentos do leitor com os veiculados no texto. Isto é, após a decodificação dos sinais gráficos, o leitor poderá acessar os significados das palavras e relacioná-los, de forma a construir um modelo mental da mensagem. Esse modelo, por sua vez, recupera informações e conhecimentos que o leitor construiu ao longo de seu percurso acadêmico, formal e informal.

Quanto à falta de compreensão, esta pode estar relacionada à ausência de conhecimentos linguísticos ou ao conhecimento prévio insuficiente do leitor sobre as palavras ou os temas abordados nos textos, o que dificulta a construção do modelo mental e a associação com seus conhecimentos prévios.

2.8 Avaliação da leitura no Brasil

Estudantes de todo o mundo estão acostumados a passar por diferentes avaliações, principalmente com o objetivo de medir seus desempenhos acadêmicos. Para além dos muros escolares, existem outras avaliações que alcançam os estudantes — que, por vezes, sequer reconhecem a importância dessas avaliações externas, como são comumente chamadas. No Brasil, duas avaliações recorrentes se destacam: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O PISA é um teste internacional promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional com sede na França, que reúne 38 países com a finalidade de promover políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico, social e ambiental. O PISA é aplicado nos países membros da OCDE e em países parceiros, totalizando cerca de 80 países ao redor do globo. A avaliação, padronizada, mede três áreas do conhecimento — leitura, matemática e ciências — em jovens de 15 anos, independentemente da etapa de escolaridade (Ensino Fundamental ou Médio). Cada edição da avaliação, realizada a cada três anos, tem como foco principal uma das áreas. O Brasil participa, como país convidado, desde o ano 2000 e, desde então, os resultados da avaliação têm evidenciado defasagens significativas na educação nacional, especialmente quando comparados aos de outros países e à média dos países membros da OCDE.

Já o SAEB, uma avaliação nacional, tem como objetivo medir a aprendizagem dos alunos brasileiros, especialmente do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Essa avaliação padronizada se divide em três provas principais: Prova Brasil, Prova ANA e ENEM. A Prova Brasil avalia alunos do 5º e 9º anos com ênfase em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por sua vez, tem como objetivo avaliar a alfabetização e o letramento de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado na última etapa da educação básica, avalia o desempenho dos concluintes do Ensino Médio de forma abrangente, contemplando todos os componentes curriculares estudados ao longo dos três anos dessa etapa.

Embora os resultados do PISA e do SAEB nem sempre animem o cenário da educação brasileira, eles são de suma importância para a criação de políticas

públicas voltadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação no país. O PISA fornece dados fundamentais para aprimorar a educação nacional e buscar aproximá-la dos padrões dos países desenvolvidos. Além disso, as informações geradas por essa avaliação internacional são associadas aos dados do SAEB para que políticas educacionais possam ser criadas ou aprimoradas, com o objetivo de nortear reformas curriculares e as próprias avaliações nacionais.

A partir dos dados do SAEB, destacam-se como principais desdobramentos os programas educacionais nacionais voltados à promoção da educação, como: o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o Programa Mais Educação, o Novo Fundeb, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o PNA (Política Nacional de Alfabetização) e o Programa Nacional de Reforço Escolar e Avaliação Diagnóstica.

O PDE, criado em 2007, traça metas e projeta melhorias na qualidade da educação. Cabe a ele, ainda, a avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que utiliza dados do SAEB e índices de rendimento escolar como instrumentos de monitoramento da qualidade do ensino. O Programa Mais Educação propicia o desenvolvimento dos estudantes no contraturno escolar, buscando diminuir os índices de baixo aproveitamento e desigualdade. Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo Fundeb), cuja versão atual foi implementada em 2020, tem como objetivo equalizar os investimentos na educação básica, abrangendo tanto a estrutura física quanto as equipes pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é organizada de modo a propor um conjunto de habilidades e competências essenciais aos alunos em cada etapa da educação. A BNCC recebe críticas desde a primeira versão do documento e, posteriormente, com a sua obrigatoriedade — primeiro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em 2020, e depois no Ensino Médio, em 2022. Uma das principais polêmicas em torno do documento é a padronização do currículo nacional, sem a devida valorização das especificidades regionais dos estudantes, além da superficialidade com que alguns componentes curriculares passaram a ser tratados.

Debates em torno da qualificação ou revogação da BNCC estão atualmente em destaque; por ora, o futuro é incerto — apenas se sabe que a BNCC continua em vigor. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem como principal objetivo promover a alfabetização na idade certa, propondo inovações nas abordagens em sala de aula, com base em metodologias e fundamentos científicos. Por fim, o

Programa Nacional de Reforço Escolar e Avaliação Diagnóstica foi criado a partir das necessidades identificadas na educação básica em decorrência do ensino remoto durante a crise sanitária da Covid-19, que afetou todos os estudantes.

Os programas supracitados demonstram a real importância da participação dos alunos nos instrumentos que aferem a qualidade da educação, com o objetivo de aprimorá-la cada vez mais. É importante, também, que o alunado compreenda o propósito das avaliações e tome consciência de que sua participação trará benefícios tanto para sua formação quanto para os futuros estudantes.

Apresentadas as políticas públicas originadas a partir das duas principais avaliações no Brasil — PISA e SAEB —, detalha-se, a seguir, como esses instrumentos analisam a leitura. Sabe-se que tanto o PISA quanto o SAEB avaliam mais de uma área do conhecimento; contudo, para esta investigação, serão abordados apenas os dados e os debates em torno da leitura.

Além das avaliações mencionadas, cada estado da federação pode (e, com frequência, propõe) avaliar a educação local, ou seja, em nível estadual. No Rio Grande do Sul, o governo estadual, por intermédio da Secretaria da Educação (SEDUC-RS), organiza e aplica o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), com foco nos alunos da rede estadual. Um dos instrumentos do SAERS é o Avaliar É Tri, voltado aos alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

A seguir, apresentam-se os três instrumentos de avaliação realizados pelos estudantes brasileiros — PISA e SAEB, em nível nacional, e SAERS, em nível estadual. A apresentação dessas avaliações terá como objetivo descrever as provas, discutir suas concepções sobre leitura e analisar os dados encontrados nos respectivos relatórios.

2.8.1 O que é o PISA?

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia alunos de 15 anos, independentemente do ano escolar, em três componentes do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação, realizada a cada três anos, contempla diferentes esferas administrativas e realidades educacionais dos alunos no país e no mundo, com o objetivo de compreender se os conhecimentos adquiridos são suficientes para a solução de problemas da vida cotidiana.

Embora o relatório final da última edição ainda não esteja disponível, os principais resultados já foram divulgados e permitem algumas análises.

Na última avaliação da qual o Brasil participou, em 2022, ainda em contexto pandêmico — o que possivelmente influenciou o desempenho dos estudantes —, os índices de leitura regrediram em comparação a 2018 (quando a média foi de 413 pontos). Com resultados abaixo da média da OCDE (476 pontos), o Brasil alcançou a média de 410 pontos no item leitura.

Embora a pontuação média tenha diminuído, a distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência se manteve estável: 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível 2 na escala de compreensão leitora do PISA. O nível 2, considerado pela OCDE como o patamar básico de proficiência leitora, corresponde ao leitor que é capaz de identificar ideias principais em textos de extensão moderada, fazer associações simples e refletir sobre a temática do texto.

Já nos níveis mais elevados de leitura, como os níveis 5 e 6, em que o leitor é capaz de promover reflexões críticas sobre o texto e realizar inferências complexas, integrando múltiplas informações, apenas 2% dos alunos brasileiros que participaram da avaliação demonstraram esse grau de maturidade leitora.

A avaliação do PISA engloba todas as dependências administrativas do país, o que permite uma leitura mais abrangente dos resultados e a identificação de possibilidades de intervenção nos espaços que necessitam de maior atenção. As escolas particulares foram as que apresentaram os melhores resultados, com média de 500 pontos, acima da média da OCDE. Muito próximas à média dos países membros da OCDE, as escolas federais obtiveram média de 474 pontos. Já as escolas estaduais e municipais, contudo, foram as que registraram resultados abaixo da média nacional, com 402 e 331 pontos, respectivamente.

Essas médias permitem compreender que a educação pública nacional, devido às suas fragilidades históricas e estruturais, impactou negativamente os resultados do Brasil no PISA 2022.

O PISA compreende, com base em relatórios anteriores a 2022, a leitura como um processo cognitivo e um produto da interação do sujeito leitor com o ambiente em que está inserido, pois é a partir dele que o leitor lê, interpreta e compreende o mundo ao seu redor. Nesse sentido, percebe-se que os alunos da rede pública, especialmente das escolas estaduais e municipais, são os que mais carecem de repertório linguístico e leitor, o que dificulta seu avanço na leitura, a

resolução de problemas linguísticos e, conseqüentemente, a construção de uma vida mais autônoma por meio da leitura.

2.8.2 O que é o SAEB?

O SAEB, aplicado a cada dois anos desde que foi instituído em 1990, avalia e monitora a qualidade da educação básica nacional, abrangendo, portanto, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O foco da avaliação está no final de cada etapa: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As provas contemplam questões de Língua Portuguesa e Matemática; frequentemente, também são incluídos questionários contextuais, que buscam compreender os cenários da educação brasileira.

É consenso que a pandemia alterou a rotina de todo o mundo, e a educação não ficou isenta dessas transformações. Sob esse viés, o Relatório de Resultados do SAEB 2021 – Volume 1 (Brasil, 2024) sinaliza que as escolas brasileiras foram as que mais tempo permaneceram fechadas. Tal fato fez com que os alunos passassem a estudar de forma remota, por meio de materiais impressos e aulas gravadas pelos professores, o que por vezes inibiu a interação entre alunos e docentes. Ademais, os estudantes em maior vulnerabilidade social foram os mais prejudicados, perdendo também o acesso às refeições escolares.

Nesse contexto de “retomada” às atividades presenciais, entre 8 de novembro e 10 de dezembro de 2021, o SAEB aplicou as provas respeitando protocolos de segurança sanitária relacionados à Covid-19, abrangendo 73,80% do público esperado para os alunos do 9º ano — estavam previstos 2.591.937 estudantes.

A prova de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, teve como objetivo verificar “se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (Brasil, 2024, p. 23). Tal escolha metodológica baseia-se na ideia de que, para ser competente no uso da língua, é necessário saber interagir com os textos e por meio deles. A leitura caracteriza-se como uma atividade complexa, que exige do leitor habilidades como: identificação, agrupamento, associação, gerenciamento, abstração, comparação, dedução, inferência, entre outras (Brasil, 2024, p. 23).

Essas habilidades em leitura são avaliadas em um caderno com 52 questões, divididas entre Língua Portuguesa e Matemática.

A leitura é, portanto, uma atividade cognitiva complexa e completa, pois, como já demonstrado em capítulos anteriores e reiterado pelo Relatório do SAEB 2021, exige altas habilidades cognitivas do leitor. Na avaliação nacional, a matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano é analisada a partir das habilidades e descritores apresentados no Quadro 4, logo abaixo:

Quadro 4: Matriz de Leitura para SAEB 2021

Tópico	Habilidades/Descritores
I. Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2024).

A organização quanto à proficiência em leitura do SAEB é feita por níveis de proficiência, como a avaliação do PISA. Para essa avaliação adotam-se oito níveis de proficiência em leitura, enquanto o PISA elenca 6 (tendo o nível 1 uma subdivisão de quatro critérios distintos). Importante mencionar que os níveis são cumulativos (Quadro 5), assim, entende-se que se um grupo de alunos está no nível 3 eles dominam o 1 e 2, por logicidade.

Quadro 5: Níveis de leitura

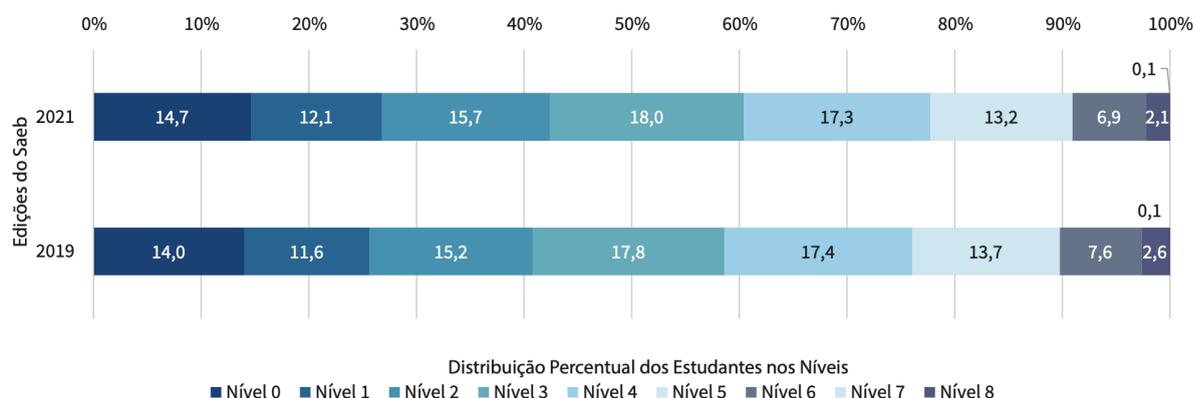
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades relativas ao nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas; identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances; identificar relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas; reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião; inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em crônicas e fábulas; identificar os elementos da narrativa em letras de canção e fábulas; reconhecer a finalidade do gênero abaixo-assinado e verbetes; identificar a relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios); interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas; comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema; inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas; entender o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas; identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos; reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes; identificar relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens; reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de canção, tirinhas, poemas e fragmentos de romances; inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de canção, editoriais, reportagens, crônicas e artigos; inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e

	história em quadrinhos; inferir informações em fragmentos de romance; identificar o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar a informação principal em reportagens; identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas; reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens; reconhecer elementos da narrativa em crônicas; reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances; diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos; inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges; inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas; identificar argumento em reportagens e crônicas; reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances; identificar a relação de causa e consequência em contos; reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema; identificar a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis; reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos; distinguir o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances; diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião; identificar variantes linguísticas em letras de canção; reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar ideias principais em manuais, reportagens, artigos e teses; identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas; diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias; inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Brasil (2024).

A proficiência média leitora nacional, segundo o SAEB 2021, foi de 258 pontos, igualando-se a de 2018, e regredindo 2 pontos em relação a 2019, quando a proficiência média foi de 260. O resultado da média nacional é resultado da distribuição dos alunos nos níveis de leitura (Figura 8):

Figura 8: Desempenho dos alunos brasileiros no SAEB 2019 e 2021



Fonte: Brasil (2024).

Embora o nível de proficiência 0 não tenha especificações no relatório do SAEB, ele é indicado nos resultados. A partir da imagem acima e do contraste com os dados de 2019, observa-se que a proficiência leitora aumentou nos níveis 0, 1, 2 e 3, que, juntos, correspondem a 60,5% da habilidade leitora dos alunos brasileiros — indicando um aumento negativo de 1,9%.

Os níveis intermediários, 4 e 5, apresentaram uma queda sutil: 0,1% e 0,5%, respectivamente. Já os níveis de proficiência mais elevados — 6, 7 e 8 —, cujos processos cognitivos são múltiplos e síncronos, também registraram redução: em 2019, representavam 10,3%; em 2021, juntos somaram 9,1%.

Esses dados revelam uma precariedade da competência leitora ao final do Ensino Fundamental, evidenciando que muitos estudantes brasileiros dominam apenas habilidades relacionadas à identificação de informações explícitas, ficando à mercê do que é diretamente fornecido pelo autor. Ao mesmo tempo, nos níveis mais altos, como 6, 7 e 8, os alunos demonstraram um declínio sutil na compreensão de elementos semânticos, como conjunções, figuras de linguagem e inferências textuais.

Pode-se inferir que o aumento dos níveis básicos e a queda dos níveis avançados estão relacionados ao contexto da pandemia, uma vez que as leituras realizadas pelos jovens nem sempre eram orientadas por um professor ou adulto que pudesse mediar o texto, estimular o debate e desenvolver a compreensão leitora em profundidade.

O trabalho com o texto — seja em sala de aula, seja em leitura compartilhada — com leitores em formação é essencial para que eles possam ampliar o texto,

desenvolver associações coerentes e construir inferências consistentes com o conteúdo abordado.

2.8.3 O que é o Avaliar É Tri?

O programa estadual Avaliar é Tri é uma unidade do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e criado em 2007, com o objetivo de acompanhar as competências escolares dos alunos gaúchos na idade certa.

A partir de 2022, impulsionada principalmente pela crise sanitária que assolou o mundo, a SEDUC-RS passou a realizar três edições do Avaliar é Tri ao longo de cada ano letivo: as duas primeiras avaliações são formativas, com a finalidade de identificar lacunas na aprendizagem dos alunos e trabalhá-las durante o ano. A última avaliação tem como objetivo específico verificar as habilidades consolidadas pelos alunos ao longo do ano letivo, levando em consideração que as duas primeiras avaliações indicam as dificuldades que os professores devem acompanhar com maior atenção.

O Avaliar é Tri monitora a aprendizagem de alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, tendo como foco as competências associadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2023, cerca de 650 mil estudantes realizaram a avaliação, dividida em dois blocos: Língua Portuguesa e Matemática, igualmente distribuídos em número de questões.

Para os alunos até o 4º ano, são 20 questões de cada componente curricular; para os alunos do 5º e 6º anos, são aplicadas 22 questões de Língua Portuguesa; e, para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, a prova de Língua Portuguesa conta com 26 questões.

A avaliação é realizada em papel impresso para os alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e as respostas são posteriormente transferidas para a plataforma específica da prova pelo professor titular da turma. Já para os alunos dos demais anos escolares, a prova é aplicada por meio da plataforma digital do SAERS, com uso de chromebooks fornecidos pela escola.

O período de aplicação da avaliação é definido pela mantenedora da escola, que disponibiliza uma plataforma online, acessada pelos alunos com login e senha vinculados às suas matrículas.

Em relação à prova de Língua Portuguesa, para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, a avaliação é organizada com o objetivo de medir 21 habilidades específicas, conforme descritas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Habilidades avaliadas no SAERS 2023 para o 9º ano.

Habilidades e descritores	Descrição da habilidade
H01 (D12 ⁵)	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
H02 (D20)	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
H03 (D01)	Localizar informações explícitas em um texto.
H04 (D03)	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
H05 (D04)	Inferir uma informação implícita em um texto.
H07 (D17)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
H06 (D16)	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
H09 (D06)	Identificar o tema de um texto.
H08 (D09)	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
H11 (D07)	Identificar a tese de um texto.
H10 (D10)	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
H13 (D02)	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
H12 (D21)	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
H14 (D14)	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
H15 (D15)	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
H16 (D13)	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
H17 (D18)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
H18 (D08)	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
H19 (D05)	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto, etc.).
H20 (D11)	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
H21 (D19)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Fonte: SAERS (2023).

A prova, a partir da análise das habilidades exigidas, prevê que os alunos tomem consciência do texto que leem e, sobretudo, sejam capazes de manipulá-lo com o intuito de alcançar a compreensão pretendida. Ademais, a avaliação não apresenta questões isoladas de um contexto discursivo; isto é, cada questão está associada a um determinado texto, garantindo que o aluno possa recorrer a um suporte linguístico visível e acessível no momento da prova.

⁵ O “D” se refere ao descritor proposto e apresentado nos referenciais do SAEB.

A avaliação fornece aos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, um relatório das turmas, gerado após o teste, por meio do qual é possível compreender melhor o desempenho geral da turma, bem como identificar o que cada aluno é capaz de fazer diante de diferentes situações e problemas, aplicando as habilidades previamente estabelecidas pela prova.

Assim, todas as opções de resposta que acompanham as perguntas do teste exigem dos alunos uma reflexão individual alinhada ao texto, uma vez que algumas alternativas colaboram parcialmente para a resposta, mas não a satisfazem completamente, enquanto outras contrariam diretamente o que é solicitado. Dessa forma, a prova se configura como uma atividade avaliativa eficaz da leitura, demonstrando o quanto o aluno é capaz de manipular o texto para encontrar a resposta correta a cada questão.

No que se refere à habilidade do aluno em utilizar elementos do texto e do co-texto para dar a resposta correta na avaliação, são elencados dez níveis de proficiência leitora, aglutinados em quatro níveis de desempenho, sendo eles: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado, em que cada nível prevê uma pontuação mínima, conforme apresentado no quadro a seguir (Quadro 7).

Quadro 7: Proficiência leitora e características

Proficiência leitora	Níveis e pontuação	Características
Abaixo do básico	Nível 1 - até 175 pontos Nível 2 - de 175 a 200 pontos	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Básico	Nível 3 - de 200 a 225 pontos Nível 4 - de 225 a 250 pontos Nível 5 - de 250 a 275 pontos	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
Proficiente	Nível 6 - de 275 a 300 pontos Nível 7 - de 300 a 325 pontos	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Nível 8 - de 325 a 350 pontos Nível 9 - de 350 a 375 pontos Nível 10 - mais de 375 pontos	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em

		que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
--	--	---

Fonte: SAERS (2023).

A ordenação do nível de cada aluno, nesta avaliação, é mensurada através de uma escala cuja pontuação máxima é 500 pontos⁶. Embora os documentos oficiais do SAERS não deixem claro como a pontuação é calculada, entende-se que a média da proficiência leitora seja obtida pela somatória da pontuação individual dos alunos, dividida pelo número total de participantes.

O Avaliar é Tri é um instrumento estadual de avaliação, mas, como exposto ao longo desta subseção, seus ideais estão alinhados tanto à proposta do PISA quanto à do SAEB, ao valorizar o aspecto cognitivo do participante, que deve recorrer aos conhecimentos anteriormente construídos para resolver os problemas associados ao texto.

A partir do que foi apresentado acima — e, principalmente, dos referenciais teóricos das avaliações — esta investigação, ao propor o último instrumento avaliativo, denominado Questões Inferenciais, dialoga diretamente com os testes analisados anteriormente. Compreende-se que a leitura é uma atividade de alta demanda cognitiva, realizada em associação com as marcas linguísticas do texto materializado, mas nunca restrita a ele, pois é justamente o texto que evoca, na memória do leitor, outras leituras já realizadas. Ler, portanto, é também retomar os textos que o leitor já leu.

⁶ O material disponibilizado no site do SAERS apresenta uma escala numérica de zero (0) a quinhentos (500), baseando-se nesta informação é possível deduzir que o teto do teste seja de 500 pontos.

3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A análise por unidades aponta a via para a resolução destes problemas de importância vital. Ela demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere.

Vygotsky, 1987, pág. 11.

Como as palavras que compõem uma língua particular, as pesquisas na e de linguagem também devem estabelecer suas regras, seus parâmetros e princípios de análise. Esta seção apresenta os objetivos de pesquisa, as hipóteses que provocam à investigação, os participantes que produziram o *corpus* de análise, os instrumentos e os procedimentos utilizados e escolhidos para a produção e análise dos dados coletados.

Como apresentado nas subseções anteriores, o Brasil realiza diferentes avaliações educacionais e corriqueiramente dois grandes campos são avaliados: leitura e matemática. O foco desta pesquisa está no primeiro campo investigado pelas avaliações, e, segundo os resultados apontados por elas, os estudantes brasileiros têm mostrado um desempenho abaixo do esperado na leitura, acusando (sobretudo) que a relação idade/ano escolar não condiz com o que o leitor poderia e deveria saber e fazer frente ao texto.

Há dois grandes problemas na leitura no contexto nacional, segundo os dados encontrados nos relatórios das avaliações: (i) falta de ou baixa compreensão da leitura de diferentes gêneros textuais e (ii) leitura superficial dos textos ou atenção somente às informações explícitas em relação ao comando das questões. Sabe-se, através de diferentes pesquisas da área, citadas no referencial teórico desta tese, que a compreensão da leitura é mais satisfatória quando o leitor consegue acessar ideias que estão além do limite das palavras explícitas, consegue, portanto, realizar inferências a partir das combinações lexicais escolhidas pelo autor, desbravando o texto nas entrelinhas, percebendo o que num primeiro momento se mostra oculto.

Os pareceres descritivos do PISA e do SAEB, debatidos anteriormente, já indicam as carências na leitura nacional, contudo não dão conta de orientar sobre como combater as causas ou quais os possíveis caminhos para superar as dificuldades, para que os estudantes possam enfim compreender os textos que circulam nas diferentes esferas da sociedade. Portanto, este estudo surge a partir dessa perspectiva: identificar onde estariam as dificuldades de compreensão leitora

e, a partir delas, como promover estratégias para fortalecer a compreensão da leitura primeiramente no âmbito escolar, como espaço de preparação dos estudantes brasileiros para as leituras da vida adulta.

No capítulo anterior, apresentamos os estudos e achados científicos voltados à leitura e ao seu (in)sucesso. Assim, sabe-se que a produção de inferências é um fator determinante para compreender um texto e, infelizmente, poucos alunos no final da educação básica conseguem realizar tal procedimento. Inclusive, os níveis mais sofisticados de leitura, de acordo com o PISA (2018, p. 74), diferenciam os bons leitores dos iniciantes pela capacidade de realizar inferências apropriadas ao texto.

Para tanto, esta investigação, a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente, organizou quatro instrumentos de coleta de dados que tiveram como objetivos compreender os hábitos e frequência de leitura dos participantes e avaliar a leitura e produção de inferências durante a leitura com diferentes gêneros textuais.

Espera-se que esta pesquisa possa lançar luz na busca de entender as falhas de compreensão leitora dos estudantes brasileiros, porque se ocupou de avaliar a qualidade da representação lexical e o percurso inferencial em diferentes anos escolares e cenários, já que são analisados dados produzidos por alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de dois centros educacionais: uma escola municipal e uma escola particular, ambas localizadas na mesma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

3.1 Objetivos

3.1.1 Geral

Analisar como a qualidade lexical opera no processo de formação de inferências durante a leitura e resolução de questões de compreensão textual de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Verificar os hábitos de leitura e metacognitivos dos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal e de uma escola particular;

- b) Avaliar as hipóteses que explicariam as tentativas mal sucedidas de produção de inferências e compreensão textual dos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental;
- c) Observar a progressão da qualidade da representação lexical e consequente capacidade de compreender os textos, no contraste ano escolar/idade;
- d) Comparar os dados proporcionados pelos testes de compreensão leitora dos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal e de uma escola particular.

3.2 Hipóteses

Os estudos da Psicolinguística, escopo teórico no qual este estudo é fundamentado, entende que o objetivo da leitura é a compreensão. Assim, espera-se que, após concluída a leitura, o leitor demonstra propriedades para emitir um parecer e debater sobre o texto, pois a leitura pressupõe que as informações explícitas no texto suscitam a integração com conhecimentos prévios do leitor, produzindo um conjunto de relações que o leitor constrói com o texto.

Apoiando-se em estudos já citados ao longo da fundamentação teórica e realizados no campo da representação da qualidade lexical, inferenciação, leitura e compreensão e das inter-relações entre tais estudos, pressupõe-se:

1. O conhecimento de palavras ou expressões contribui para que o leitor possa compreender o texto, através do acionamento de redes semânticas pré-existentes à leitura do texto;
2. Há avanço do léxico mental quando comparado o 8º e 9º ano da mesma escola. Tal avanço contribui diretamente na produção de inferências e seleção de informações para construir uma resposta dissertativa que demonstre compreensão textual;
3. Alunos com maior maturidade leitora tendem a selecionar palavras com maior qualidade lexical;

3.3 Participantes

Compõem a amostra da pesquisa alunos da Educação Básica do 8º e 9º ano de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, sendo uma da rede municipal de ensino ([Apêndice A](#)) e outra da rede particular de ensino ([Apêndice B](#)), ambas localizadas na mesma cidade. Uma semana antes da aplicação dos testes nas

escolas parceiras, o pesquisador principal visitou ambas as escolas e convidou os alunos a participarem da pesquisa. Neste primeiro contato com os alunos, explicou-se sobre a pesquisa e de que forma os alunos iriam participar. Após a explicação da pesquisa, cada aluno recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Apêndice C](#)) e o Termo de Consentimento para Responsabilizado (TCR) ([Apêndice D](#)), que foram lidos e explicados de forma a não existir dúvidas quanto às etapas da atividade e a forma de participação dos alunos. O TCLE e o TCR foram recolhidos e entregues ao pesquisador principal no retorno à escola no primeiro dia de testes.

Embora os alunos tenham recebido o TCLE e TCR, como documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISC, esta pesquisa não foi aprovada pelo CEP em diferentes ocasiões, retardando a coleta de dados e levando o pesquisador principal aplicar os testes sem o aval do CEP.

O projeto de pesquisa foi submetido em dois momentos: em 15 de junho de 2023 e 16 de novembro de 2023 ([ANEXO E](#)). Na primeira ocasião foram solicitadas alterações e adequações que não foram aceitas pela Comissão, gerando 3 versões distintas. Na segunda submissão, diferentes alterações foram solicitadas e novamente o projeto não foi aceito, mesmo atendendo às exigências do CEP. Assim, a aplicação ocorreu mesmo sem o consentimento do CEP, mas baseando-nos nas "Diretrizes para ética na pesquisa e a integridade científica"⁷, documento elaborado pelo grupo *Ética em Pesquisa do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e a Artes* que defende uma diretriz específica de pesquisas na área da Linguística, por exemplo.

No retorno à escola particular o pesquisador foi informado que nenhum aluno do 8º ano "A" havia aceito participar da pesquisa e parte dos alunos haviam devolvido o TCLE e o TCR em branco. Assim, a pesquisa que inicialmente deveria contar com oito grupos, passou a ter sete grupos. A organização dos alunos participantes e a relação ano idade/escolaridade, se deu da seguinte forma, como representado na Tabela 1.

⁷ Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica/Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa; FCHSSALLA (2022-2023); Frederico Garcia Fernandes (coord.). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024. 28 p. Disponível em: <https://anped.org.br/forum-chssalla-publica-documento-sobre-etica-em-pesquisa-e-integridade/>

Tabela 1: Organização dos participantes por ano e escola

Participantes	Escola				Total/n
	Municipal		Particular		
	Turma 1/n	Turma 2/n	Turma 1/n	Turma 2/n	
8º	19	19	7	*	45
9º	11	19	9	12	51
Total	30	38	16	12	96

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A aplicação dos testes ocorreu no segundo semestre de 2023 durante as aulas de Língua Portuguesa, mediante organização das datas com as escolas parceiras. Na escola municipal os testes foram realizados nos dias 06 e 07 de novembro e 04 de dezembro de 2023. Na escola particular os testes foram aplicados nos dias 09, 10, 16, 17 e 20 de outubro de 2023.

Durante a aplicação dos testes, todos os alunos realizaram as atividades de coleta de dados; entretanto, os dados dos participantes cujas autorizações não foram obtidas não foram considerados para análise.

3.4 Instrumentos de coleta de dados, procedimentos metodológicos e tabulação de dados

A fim de compreender os hábitos de leitura e o perfil sociocultural dos participantes e, também, o nível de compreensão leitora e produção de inferências dos alunos, foram organizados quatro instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos com finalidade exclusiva para atender aos objetivos desta pesquisa são passíveis de adaptações caso professores queiram aplicá-los em diferentes escolas para que possam fazer uma análise da compreensão leitora de seus alunos.

O Quadro 8 apresenta o cronograma de aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os participantes, ao mesmo tempo que informa os materiais necessários aos instrumentos, o tempo de aplicação, em minutos, e se houve alguma fonte de auxílio, aqui do professor, na resolução do instrumento.

Quadro 8: Cronograma de atividades de coleta de dados

Cronograma de coleta de dados				
Instrumento	Encontro	Material	Tempo estimado (em min)	Observação
TCLE e TCR	1º	Folhas impressas com os respectivos termos.	15	Pesquisador leu e explicou os Termos
Questionário Perfil do Participante	2º	Equipamento eletrônico com acesso à internet (celulares e notebooks)	30 a 40	Pesquisador leu cada uma das questões e deixou o participante responder de forma individual no seu equipamento eletrônico.
Teste Cloze		Folhas do Teste Cloze a partir do texto "O homem que lia papel de pet".	30	Atividade individual dos alunos (sem auxílio).
Mapa Mental	3º	Folhas impressas com o texto "Branca de Neve sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney". Folhas padronizadas para a construção do Mapa Mental	10	Em grupo: Mapa Mental com a palavra ESCOLA .
			10	Leitura do texto motivador. Atividade individual e sem auxílio.
			10	Produção do mapa mental (individual).
Questões Inferenciais		Folhas impressas com o texto "O desafio do lixo". Folhas padronizadas com as questões de múltipla escolha e dissertativas sobre o texto	10	Atividade individual e sem auxílio.
			40	Atividade individual e com auxílio do texto.

Fonte: Autor (2025).

O primeiro instrumento, denominado *Questionário Perfil do Participante*, tem objetivo de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, enquanto que os demais instrumentos foram construídos em torno de três textos de diferentes gêneros textuais: uma notícia, uma crônica e um editorial. Os textos foram retirados de três jornais de grande circulação nacional: Estadão, Folha de São Paulo e Zero Hora, respectivamente. Optou-se pela seleção de três gêneros textuais diferentes para que, ao longo da pesquisa, o participante não fosse induzido a pensar a partir de um único gênero textual. Ademais, a escolha de diferentes veículos de comunicação também foi proposital, uma vez que as políticas que governam cada um dos jornais podem se aproximar ou se repelir, mas não serão as mesmas, garantindo assim uma pluralidade de perspectivas e valores.

Ainda sobre os jornais, esses foram selecionados por possuírem grande relevância no cenário midiático nacional e de circulação impressa, predominantemente nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, e de forma virtual nos demais estados. Considerando que o público desta investigação são

alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, parte-se do pressuposto que os textos selecionados não foram lidos por eles antes desta pesquisa, uma vez que os jornais, para acesso digital, requerem uma assinatura mensal e poucos ou nenhum aluno da faixa etária investigada manteria a periodicidade desse pagamento. Ainda que talvez algumas famílias possuam assinatura desses jornais, consideramos pouco provável que os alunos os tenham lido previamente. O quadro abaixo (Quadro 9) apresenta a organização dos textos nos testes da investigação.

Quadro 9: Textos utilizados nos testes de coleta de dados

Instrumento/Texto	Gênero textual	Tarefa	Fonte e Data de publicação	Leiturabilidade Índice Flesch ⁸
<i>O homem que lia papel de pet, de Gregorio Duvivier.</i>	Crônica	Questões	Folha de São Paulo, de 11 de outubro de 2022	68,9
<i>Branca de Neve sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney</i>	Notícia	Questões	Estadão, de 05 de agosto de 2023	54,7
<i>O desafio do lixo</i>	Editorial	Questões inferenciais	Zero Hora, de 20 de setembro de 2023	34

Fonte: Autor (2025).

Junto aos textos, há o Índice de Leiturabilidade Flesch⁹, ou Flesch Reading Ease, que versa sobre uma métrica que considera a quantidade de sílabas e o tamanho das sentenças para avaliar a facilidade de leitura de determinado texto. O Índice de Leiturabilidade Flesch gera uma métrica de 0 a 100, sendo que quanto mais alto for a métrica, mais fácil a leitura e a compreensão do texto.

Os textos que integram os instrumentos vão gradativamente ficando mais complexos conforme o avanço da pesquisa, segundo a análise prevista no Índice de Leiturabilidade Flesch. A escolha por textos mais complexos, a cada novo instrumento de análise, foi proposital, uma vez que um dos objetivos da investigação é avaliar a capacidade de os alunos inferir os sentidos dos textos. Assim, cada novo texto exigia dos participantes diferentes associações entre os conhecimentos prévios e os textos que eram lidos.

⁸ Nesta investigação usou-se o indicativo de número 198 do Índice de Leiturabilidade Flesch.

⁹ Para conhecer mais sobre o Índice de Leiturabilidade Flesch recomenda-se a leitura do texto *Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português*, de Scarton e Aluísio (2010), e *Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual*, de Souza e Hübner (2015).

Esta subseção teve como objetivo apresentar os instrumentos de pesquisa de forma geral; nas subseções a seguir os instrumentos de pesquisa, sua construção, aplicação e bases utilizadas na computação dos dados são apresentados.

3.4.1 Questionário Perfil do Participante

O primeiro instrumento, Questionário Perfil do Participante ([Apêndice F](#)), foi adaptado pelo pesquisador principal e baseado no questionário de Finger-Kratochvil (2012). O questionário foi organizado em três blocos temáticos: identificação dos participantes, hábitos de leitura e características sócio-culturais. Os participantes da pesquisa responderam ao questionário antes da aplicação dos demais instrumentos previstos pela pesquisa.

O Questionário Perfil do Participante foi respondido de forma *on-line*, em sala de aula, através de um questionário previamente organizado no Google Formulários e disponibilizado aos alunos. Na escola pública municipal os alunos não podiam fazer uso dos celulares particulares em sala de aula. Assim, a escola forneceu computadores (Chromebooks) para que cada aluno pudesse responder ao questionário. Como não havia possibilidade de compartilhamento do link do formulário para os e-mails institucionais dos participantes, o pesquisador exibiu o link curto do formulário e orientou os alunos a digitar o endereço do formulário na barra de endereço do Google e acessarem. Durante essa orientação, grande parte dos alunos se mostraram cansados e confusos: porque o link ora exigia letras maiúsculas, ora minúsculas, ora números. Quando todos os participantes tiveram acesso ao formulário, o pesquisador leu cada uma das perguntas, dando tempo para que pudessem responder. Assim, todos os participantes respondem as questões conforme o comando, ao passo que todos iniciaram e concluíram em conjunto. Essa estratégia foi adotada para as quatro turmas da escola municipal. A conclusão do preenchimento do questionário durou 50 minutos, desde o digitar o link e encaminhar o formulário respondido ao pesquisador.

Na escola particular, cada participante utilizou seu próprio celular para responder ao formulário, visto que todos tinham seu próprio aparelho eletrônico, e o pesquisador disponibilizou um *QR code* de acesso ao formulário. Em uma turma do 9º ano, dois alunos tiveram problemas em realizar a leitura com seus celulares, neste caso, a professora titular, que acompanhava a turma, disponibilizou tablets da escola para que pudessem realizar a tarefa. Durante o questionário, os alunos

ficaram concentrados e sanaram dúvidas pontuais quanto ao formulário, como "Quando eu entrei nesta escola? (referente à pergunta "Quando você entrou na escola?")"; "Não sei a escolaridade dos meus pais, o que faço?". Todas as perguntas foram respondidas no grande grupo para que todos soubessem como respondê-las. As três turmas da escola particular responderam ao formulário da mesma forma: com celulares independentes e sanando eventuais dúvidas. As turmas levaram em média 40 minutos para concluir o questionário.

A codificação da identidade dos participantes da pesquisa ocorreu após a aplicação do Questionário Perfil do Participante, em que o pesquisador principal associou os alunos a um código em que E significa escola; M ou P identifica se a escola é da rede *municipal* ou *particular*; 8 ou 9 identifica o ano escolar; quando mais de uma turma por ano, acrescenta-se 1 ou 2, indicando turmas distintas; e o número seguinte segue a ordem alfabética dos participantes. Assim, EM8101 representa o estudante da escola municipal, do 8º ano, da turma 1, ordenado como 1º neste grupo. Dessa forma, mantém-se o anonimato do participante, ao mesmo tempo em que o pesquisador pode comparar o desempenho de um mesmo participante ao longo da coleta de dados, quando se fizer necessário.

3.4.2 Teste Cloze

O segundo instrumento, Teste Cloze, foi organizado a partir da crônica *O homem que lia papel de pet*, de Gregório Duvivier ([Apêndice G](#) e [Apêndice H](#)). O gênero textual crônica é fortemente disseminado nas escolas brasileiras através de atividades de leitura, compreensão e integra com frequência livros didáticos por sua linguagem acessível, característica do gênero. O índice de Leiturabilidade da crônica selecionada, de acordo com o Índice de Leiturabilidade Flesch, foi de 68,9. A crônica de Duvivier é narrativa/expositiva, de humor, originalmente publicada, em formato impresso e virtual, no jornal Folha de São Paulo, em 11 de outubro de 2022, cuja circulação é de âmbito nacional.

No que diz respeito ao Teste Cloze, trata-se de uma técnica consolidada na área de pesquisa envolvendo a compreensão leitora e a leiturabilidade. Proposto por Wilson Taylor, em 1953, o fortalecimento da técnica se deu, especialmente, pela praticidade na elaboração do material, mas também pela eficácia científica que os diferentes estudos, sobretudo na década de 70, já acusaram e que foi ratificada por

estudos posteriores como Marini (1986), Santos (1990), Söhngen (1998), Santos, Primi, Taxa, Vendramini (2002).

A preparação do Teste Cloze difere de estudo para estudo, mas a premissa comum é a omissão de palavras no corpo do texto, sendo que a retirada pode se basear em dois métodos: Apagamento Randômico ou Apagamento Racional (Söhngen, 2002, p. 69). O primeiro, também denominado de Razão Fixa, prevê que a cada sequência de palavras, seja a 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a ou 10^a, independente da classe gramatical, a palavra seja substituída por uma lacuna de espaço padronizado (comumente se usa o total de 15 espaços). A posição da exclusão da palavra é determinada pela extensão do texto, assim, decide-se qual palavra será excluída, de forma randômica, a fim de se atingir 50 palavras ou o teto máximo de 14% do texto, sendo preservados integralmente o primeiro e último parágrafo sem lacunas. A segunda metodologia de preparação do Teste Cloze, o Apagamento Racional, que também pode ser encontrado com a nomenclatura de Razão Variável, faz a exclusão de uma classe de palavras específica podendo ter como alvo as palavras de conteúdo (nomes, verbos, adjetivos, advérbios) ou as funcionais (preposições, conjunções, artigos). A fim de atender os interesses desta pesquisa, de avaliar a compreensão leitora dos participantes, optou-se pelo método do apagamento randômico, sem distinção das classes gramaticais. Em relação à pontuação no Teste Cloze, o participante pontua quando completa o texto inserindo a palavra idêntica à omissão inicialmente (Taylor, 1953), ou ainda, quando utiliza uma palavra sinônima (Söhngen, 2002). Nesta investigação, foram computados como acertos palavras sinônimas, que serão apresentadas na sequência.

O texto *O homem que lia papel de pet*, de Gregório Duvivier, é composto por 408 palavras e foi formatado em fonte *Arial*, tamanho 12, formando 34 linhas, divididas em nove parágrafos. Preservando-se o primeiro e último parágrafo intactos, o restante do texto era composto de 354 palavras; assim, substituiu-se sistematicamente o 7^o vocábulo por quinze (15) espaços, formando uma lacuna para que os participantes pudessem escrever a palavra. No sistema randômico, na frequência de sete (7) palavras foram eliminados cinquenta vocábulos (50), que corresponde a 14,12% do total das palavras possíveis.

A linguagem do texto, embora de fácil compreensão, apresentou três (3) palavras que foram consideradas, pelo pesquisador principal, como de baixa frequência no cotidiano dos alunos e que poderiam gerar dúvidas quanto ao seu

significado. Na página do texto entregue aos alunos, foi apresentada uma definição sucinta dessas palavras, para auxiliar os alunos na compreensão do texto.

Originalmente, a correção do Teste Cloze, prevê como certa apenas as palavras idênticas aquelas eliminadas. Para esta investigação, adaptou-se a correção original de Taylor (1953) segundo leituras já mencionadas anteriormente e que fundamentaram o uso do teste nesta investigação. Para a correção das respostas do Teste Cloze, considerou-se o teto de cem (100) pontos no escore, isso porque no sistema de apagamento randômico foram excluídas cinquenta (50) palavras. O escore individual dos participantes foi obtido a partir dos critérios abaixo (Quadro 10).

Quadro 10: Critérios de pontuação no Teste Cloze

Em relação à resposta do participante	Escore
Palavra exata	2 pontos
Palavra sinônima	1 ponto
Palavra inadequada	0 ponto
Lacuna em branco	0 ponto
Lacuna com mais de uma palavra	0 ponto
Lacuna com sinal de pontuação	0 ponto

Fonte: Autor (2025).

A pontuação máxima, 2 (dois) pontos, foi atribuída ao aluno que desse como respostas escrita a palavra exata em contraste ao texto original, como postulado por Taylor (1953): "o vocábulo escolhido deve corresponder exatamente ao vocábulo omitido". Todavia, foram consideradas corretas, neste caso, palavras que apresentassem erros ortográficos, mas que fosse possível identificar a palavra ortograficamente correta, verbos idênticos ao original, mas conjugados em outro tempo verbal, diferente do original, e palavras com problemas de concordância verbal e nominal, desde que não fossem decisivas para caracterizar um termo a que estivesse subordinado (como as palavras 02 e 39).

Também, foram aceitas palavras que poderiam ser consideradas corretas desde que estivessem no campo semântico da palavra original ou se a nova palavra pudesse manter a mesma ideia da palavra escolhida pelo autor sem causar prejuízos significativos na construção frasal ou do texto. As palavras sinônimas às corretas, cuja pontuação no total do participante foi computada um (1) ponto, foram construídas à medida que o instrumento foi corrigido. A opção de construir as respostas a partir das respostas dos participantes foi de permitir avaliar as opções

válidas, uma vez que se o pesquisador principal estabelecesse um conjunto de palavras *a priori*, limitaria a correção. Como expresso no Quadro 11, algumas palavras não tiveram opção de substituição.

Quadro 11: Relação das palavras excluídas no Teste Cloze e sinônimos aceitáveis

Lacuna no texto	Palavra-alvo (2 pontos)	Sinônimos aceitos na correção (1 ponto)	Observações
1	de	do	
2	decadente	falida; capenga; antiga; velha; humilde; simples	A palavra alvo (2) do Teste Cloze <decadente> foi frequentemente substituída por <velha>, contudo, nas respostas em que apareceu <velho>, atribuiu-se pontuação zero, por entender que o termo <jornal> estava sendo caracterizado e não <banca> como propõe o texto original;
3	mesmíssimo	mesmo	
4	antes	*nenhuma palavra elegível à substituição	
5	banca	loja	
6	de	para; pra	
7	como	igual	
8	em	*nenhuma palavra elegível à substituição	
9	a	*nenhuma palavra elegível à substituição	
10	se	*nenhuma palavra elegível à substituição	
11	pilhas	folhas	
12	e	como; ou	
13	as	muitas; algumas; várias; às	
14	cliente	pessoa	
15	intestino	*nenhuma palavra elegível à substituição	
16	pro	um; no; o; aquele	
17	coisas	algumas; letras; palavras; várias; muitas; diversas	
18	letras	frases; palavras; letras; escritas; textos	
19	brilho	*nenhuma palavra elegível à substituição	
20	apenas	só; somente	
21	de	do; para; pro	
22	que	*nenhuma palavra elegível à substituição	
23	ter	fazer	
24	os	muitos; alguns; vários	
25	que	eles; e	
26	saiu	tinha; estava; tava; foi; passou	
27	que	*nenhuma palavra elegível à substituição	
28	viu	achou; descobriu; leu; encontrou; ouviu	
29	meu	*nenhuma palavra elegível	

		à substituição	
30	quem	*nenhuma palavra elegível à substituição	
31	higiênico	sujo; sanitário; usado	
32	abalar	levar; calar; vencer; cair; intimar; entristecer convencer; abater; desanimar	
33	de	do; para	
34	agachado	*nenhuma palavra elegível à substituição	
35	incomoda	importa; importava; importaria	
36	ali	assim	
37	imposto	impostos; dinheiro; taxas	
38	igrejas	*nenhuma palavra elegível à substituição	
39	o	seu	A palavra alvo do Teste Cloze <o> não foi considerada a variação de número <os>, uma vez que a palavra seguinte é <país> e não <pais> frequentemente confundido entre os participantes.
40	passando	com; passam	
41	ficado	*nenhuma palavra elegível à substituição	
42	paper	papel	A palavra alvo <paper>, palavra retirada do texto, no sistema randômico, é um vocábulo em inglês, papel na tradução para o português, no contexto do texto. O termo não foi substituído pela tradução ou alterada a posição do vocábulo retirado porque, embora seja um termo em língua inglesa, o texto fornece a expressão "paper pet" em diferentes momentos, tal como é exigida e prevista no espaço destinado à resposta do aluno, assim entende-se que o aluno tem um suporte linguístico interno ao texto para inferir a palavra. Portanto, optou-se por atribuir a pontuação máxima do vocábulo somente para o termo em inglês, quando a resposta foi <papel> a pontuação foi de um (1) ponto a mais no escore individual.
43	tudo	apenas; só; então	
44	compacto	pequeno	
45	palavras	escritas	
46	tinha	sim; havia; contava; contavam; era	
47	ainda	bem; muito	
48	descobri	ver; saber; saberemos; sabermos; existe	
49	à	a	Participando desse como resposta apenas "a", foi atribuído um (1) ponto na resposta, uma vez que somente questionando o aluno individualmente poderia se chegar a resposta se ele considerou a resposta emitida, o

			vocábulo "a", naquela circunstância, uma preposição ou um artigo. Respostas que fogem de "à" ou "a" foram consideradas erradas e, portanto, não somaram ponto no escore final do aluno
50	além	descobrir	

Fonte: Autor (2025).

Os dados do Teste Cloze foram tabulados no Google Planilhas (Google Sheets®), por grupo. A Figura 9, logo abaixo, exemplifica a computação dos dados do Teste Cloze. Na imagem é possível ver a posição das informações: as duas (2) primeiras colunas são reservadas ao gabarito do Teste Cloze, isto é, a coluna A indica a posição da palavra excluída e a coluna B informa a palavra excluída do texto O homem que lia papel de pet. Na sequência, apresentam-se os dados dos participantes: cada participante ocupa duas (2) colunas, respectivamente, com as informações: a) palavra dada como resposta à lacuna do Teste Cloze e b) a pontuação atribuída à resposta fornecida. Cada participante é nomeado conforme explicitado no final da subseção [3.4.1 Questionário Perfil do Participante](#). Ao final das cinquenta (50) respostas encontra-se a soma da pontuação individual do participante, cujo teto é de cem (100) pontos.

Figura 9: Exemplo de organização da tabulação de dados do Teste Cloze

Posição	Palavras	EM8101		EM8102		EM8103		EM8104		EM8105	
		Resposta	escore	Resposta	escore	Resposta	escore	Resposta	escore	Resposta	escore
1	de	de	2	no	0	no	0	no	0	no	0
2	decadente	velha	1	em	0	vi	0	em	0	velha	1
3	mesmíssimo	seu	0	grande	0	outro	0	S.R.	0	mesmo	2
4	antes	ficou	0	esta	0	esta	0	está	0	está	0
5	banca	banca	2	rua	0	estante	0	mesa	0	sala	0
6	de	para	1	de	2	paper	0	paper	0	do	0
7	como	ração	0	igual	1	como	2	S.R.	0	muita	0
8	em	antigos	0	antigos	0	em	2	em	2	antigos	0
9	a	a	2	antigos	0	a	2	lhe	0	antigos	0
10	se	S.R.	0	o	0	tinha	0	se	2	se	2
11	pilhas	máquina	0	papelaria	0	folhas	1	S.R.	0	torres	0
12	e	e	2	grande	0	e	2	S.R.	0	sua	0
13	as	as	2	nas	0	as	2	S.R.	0	as	2
14	cliente	Alberto	0	esta	0	está	0	estava	0	é	0
15	intestinal	cu	0	jornal	0	brinquedo	0	intestinal	2	cu	0
16	pro	pro	2	o	1	no	1	um	1	o	1
17	coisas	suas	0	algumas	1	uma	0	coisas	2	algumas	1
18	letras	escritas	1	isto	0	aquilo	0	palavras	1	tinta	0
19	brilho	lápiz	0	papel	0	lado	0	S.R.	0	tom	0
20	apenas	apenas	2	papel	0	mas	0	como	0	só	1
21	de	fazia	0	de	2	no	0	letras	0	de	2
22	que	que	2	que	2	e	0	que	2	que	2
23	ter	ler	2	muito	0	como	0	ter	2	ter	2
24	os	as	0	que	0	os	2	S.R.	0	todos	1
25	que	que	2	que	2	e	1	S.R.	0	que	2
26	saiu	saiu	2	esta	1	estava	1	foi	1	estava	1
27	que	que	2	que	2	que	2	que	2	que	2
28	viu	viu	2	leu	1	viu	2	achou	1	viu	2
29	meu	intestinal	0	seu	0	hot	0	S.R.	0	snoopy	0
30	quem	cu	0	mas	0	como	0	S.R.	0	quem	2
31	higiênico	fezes	0	ou	0	rasgado	0	S.R.	0	sanitário	1
32	abalar	levar	1	levar	1	levar	1	ir	0	abalar	2
33	de	dog	0	de	2	do	0	do	0	snoopy	0
34	agachado	S.R.	0	em	0	quente	0	S.R.	0	escrevendo	0
35	incomoda	S.R.	0	podia	0	eu	0	S.R.	0	encomenda	0
36	ali	S.R.	0	quando	0	ele	0	S.R.	0	ele	0
37	imposto	S.R.	0	do	0	taxas	1	S.R.	0	do	0
38	igrejas	S.R.	0	pessoas	0	mulher	0	S.R.	0	mães	0
39	o	S.R.	0	no	0	seus	0	S.R.	0	o	2
40	passando	S.R.	0	com	1	como	0	S.R.	0	passando	2
41	ficado	S.R.	0	sido	0	indo	0	S.R.	0	sido	0
42	paper	S.R.	0	paper	2	pediu	0	S.R.	0	feliz	0
43	tudo	S.R.	0	com	0	como	0	então	1	mas	0
44	compacto	S.R.	0	papel	0	junto	0	cheio	0	intenso	0
45	palavras	S.R.	0	palavras	2	páginas	0	palavras	2	escritas	1
46	tinha	S.R.	0	sim	1	vim	0	sim	1	tinha	2
47	ainda	S.R.	0	muito	1	bem	1	muito	1	bem	1
48	descobri	S.R.	0	disse	0	foi	0	S.R.	0	é	0
49	à	S.R.	0	dessa	0	qual	0	S.R.	0	pra	0
50	além	S.R.	0	alguns	0	ver	0	S.R.	0	ver	0
Escore individual			30		25		23		23		37

Fonte: Autor (2025).

O teste foi aplicado pelo pesquisador principal nos sete grupos investigados. O pesquisador teve auxílio das professoras titulares de cada turma na distribuição e recolhimento do teste. A aplicação do Teste Cloze ocorreu em uma única aula, cujo

limite de tempo destinado a responder o teste foi de 40min, após a explicação e esclarecimento de dúvidas.

Os participantes, em situação de sala de aula, receberam os testes e as instruções do pesquisador – que realizou a leitura do cabeçalho da folha. Neste momento, também, solicitou-se que os alunos identificassem os testes com nome e ano escolar e que respondessem, preferencialmente, com caneta esferográfica preta ou azul e fizessem uso da letra bastão, que facilitaria a leitura das respostas. Após a identificação dos testes, houve o combinado de que se metade ou mais da turma estivesse com apenas 50% ou menos do teste feito, todos receberiam um acréscimo de 10 minutos no tempo já estipulado (40min). Nenhuma turma precisou fazer uso do tempo extra, todos terminaram antes ou no tempo inicialmente combinado.

Durante a aplicação, em quatro turmas (EM81, EM91, EP91, EP92), houve participantes que pediram o significado de algumas palavras e reforçou-se a presença do *glossário* logo abaixo do texto. Alguns alunos conseguiram se satisfazer com o glossário enquanto alguns visavam palavras que não foram entendidas, inicialmente, como de baixa frequência para compor o glossário. Nenhum significado foi informado durante a aplicação do teste, bem como houve o controle, com ajuda das professoras titulares, de conversas paralelas para não haver explicação de significado de palavras ou troca de respostas para as lacunas.

3.4.3 Mapa Mental

O terceiro instrumento utilizou o texto “Branca de Neve sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney” ([Apêndice I](#)) como base e foi planejada para que os alunos construíssem um *Mapa Mental* a partir da leitura. Sobre o texto: trata-se de uma notícia veiculada pelo jornal Estadão, de 05 de agosto de 2023, cuja leiturabilidade, de acordo com o índice Flesch, é de 54,7. A notícia é um dos gêneros jornalísticos trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, normalmente 7º ou 8º ano, revisitado com frequência nas sequências didáticas dos professores ou em livros didáticos, uma vez que a partir desse gênero se propagam informações que são base de debates e estudos. A referida notícia versa sobre o reconto do clássico infantil *Branca de Neve e os Sete Anões* e as mudanças que foram necessárias fazer para a versão cinematográfica a fim de se adequar aos debates sociais e estereótipos que hoje não são bem vistos na sociedade.

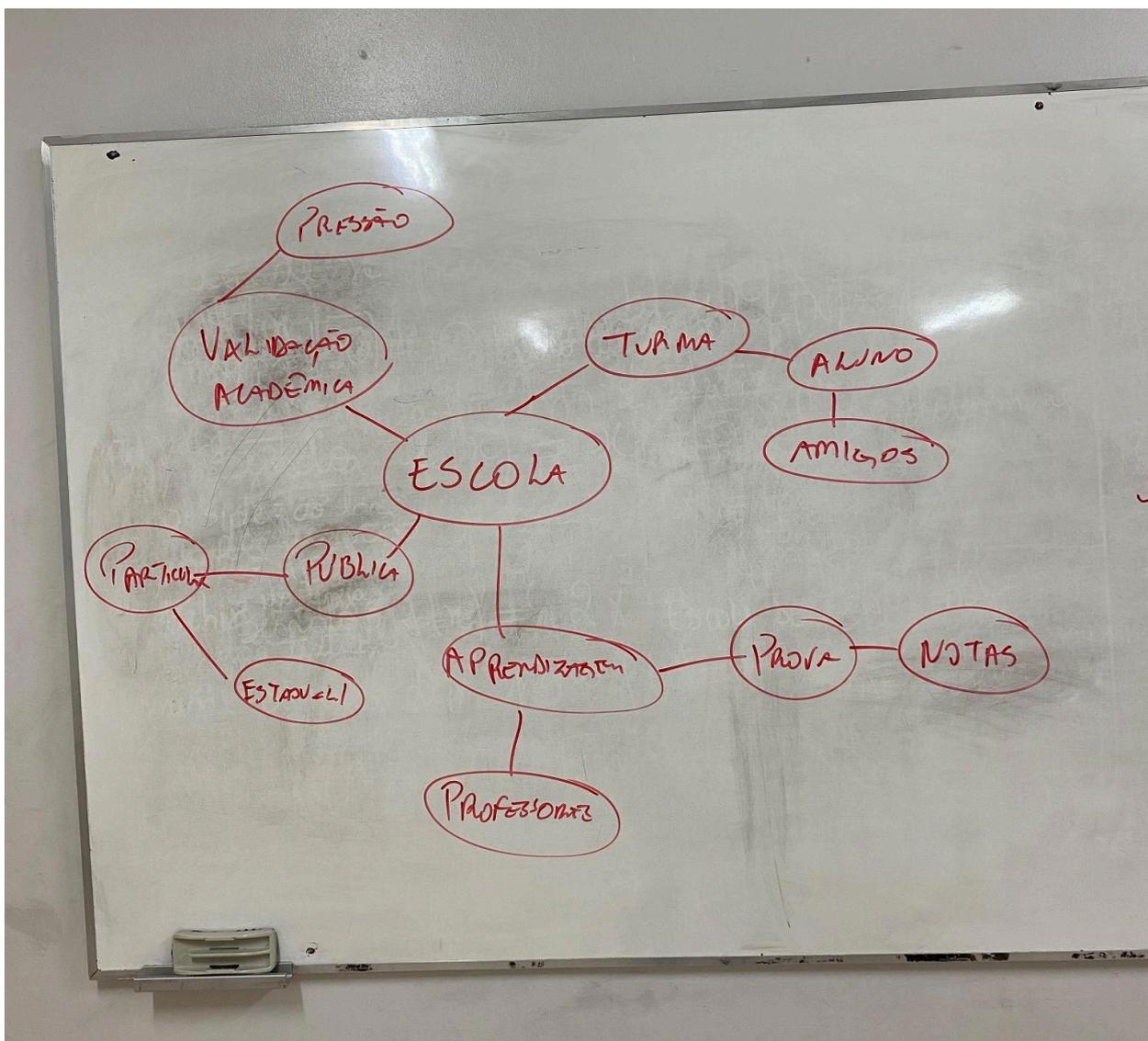
Em relação à estrutura do instrumento *Mapa Mental*, também conhecido como *mapa conceitual*, esse se caracteriza por ser uma estratégia didática comum em ambientes de planejamento – da escola a organizações empresariais –, porque é uma ferramenta gráfica para organização e ilustração do conhecimento (Novak e Cañas, 2010, p. 10). Para esta investigação, adotou-se chamar de *Mapa Mental* a estrutura de uma palavra-chave que retomasse o texto motivador, aqui a notícia já citada, no centro de uma folha A4 ([Apêndice J](#)), à qual ligam-se outros itens lexicais associados que se tornam mais profundos a cada nova ligação.

Os participantes, ao organizarem seus mapas mentais, levaram em conta a relevância das palavras ao relacionarem seus conhecimentos particulares à palavra-chave. Buzan (1996) entende os mapas mentais como sendo uma ferramenta que admite externalizar as associações que se passam na mente, logo as conexões propostas pelos alunos, unindo as palavras umas às outras não se dão de forma aleatória, há critérios, mesmo que inconscientes para os participantes, com os quais eles categorizam os itens lexicais a partir dos conhecimentos semânticos que sugerem associações.

O Mapa Mental é um instrumento cujas respostas não podem ser previstas, uma vez que cada aluno poderá escolher uma palavra-chave e fazer livres associações com a palavra central. Assim, a uma análise dos mapas mentais partirá do levantamento dos itens lexicais citados (*type*) e da frequência de uso pelos alunos participantes (*token*). Para a primeira análise, de *frequência*, será tabulado o número de associações que cada participante conseguiu realizar no tempo de 10 minutos e a frequência que os mesmos itens lexicais foram lembrados pelos participantes.

Para certificar-se de que todos participantes soubessem o que esta pesquisa entendia como *Mapa Mental*, o pesquisador principal construiu um mapa conceitual de forma coletiva a partir da palavra *escola*. Reforçou-se, como ilustrado na Figura 10, que era possível fazer ramificações de primeira e segunda ordem com o termo central.

Figura 10: Mapa Mental coletivo e demonstrativo



Fonte: Autor (2025).

Após a atividade coletiva de construção do Mapa Mental a partir da palavra “escola”, os alunos receberam uma cópia do texto *Branca de Neve sem os sete anões: entenda as mudanças do live-action da Disney* e tiveram 10 minutos para realizarem a leitura individual e silenciosa. Os alunos foram informados que a cópia do texto seria recolhida após esses 10 minutos de leitura.

Transcorrido o tempo de leitura, os textos foram recolhidos e os alunos receberam uma folha A4 com o cabeçalho de identificação e um espaço destinado à palavra-chave como suporte para a construção do Mapa Mental.

De forma individual e independente, cada aluno, sem trocar informações com os demais, escolheram a palavra central para seus respectivos mapas mentais e

fizeram as associações lexicais que consideraram pertinentes. Não foi solicitado um número mínimo ou máximo de associações no Mapa Mental, apenas estipulou-se o tempo máximo de 10 minutos para iniciar e concluir a atividade.

Em nenhum dos sete grupos foram registrados problemas em relação à construção do Mapa Mental. Os participantes EM8107 e EM8206 foram os únicos que não construíram o Mapa Mental, embora tenham preenchido o cabeçalho da atividade.

3.4.4 Questões inferenciais

O último instrumento, cujo foco principal foram questões inferenciais, usou como base o texto *O desafio do lixo*, editorial do Jornal Zero Hora veiculado no dia 20 de setembro de 2023, tanto nas plataformas digitais quanto no jornal físico ([Apêndice K](#) e [Apêndice L](#)). Assim como os demais gêneros textuais utilizados nesta pesquisa, o *editorial* também é apresentado aos alunos da educação básica – muitas vezes associado e reduzido a um texto argumentativo apenas. O editorial do ZH, lido pelos participantes tem um índice de Leiturabilidade 34, na escala do Índice de Leiturabilidade Flesch, destacando-se como o texto mais complexo dentre os três utilizados na pesquisa.

Considerando o percurso teórico desta investigação, o quarto instrumento foi elaborado com dez questões em duas modalidades: três questões de múltipla escolha (questões 1, 2 e 5) e sete questões dissertativas (questões 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10). Embora as questões de múltipla escolha nem sempre revelam a produção de inferências realizadas ao longo da leitura e às vezes o leve a inferências que não foram feitas até então, segundo Souza e Hübner (2015), elas são significativas no que diz respeito a conduzir o participante a uma reflexão sobre o que leu; isso porque diante de opções a uma questão, mesmo que não saiba a resposta, pode avaliar aquela que lhe parece mais correta dentre as opções disponíveis.

As questões dissertativas, por outro lado, tendem a ser vistas como difíceis porque exigem a produção e não o reconhecimento de respostas, conforme as mesmas autoras. Neste modelo de questões também é possível avaliar a inferenciação dos participantes durante a leitura ao responder as questões solicitadas. Considerando o Modelo de Construção-Integração, de Kintsch (1998), apresentado no capítulo anterior, a compreensão é vista como processo inferencial porque o leitor cria uma representação mental do texto, a partir dos estímulos

linguísticos disponíveis e dos seus conhecimentos anteriores à leitura. Entende-se que nesta etapa da investigação, os participantes sejam capazes de elaborar suas próprias respostas, para responder às questões, a partir das suas vivências e leituras anteriores, e com base no texto e pistas linguísticas expressas, sendo a resposta a materialização da compreensão do que fora lido (Smith, 2003). Esse modelo de questão também exige demandas linguísticas e cognitivas extras, já que o participante deverá produzir respostas relevantes a partir de uma escolha linguística individual e que represente o seu entendimento para a questão solicitada.

Para a correção do quarto instrumento, consideramos que cada uma das questões valessem 10 pontos, com pontuação máxima possível de 100 pontos nesse instrumento. Cada modalidade de questão teve um critério de correção. Para as questões dissertativas foram criados três níveis de adequação de resposta: *totalmente adequado*, *parcialmente adequado* e *inadequado*. Cada um dos níveis de resposta apresenta uma pontuação, como apresentado no Quadro 12.

Quadro 12: Pontuação das questões dissertativas do Instrumento 4

Categoria	Pontuação	Delimitação
Totalmente Adequado	10	A resposta atende integralmente aos critérios estabelecidos na resposta padrão à questão.
Parcialmente Adequado	5	A resposta atende de forma parcial os critérios estabelecidos na resposta padrão à questão.
Inadequado	0	A resposta não atende aos critérios estabelecidos na resposta padrão à questão ou apresenta inconsistências ou ausência de relação com a temática do texto/questão.
		Questões não respondidas ou que não fosse possível identificar o que o participante respondeu.

Fonte: Autor (2025).

Os níveis de adequação de resposta dos participantes considerou a resposta esperada à questão, organizada anteriormente à aplicação do instrumento. Na análise das respostas dos participantes, considerou-se a adequação da resposta em relação ao enunciado da questão, o uso correto dos conceitos abordados no texto referência e a coerência na argumentação da resposta.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O ato de compreender algo é inseparável do ato de relacionar o que compreendemos a outras coisas.

[...] a compreensão nada mais é do que a percepção de tais relações.

Dascal, 2006, pág. 79.

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos após a correção dos quatro instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa. O capítulo está organizado em quatro partes, cada uma destinada a um instrumento de pesquisa: o primeiro apresenta os dados do Questionário Perfil do Participante, cujo tratamento estatístico foi realizado através das respostas obtidas no formulário on-line do Google Formulário e posteriormente organizados no Google Planilhas.

Para o tratamento estatístico do segundo instrumento, o Teste Cloze, de compreensão leitora, e do terceiro instrumento, associação lexical, o Mapa Mental, utilizou-se o teste T para amostras independentes. Para o comparativo entre turmas foi usado o teste One-Way ANOVA.

O último instrumento, compreensão leitora e produção de inferências, utilizou os testes U, de Mann-Whitney, e T para amostras independentes, permitindo identificar diferenças significativas entre escolas, anos e turmas. Para a análise da correlação entre os instrumentos utilizou-se a correlação de Spearman.

A normalidade de todos os dados foi avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk e inicialmente tabulados no Google Planilhas e analisados no software SPSS, versão 25.0. Em todos os testes foi considerado como significativo o valor de $p < 0,05$. As análises apresentadas neste capítulo serão discutidas no capítulo 5, com base nos fundamentos teóricos desta tese.

4.1 Resultados do Questionário Perfil do Participante

Esta investigação foi realizada em dois educandários de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, e a coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2023. A Tabela 2 apresenta os grupos de participantes, de acordo com a escola, turma, sexo e média de idade de cada turma.

Tabela 2: Divisão dos participantes da pesquisa

Escola	Turma	Sexo		Totais	Idade (média)
		Feminino	Masculino		
Escola Municipal (EM)	EM81	7	12	19	13,9
	EM82	9	10	19	13,9
	EM91	4	7	11	15,2
	EM92	11	8	19	14,6
Total EM		31	37	68	14
Escola Particular (EP)	EP81	1	6	7	13,6
	EP91	7	2	9	14,2
	EP92	4	8	12	15,7
Total EP		12	16	28	14
Totais		43	53	96	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesta amostra, há uma leve predominância masculina, uma vez que na escola municipal (EM) os 68 participantes estão distribuídos de forma que 45,6% são meninas e 54,4% são meninos, com idade média de 14 anos. Na escola particular (EP), cujo total de participantes é 28 alunos, encontram-se 42,9% de meninas e 57,1% de meninos, a idade média também foi de 14 anos.

No grupo de alunos participantes da pesquisa, no que diz respeito à reprovação, os alunos da EM são os que mais reprovaram; dos 68 alunos, 22,1% dizem ter reprovado uma ou 2 vezes (5,9% dos 22,1%) enquanto que apenas 7,1% dos alunos da EP já tiveram que repetir o ano letivo uma vez. Na análise por ano, o 8º ano da EM apresenta mais repetentes, sendo 21,1% repetindo uma vez e 2,6% repetindo duas vezes o mesmo ano. O 9º ano, também da EM, tem 10% de alunos repetentes tanto uma quanto duas vezes. Na EP, apenas o 9º ano teve alunos repetentes participantes desta pesquisa, totalizando 9,5% dos alunos.

Os estudos de Dubow, Boxer e Huesmann (2009) indicam que quanto maior a escolaridade dos pais maior a probabilidade de eles estimularem a leitura, incentivarem estabelecer rotinas de estudo e valorizar a educação, favorecendo a aprendizagem dos seus filhos. A fim de avaliar esta variável, foi solicitado que os participantes indicassem a escolaridade dos seus pais¹⁰. Analisemos primeiro os dados referente às mães dos participantes (Tabela 3):

¹⁰ Foi informado a todos os grupos, no momento de responder às questões, que poderiam considerar responsáveis também, uma vez que nem todos moravam com os genitores. Assim, toda vez que for mencionado pais, deve-se entender, também, a maternagem e a paternagem, ou seja, pessoas responsáveis legais pelos participantes, com vínculos de cuidado e afeto.

Tabela 3: Escolaridade das mães

Escolaridade da mãe (%)									
Grupo	Não foi à escola	EF Inc	EF Com	EM Inc	EM Com	Curso Téc.	Ens. Sup.	Pós. Gra.	Não sei
EM 8º ano ¹¹	0,0	21,1	10,5	10,5	13,2	0,0	21,1	7,9	15,8
EM 9º ano ¹²	0,0	23,3	3,3	6,7	46,7	0,0	0,0	3,3	16,7
Total EM¹³	0,0	22	7	9	28	0,0	12	6	16
EP 8º ano ¹⁴	0,0	0	0,0	0,0	14,3	0,0	14,3	71,4	0,0
EP 9º ano ¹⁵	0,0	4,8	0,0	0,0	19,0	9,5	9,5	33,3	23,8
Total EP¹⁶	0,0	3,6	0,0	0,0	17,9	7,1	10,7	42,9	17,9

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da Tabela 3, nota-se que as mães dos alunos da EP possuem um nível de escolaridade mais alto (ensino superior e pós-graduação) em comparação com as mães da EM que não concluíram o ensino fundamental ou não se formaram no ensino médio. Na EM, 28% das mães têm o Ensino Médio, especialmente as mães dos alunos do 9º ano (46,7%). O indicativo de mães que não completaram o Ensino Fundamental também é destaque na tabela, sendo que 22% iniciaram os estudos, mas não o concluíram; nesta etapa do ensino as mães do 9º ano que não concluíram estudos somam 23,3%; no 8º ano esse percentual é timidamente menor, 21,1%. No que se refere ao Ensino Superior (12%) ou Pós-Graduação (6%), o maior percentual é encontrado no 8º ano com 21,9% e 7,9%, respectivamente; enquanto que no 9º ano apenas 3,3% das mães chegaram a cursar a Pós-Graduação. Na EP, segundo os participantes, 42,9% das mães possuem Pós-Graduação, sendo 71,4% mães dos alunos do 8º ano e 33,3% do 9º ano. As mães que concluíram o Ensino Médio representam 17,9% e as que realizaram cursos técnicos 7,1%. Em ambas as escolas, a percentagem de alunos que não sabe a escolaridade das mães é muito próxima, com menor conhecimento na EP com 17,9% e 16% na EM.

A escolaridade dos pais também foi questionada e pode ser analisada na tabela abaixo (Tabela 4):

¹¹ Dados em porcentagem considerando o total de alunos do grupo EM 8º ano.

¹² Dados em porcentagem considerando o total de alunos do grupo EM 9º ano.

¹³ Dados em porcentagem considerando o total de alunos dos grupos EM 8º ano e EM 9º ano.

¹⁴ Dados em porcentagem considerando o total de alunos do grupo EP 8º ano.

¹⁵ Dados em porcentagem considerando o total de alunos do grupo EP 9º ano.

¹⁶ Dados em porcentagem considerando o total de alunos do grupo EP 8º ano e EP 9º ano.

Tabela 4: Escolaridade dos pais

Escolaridade do pai (%)									
Grupo	Não foi à escola	EF Inc	EF Com	EM Inc	EM Com	Curso Téc.	Ens. Sup.	Pós. Gra.	Não sei
EM 8º ano	0,0	21,1	13,2	7,9	23,7	10,5	2,6	0,0	21,1
EM 9º ano	0,0	33,3	6,7	6,7	26,7	3,3	0,0	0,0	23,3
Total EM	0,0	26,5	10,3	7,4	25,0	7,4	1,5	0,0	22,1
EP 8º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	14,3	42,9	14,3
EP 9º ano	0,0	14,3	14,3	0,0	28,6	9,5	9,5	4,8	19,0
Total EP	0,0	10,7	10,7	0,0	21,4	14,3	10,7	14,3	17,9

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim como se notou na escolarização das mães, os pais dos alunos da EP também apresentam maior nível de escolaridade (ensino superior e pós-graduação), enquanto que na EM prevalece o ensino fundamental incompleto e médio completo. A porcentagem de pais que possui ensino fundamental incompleto é de 26,5%, sendo a maior incidência nos pais dos alunos do 9º ano (33,3%) e 21,1% no 8º ano. A escolaridade dos pais com ensino médio completo também é maior no 9º ano em relação ao 8º ano, 26,7% e 23,7%, respectivamente. O total de pais com curso técnico ou ensino superior é baixo, apenas 7,4% com ensino técnico e 1,5% com ensino superior. Já entre os pais da EP, 10,7% possuem ensino superior e 14,3% pós-graduação. No ensino técnico, os pais da EP também se destacam sendo o dobro da EM, 14,3% e 7,4%, respectivamente. Embora os dados do ensino fundamental completo sejam próximos, os pais da EP se distanciam no ensino fundamental incompleto sendo apenas 10,7% no contraste de 26,6% dos pais dos alunos da EM. Em ambas as escolas há uma porcentagem alta de alunos que não sabem a escolaridade dos pais, sendo 22,1% na EM e 17,9% na EP.

O cenário educacional dos responsáveis dos alunos participantes permite compreender que em ambas as escolas a mãe apresenta maior nível educacional. Na escola municipal, por exemplo, a porcentagem de pais com ensino fundamental incompleto (26,5%) é maior que a das mães (22%). E no ensino médio completo as mães também apresentam maior proporção (28%) em relação aos pais (25%) e, no ensino superior, a diferença é maior: enquanto as mães somam 12% os pais representam 1,5%. Na EP, as mães também possuem maiores níveis de ensino:

embora o percentual do ensino superior seja o mesmo, 10,7%, as mães que cursaram pós-graduação, representando 42,9% em relação a 14,3% dos pais.

Ainda sobre a escolarização dos pais, os alunos foram questionados se os pais realizavam leitura ou somente um dos responsáveis tinha como hábito ler. Os dados da tabela abaixo (Tabela 5) nos permitem algumas reflexões:

Tabela 5: Frequência de leitura dos pais/responsáveis, de acordo com a percepção dos filhos

Leitura dos pais/responsáveis (%)					
Grupo	Ambos leem	pais leem	Somente a mãe	Somente o pai	Ninguém lê
EM 8º ano	44,7		36,8	2,6	15,8
EM 9º ano	56,7		30,0	0,0	13,3
Total EM	50,0		33,8	1,5	14,7
EP 8º ano	42,9		28,6	14,3	14,3
EP 9º ano	38,1		38,1	0,0	23,8
Total EP	39,3		35,7	3,6	21,4

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da análise da tabela, nota-se que embora ambos os pais da EM tenham níveis de escolaridade inferiores aos pais dos alunos da EP, eles leem mais (50%) enquanto que apenas 39,9% dos pais da rede particular leem, na percepção dos filhos. Tal informação é reforçada pela porcentagem de pais que não leem: quanto que na EM o total é de 14,7%, na EP 21,4% dos pais não praticam a leitura, de acordo com as respostas dos participantes. A mãe desempenha uma papel de referência na leitura, uma vez que em ambas as escolas a leitura materna (exclusiva ou junto com o pai) é maior. Nas escolas municipais 33,8% das mães fazem leituras e essa porcentagem sobe para 35,7% na EP. Quando analisada a leitura exclusiva associada ao pai, os dados indicam que somente 1,5% dos pais da EM lê, subindo para 3,6% na escola particular. Tal dado permite inferir que a figura paterna tem pouca associação com a leitura.

Centralizando a leitura dos próprios alunos, questionou-se quantos livros completos eles haviam lido considerando os últimos 12 meses (um ano). Os dados estão organizados na Tabela 6:

Tabela 6: Frequência de leitura de livros completos nos últimos 12 meses

Leituras nos últimos 12 meses (%)						
Grupo	0 livros	1 a 2 livros	3 a 4 livros	5 a 8 livros	9 a 12 livros	+12 livros
EM 8º ano	21,1	39,5	23,7	7,9	0,0	7,9
EM 9º ano	13,3	26,7	43,3	13,3	0,0	3,3
Total EM	17,6	33,8	32,4	10,3	0,0	5,9
EP 8º ano	0,0	14,3	0,0	57,1	14,3	14,3
EP 9º ano	0,0	4,8	52,4	33,3	4,8	4,8
Total EP	0,0	7,1	39,3	39,3	7,1	7,1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na comparação de leitura realizada pelos alunos, 17,6% dos alunos da EM afirmaram que não leram um livro completo nos últimos doze meses, enquanto que nenhum aluno da EP declarou não ter lido um livro completo. A leitura de poucos livros, isto é, até 4 obras completas, é mais presente na escola pública: neste educandário, 33,8% dos alunos leram de 1 a 2 livros e 32,4% afirmaram ter lido até 4 obras. Na EP, a leitura de 3 a 4 livros sobe para 39,3%, enquanto que de 1 a 2 livros soma 7,1%. A leitura mais intensa, no período de um ano, é mais recorrente entre os alunos da EP, isso porque 39,3% dos alunos dizem ter concluído até 8 livros; na EM, a porcentagem cai para 10,3%. Essa informação é confirmada, ainda, nos dados referentes à leitura de 9 a 12 livros ao ano: na EM, nenhum aluno chegou a ler até 12 livros, enquanto que na EP 7,1% dos alunos dizem ter lido um livro por mês. Na possibilidade de ler mais de um livro por mês, ambas as escolas tiveram porcentagem baixas: na escola pública, 5,9% dos alunos dizem terem lido mais de 12 livros nos últimos doze meses, já na EP, 7,1% dos alunos afirmam ter atingido essa marca.

Pelos dados apresentados percebe-se que os alunos da EP leem mais, isso porque nenhum deles deixou de ler um livro nos últimos 12 meses, enquanto que na EM 17,6% não leu um livro inteiro. A maioria dos alunos, de ambas as escolas, leem de 3 a 4 livros por ano. Considerando a leitura de mais de cinco livros, os alunos da EP dizem ler mais, 53,5%, em contraste com 16,2% dos alunos da EM.

Os dados referentes aos hábitos de leitura dos pais e dos filhos, quando comparados, permitem-nos inferir que os hábitos de leitura dos pais, para esta

pesquisa, não influenciaram os hábitos dos participantes. Isso porque embora as mães demonstrem ser mais leitoras que os pais, tanto na EM (33,8%) quanto na EP (35,7%), o hábito parece não ter sido incorporado pelos alunos da EM já que 17,6% afirmam não terem lido nenhum livro nos últimos 12 meses. Essa hipótese pode ser corroborada pelo percentual de 14,7% dos pais de alunos da EM e 21,4% da EP que não têm o hábito da leitura. Por outro lado, no último ano, nenhum aluno da escola particular deixou de ler um livro, sinalizando que, além da influência familiar, outro agente, provavelmente a escola, esteja incentivando a leitura de livros. O gosto e incentivo pela leitura pode ser, então, creditado à escola, sendo ela a promotora e incentivadora da leitura - seja através da prática pedagógica ou do acesso à biblioteca escolar.

Sobre o acesso à biblioteca, a Tabela 7 indica a frequência de visita à biblioteca da escola:

Tabela 7: Frequência de acesso à biblioteca escolar

Frequência de acesso à biblioteca (%)						
Grupo	1 vez por semana	Mais 1 vez por semana	1 vez a cada 15 dias	1 vez por ao mês	Nunca	Escola não tem biblioteca
EM 8º ano	2,6	5,3	65,8	7,9	18,4	0,0
EM 9º ano	10,0	3,3	46,7	20,0	20,0	0,0
Total EM	5,9	4,4	57,4	13,2	19,1	0,0
EP 8º ano	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EP 9º ano	95,2	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Total EP	96,4	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Segundo o cronograma da EP, os alunos devem ir à biblioteca fazer retirada de livros e leitura semanalmente e a porcentagem encontrada na pesquisa comprova tal prática: 96,4% dos alunos vão à biblioteca toda a semana. Apenas 5,9% dos alunos da EM acessam a biblioteca da escola semanalmente e 57,4% dos alunos vão à biblioteca a cada 15 dias, seguindo também o cronograma da instituição para troca de livros e leituras.

Curiosamente, mesmo estando no cronograma das aulas de Língua Portuguesa da EM, alguns alunos dizem ir apenas uma vez por mês ou nunca frequentam a biblioteca, respectivamente 13,2% e 19,1%. A soma desse percentual (32,3%) sugere que há pouco acompanhamento dos alunos da EM sobre o acesso à

biblioteca, diferente do encontrado na EP em que todos os alunos frequentam a biblioteca ao menos uma vez por semana. A tabela também permite a interpretação de que a leitura na EP é mais incentivada e dispõe de uma biblioteca mais acessível. Já na EM, os dados sugerem que os alunos têm menos contato com a biblioteca, seja por falta de estímulo, seja pela quantidade ou qualidade do material de leitura.

A frequência semanal à biblioteca também pode ser uma estratégia que a EP usa como forma de manter ativo o interesse pela leitura. Na Tabela 8, por exemplo, nota-se que para 64,3% dos alunos da EP a leitura é interessante, enquanto que um número um pouco menor de alunos da EM (52,9%) consideram-na interessante.

Tabela 8: Percepção dos participantes sobre a leitura

Percepção sobre a leitura (%)				
Grupo	Interessante	Chata	Difícil	Fácil
EM 8º ano	57,9	26,3	2,6	13,2
EM 9º ano	46,7	30,0	10,0	13,3
Total EM	52,9	27,9	5,9	13,2
EP 8º ano	71,4	0,0	14,3	14,3
EP 9º ano	61,9	28,6	4,8	4,8
Total EP	64,3	21,4	7,1	7,1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na EM 27,9% dos alunos consideram a leitura chata, enquanto que na EP 21,4% dizem isso. Na EP 7,1% dos alunos dizem que a leitura é difícil e também fácil, enquanto que na EM essa perspectiva é compartilhada entre 5,9% e 13,2% dos alunos, respectivamente.

Nota-se um crescente desinteresse dos alunos pela leitura do 8º para o 9º ano, em ambas as escolas investigadas. Os dados da EM, por exemplo, ajudam a ilustrar: no 8º ano 57,9% dos alunos achavam a leitura interessante, ao mesmo tempo em que no 9º ano o percentual era de 46,7%. Não somente o interesse diminuiu, como a percepção de que a leitura é difícil: no 8º ano apenas 2,6% indicavam uma dificuldade na leitura, já no nono ano 10% dos alunos consideravam-na difícil. O aumento também ocorreu no quesito chata: de 26,3% dos alunos do 8º ano para 30% no 9º ano.

Na EP ocorreu o mesmo fenômeno: o 8º ano manifestou 71,4% de interesse pela leitura contra 61,9% do 9º ano. Destaque para a percepção da leitura como atividade chata: enquanto no 8º ano nenhum aluno disse achar a leitura chata, no 9º

ano 28,6% dos alunos consideram-na. As percepções negativas da leitura do 8º para o 9º ano e o afastamento dela podem estar associadas ao tipo de leitura que o último ano escolar exige dos alunos - textos mais complexos e que requerem mais atenção por parte dos alunos.

Os alunos da EM e da EP responderam quatorze questões sobre o que são capazes de fazer quando leem textos narrativos de forma silenciosa ([Anexo A](#)). A análise dos dados indica que o desempenho dos alunos do 8º ano da EP é superior aos do 9º ano nas duas redes - tanto ao perceber incoerências internas do texto, quanto fazer previsões, reconhecer ideias principais e o uso do conhecimento prévio. Já na EM os alunos sinalizaram maiores dificuldades em identificar incoerências internas do texto, fazer associações entre diferentes informações e fazer perguntas e localizar respostas a essas perguntas, demonstrando que a leitura crítica e compreensão são desafios da EM.

Ler o texto na íntegra pode promover habilidades leitoras e uma maior compreensão do texto, porém na EM apenas 38,2% dos alunos fazem a leitura do texto completo e 5,9% nunca o faz. Embora a porcentagem de alunos da EP que leem o texto na íntegra seja maior, 46,4%, os dados por ano revelam que 85,7% dos alunos do 8º ano leem o texto na íntegra, enquanto que no 9º ano apenas 33,3% fazem a leitura completa.

Os dados sugerem que os alunos da EP sejam capazes de realizar leituras mais aprofundada dos textos, isso porque nos itens 13 - *Leio apenas o texto por cima, para saber o que ele aborda* e 14 - *Leio apenas as partes que me interessam* nenhum aluno indicou realizar, enquanto que na EM 5,9% e 4,4% dos alunos dizem que sempre fazem esse tipo de leitura. Em relação à frequência dessas leituras, *na maioria das vezes*, os alunos da EP aparecem com 21,4% e 7,1% nos indicadores de leituras fragmentadas e superficiais, enquanto que na EM ambos os itens somam 14,7% dos alunos.

Os dados, de modo geral, permitem concluir que os alunos do 8º ano da EP apresentam indicadores de compreensão e análise textual mais qualificados que os demais grupos da pesquisa. Na comparação de um ano para o outro, os quatro grupos do 9º ano apresentaram desempenho inferiores aos do 8º ano. Corroborando para esse desempenho, nota-se que os grupos do 9º ano preferem a leitura parcial ou apenas uma “passada de olhos” sobre o texto, causando a perda da atenção e

envolvimento com o texto e ignorando informações significativas para a compreensão da leitura.

Durante a leitura, os alunos podem não compreender parte ou todo o texto. Sobre esse aspecto, foi questionado o que eles faziam quando não compreendiam um texto e pela análise de todos os dados, na EP, 42,9% dos alunos dizem que sempre conseguem identificar o que dificulta a leitura, enquanto que metade dos alunos da EM (20,6%) possuem consciência do que os atrapalha. Mediante um texto complexo, 51,8% dos alunos da EP continuam lendo a fim de compreender o texto, mas na EM apenas 39,7% prossegue a leitura, sugerindo assim que possuem menos autonomia leitora para resolver problemas associados à compreensão do texto. A releitura de um ponto problemático do texto é *sempre* uma opção para 32,1% dos alunos da EP e 11,8% para os alunos da EM, associado a fato de que 32,4% dos alunos da EM *nunca* retomam o texto e apenas 4,8% dos alunos da EP volta para ler o que não compreenderam. Assim, podemos conjecturar que os alunos da EM realizam uma leitura pouco baseada no texto, uma vez que seguem a leitura ou nunca voltam para compreender trechos problemáticos.

Por vezes as partes problemáticas de um texto podem estar associadas a uma ideia, uma referência ou uma palavra específica. Quando uma palavra é desconhecida dos leitores das EM, 11,8% sempre recorrem ao dicionário para esclarecer a dúvida e 33,4% nunca procuram o significado da palavra. Na EP, 10,7% faz uso de dicionários físicos e 17,9% não utilizam o dicionário como ferramenta para solucionar problemas relacionados ao léxico.

Quando questionados sobre pesquisa na internet como estratégia de somar repertório para compreender o texto, 16,2% dos alunos da EM disseram que sempre pesquisam, na EP esse mesmo item faz parte da estratégia de 10,7% dos alunos e aqueles que nunca pesquisam são 13,2% e 17,9%, respectivamente. Nesse aspecto, pode-se inferir que os alunos da EM se apropriam mais das ferramentas tecnológicas para solucionar questões de compreensão sobre a temática dos textos, uma vez que demonstram mais uso da internet para compreender os temas dos textos. Contudo, não se sabe se esse recurso é usado como meio de conhecimento ou ferramenta para gerar respostas, comprometendo assim a compreensão e entendimento pessoal do texto.

Sobre a desistência da leitura, os alunos da EM a fazem mais frequentemente que os da EP. Conforme a pesquisa do perfil dos participantes, na EM, 5,9% dos

alunos desistem de um texto quando encontram dificuldades que não conseguem solucionar; na EP essa porcentagem foi de 0%. O pensamento inverso, de nunca desistir de ler, a EM também têm resultados mais significativos, isso porque 10,3% dos alunos da EM dizem que nunca desistem, enquanto que na EP 42,9% afirmam o mesmo. Assim, pode-se considerar que na EM os alunos requerem mais estímulos e estratégias de ficarem com os textos e concluírem as leituras, enquanto que na EP os alunos demonstram serem mais autônomos ao lerem textos.

As perguntas realizadas aos alunos sobre o que fazem *após* a leitura revelaram que 25% dos alunos da EP e 20,6% dos alunos da EM sabem contar o que leem e, embora o percentual da EM seja mais abaixo do que na EP, os indicadores são positivos, uma vez que nenhuma escola registrou porcentagem na opção nunca. Essa proximidade entre as escolas é reforçada com o item sobre realizar atividades a partir de um texto. Na EM, 22,1% dos alunos dizem que *sempre* conseguem realizar, frente a 17,9% dos alunos da EP. Os alunos que nunca conseguem fazer somam 1,5% na EM e a EP não teve participantes que se percebem incapazes de fazer as atividades com base em um texto.

Justificar as respostas às atividades propostas é para 17,9% dos alunos EP *sempre* uma opção aceitável e para 16,2% para os alunos da EM. Um distanciamento maior entre as escolas é encontrado na frequência de *às vezes*, enquanto que na EP 28,6% dos alunos sabem justificar, quase a metade (45,6%) dos alunos da EM dizem ter condições de justificar. Na soma das porcentagens para os itens raramente ou nunca, os alunos da EM apresentam 13,3% de insegurança em justificar suas respostas, quase o dobro do visto na EP, 7,2% dos alunos. Os dados sobre a explicação das respostas permitem inferir que os alunos percebem suas dificuldades, pois em nenhuma das escolas participantes o item *sempre* passou de 20% dos alunos e na EM a porcentagem de alunos que *às vezes* sabe explicar sugere maior insegurança quanto a suas próprias respostas.

Quanto à própria percepção do processo de realizar as atividades propostas, na escola particular 28,6% dos alunos dizem que sabem explicar como pensaram para resolver as atividades propostas; na escola municipal, são apenas 10,3% dos alunos que dizem saber como fizeram para responder. Raramente ou nunca sabem responder, somando os dados, foi a opção indicada por 14,3% dos alunos da EP e para 21% dos alunos da EM. Tais dados permitem compreender que os alunos da EP demonstram maior consciência dos seus próprios processos de aprendizagem,

podendo ser uma prática recorrente nas atividades de leitura e importante para a compreensão de textos. Os alunos da EM, por outro lado, não demonstram a mesma desenvoltura, indicando que as atividades que desenvolvem em sala de aula podem não exigir deles reflexão das estratégias que escolhem para responder às questões de compreensão dos textos.

Nesse item da pesquisa, o grupo EP 8º ano indicou melhores percepções sobre suas próprias leituras quando comparados a qualquer outro grupo em todos os itens avaliados; já o EM 8º ano se mostrou um grupo cujos percentuais se mostraram muito próximos uns dos outros e sem extremos. No grupo do 9º ano, os alunos da EP percebem-se que sabem *explicar como pensam* e os alunos da EM percebem-se apenas *como capazes de realizar as atividades sobre um texto*.

Para o último item de análise, no perfil do participante, foi solicitado que os alunos analisassem tópicos que caracterizam um bom leitor e dessem suas respostas variando de *concordo plenamente* a *discordo plenamente*. Na Tabela 9, são apresentados alguns tópicos que permitem compreender essa análise geral que molda a visão dos alunos sobre bons leitores:

Tabela 9: Opinião dos alunos sobre habilidades de bons leitores

Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é a sua habilidade em...						
Habilidade do leitor ¹⁷	Grupo	Concordo plenamente (%)	Concordo em parte (%)	Neutro (%)	Discordo em parte (%)	Discordo plenamente (%)
1. Reconhecer o significado das palavras	EM 8º ano	42,1	36,8	15,8	5,3	5,3
	EM 9º ano	36,7	43,3	13,3	3,3	3,3
	Total EM	39,7	39,7	14,7	4,4	4,4
	EP 8º ano	57,1	14,3	28,6	0,0	0,0
	EP 9º ano	23,8	47,6	19,0	0,0	9,5
	Total EP	32,1	39,3	21,4	0,0	7,1
2. Saber pronunciar as palavras	EM 8º ano	39,5	34,2	23,7	2,6	2,6
	EM 9º ano	43,3	20,0	20,0	3,3	3,3
	Total EM	41,2	27,9	22,1	2,9	2,9
	EP 8º ano	57,1	14,3	0,0	14,3	14,3
	EP 9º ano	28,6	9,5	33,3	19,0	9,5
	Total EP	35,7	10,7	25,0	17,9	10,7
3. Ficar atento durante a leitura	EM 8º ano	63,2	23,7	2,6	2,6	7,9
	EM 9º ano	76,7	16,7	0,0	3,3	3,3
	Total EM	69,1	20,6	1,5	2,9	5,9
	EP 8º ano	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	EP 9º ano	61,9	19,0	19,0	0,0	0,0
Total EP	71,4	14,3	14,3	0,0	0,0	
4. Entender	EM 8º ano	39,5	28,9	15,8	7,9	10,5
	EM 9º ano	66,7	26,7	0,0	3,3	3,3

¹⁷ As habilidades do leitor estão na ordem apresentada aos participantes, algumas foram omitidas nesta apresentação, mas podem ser acessadas no instrumento Questionário Perfil do Participante, no [apêndice](#) ao final da tese.

o significado global do texto	Total EM	51,5	27,9	8,8	5,9	7,4
	EP 8º ano	85,7	14,3	0,0	0,0	0,0
	EP 9º ano	38,1	23,8	28,6	0,0	0,0
	Total EP	50,0	21,4	21,4	0,0	0,0
5. Adivinhar o significado de palavras	EM 8º ano	13,2	26,3	28,9	18,4	13,2
	EM 9º ano	10,0	30,0	23,3	13,3	26,7
	Total EM	11,8	27,9	26,5	16,2	19,1
	EP 8º ano	28,6	0,0	28,6	28,6	28,6
	EP 9º ano	9,5	14,3	38,1	14,3	23,8
	Total EP	14,3	10,7	35,7	17,9	25,0
6. Integrar a informação do texto com a informação que ele já tem	EM 8º ano	34,2	39,5	18,4	5,3	2,6
	EM 9º ano	53,3	23,3	13,3	6,7	3,3
	Total EM	42,6	32,4	16,2	5,9	2,9
	EP 8º ano	71,4	28,6	0,0	0,0	0,0
	EP 9º ano	38,1	33,3	19,0	9,5	0,0
	Total EP	46,4	32,1	14,3	7,1	0,0
7. Entender o texto	EM 8º ano	76,3	15,8	2,6	0,0	5,3
	EM 9º ano	83,3	10,0	0,0	3,3	3,3
	Total EM	79,4	13,2	1,5	1,5	4,4
	EP 8º ano	85,7	14,3	0,0	0,0	0,0
	EP 9º ano	90,5	9,5	4,8	0,0	0,0
	Total EP	89,3	10,7	3,6	0,0	0,0
8. Conseguir ler rapidamente	EM 8º ano	26,3	31,6	18,4	13,2	10,5
	EM 9º ano	16,7	16,7	33,3	6,7	26,7
	Total EM	22,1	25,0	25,0	10,3	17,6
	EP 8º ano	28,6	14,3	14,3	14,3	28,6
	EP 9º ano	14,3	23,8	38,1	19,0	4,8
	Total EP	17,9	21,4	32,1	17,9	10,7
9. Ler sempre do mesmo jeito	EM 8º ano	26,3	26,3	26,3	10,5	13,2
	EM 9º ano	13,3	23,3	30,0	20,0	13,3
	Total EM	20,6	25,0	27,9	14,7	13,2
	EP 8º ano	0,0	0,0	42,9	14,3	42,9
	EP 9º ano	4,8	14,3	52,4	23,8	4,8
	Total EP	3,6	10,7	50,0	21,4	14,3
10. Mudar o modo de ler de acordo com o objetivo da leitura	EM 8º ano	34,2	31,6	23,7	2,6	7,9
	EM 9º ano	3,3	20,0	3,3	3,3	6,7
	Total EM	20,6	26,5	14,7	2,9	7,4
	EP 8º ano	71,4	0,0	28,6	0,0	0,0
	EP 9º ano	81,0	57,1	42,9	9,5	0,0
	Total EP	78,6	42,9	39,3	7,1	0,0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme os dados, apresentados na Tabela 9, no 8º ano da EM há uma tendência a valorizar a atenção plena e o reconhecimento da pronúncia e das palavras como habilidades de bons leitores. Na EP, o 8º ano demonstra maior valorização na compreensão global do texto e do vocabulário. No grupo do 9º ano, na EM, os alunos acreditam que compreender o texto e adivinhar menos as palavras são as principais características de bons leitores. Por outro lado, os alunos da EP demonstram menos atenção ao texto e habilidades valorizadas no grupo do 8º ano, focando especialmente na inferência do texto.

Segundo a análise das respostas, em ambas as escolas o 8º ano tende a focar em habilidades basilares da leitura (atenção ao texto, vocabulário e pronúncia correta de palavras), já os alunos do 9º ano, da EM e EP, apresentam tendências de leitura autônoma e inferencial. Na comparação entre as escolas, a EM tem as habilidades básicas como o principal referente, além de buscar a compreensão e atenção ao ler. Na EP o estímulo na leitura e perspectiva de bom leitor está na compreensão do texto e na promoção de inferências por meio de estratégias de metacognição e leitura intencional. Embora as características de um bom leitor assinaladas diferem de uma escola para a outra, ambas as escolas participantes concordam que compreender o texto é de fato o principal objetivo de um bom leitor.

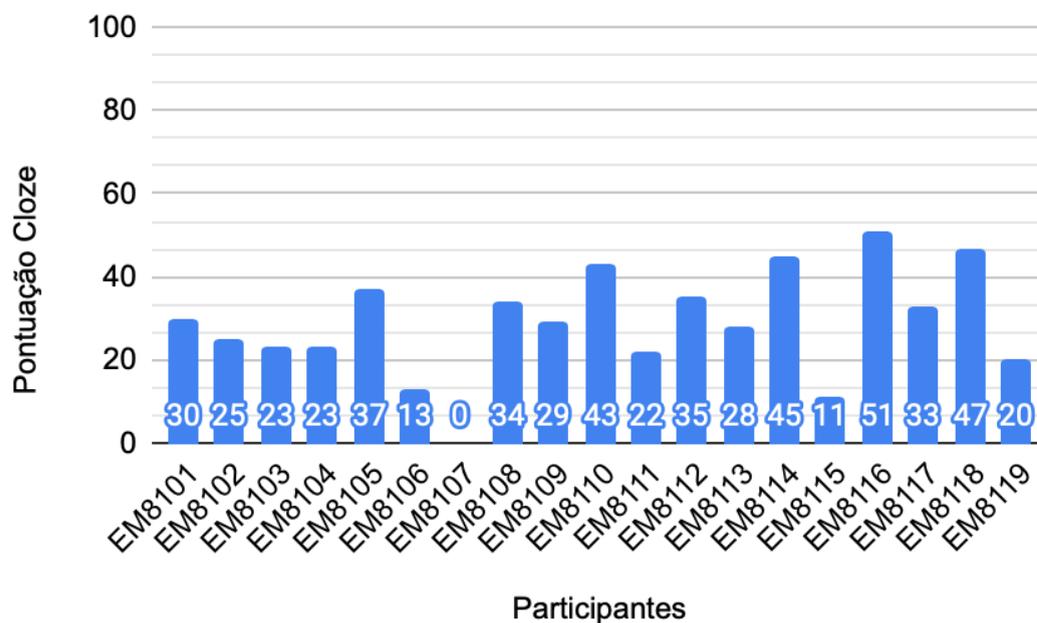
Considerando os dados levantados por meio do Questionário Perfil do Leitor, podemos caracterizar os grupos participantes como leitores em potencial. Porque embora os alunos da escola particular estejam inseridos em um contexto de mais interesse na leitura e de acesso a espaços de leitura, bem como a escolaridade dos pais mais elevada; os alunos da escola municipal demonstraram que o interesse pela leitura existe, mediante exemplos familiares, e que o acesso facilitado à leitura pode ser uma estratégia para desenvolvê-los como leitores mais assíduos.

4.2 Resultados do Teste Cloze

O Teste Cloze foi o segundo instrumento ao qual os participantes tiveram acesso durante o desenvolvimento da pesquisa. A partir do texto base, *O homem que lia papel de pet*, de Gregório Duvivier, os alunos deveriam completar as cinquenta (50) lacunas do texto, cuja pontuação máxima prevista era cem (100) pontos (conforme [Tabela 10](#)). O desempenho individual dos participantes é apresentado a seguir, junto com o grupo ao qual pertencem.

O primeiro grupo EM81 (Gráfico 1), com dezenove (19) participantes, teve média de 29 pontos no Teste Cloze e desvio padrão de 13.

Gráfico 1: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM81

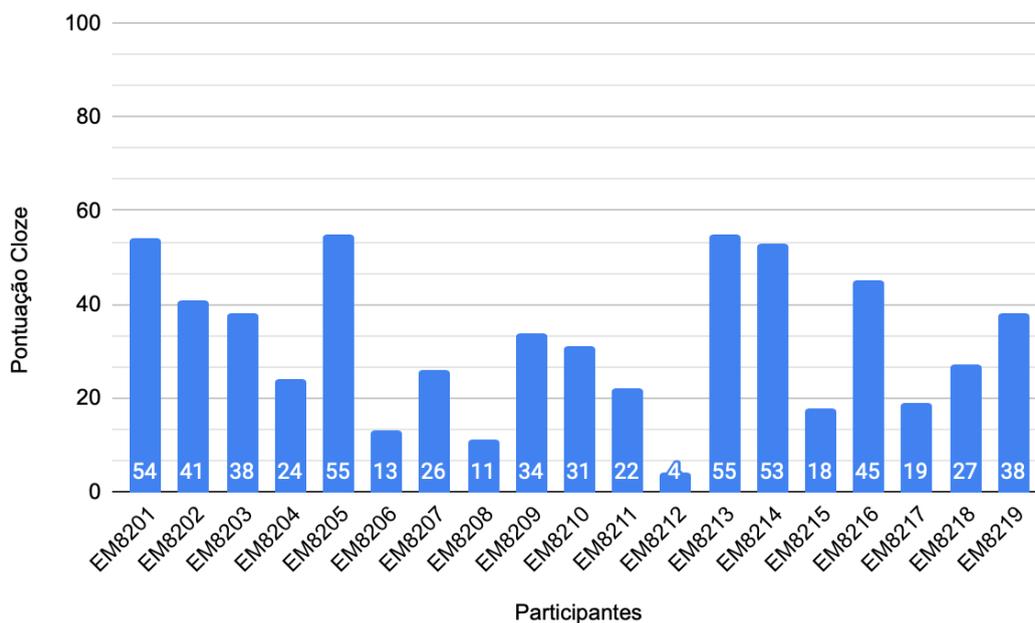


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Neste grupo, há dois participantes (EM8107 e EM8115) com comprometimentos cognitivos associados às atividades acadêmicas; quando ocorre a exclusão desses participantes temos os seguintes resultados: a turma cresce 2,76 pontos na média geral, de 28,89 para 31,65 pontos, e o desvio padrão diminui para 10,48.

O segundo grupo do 8º ano da rede municipal (Gráfico 2), também com dezenove (19) alunos, teve média de 32 pontos no Teste Cloze e desvio padrão de 16.

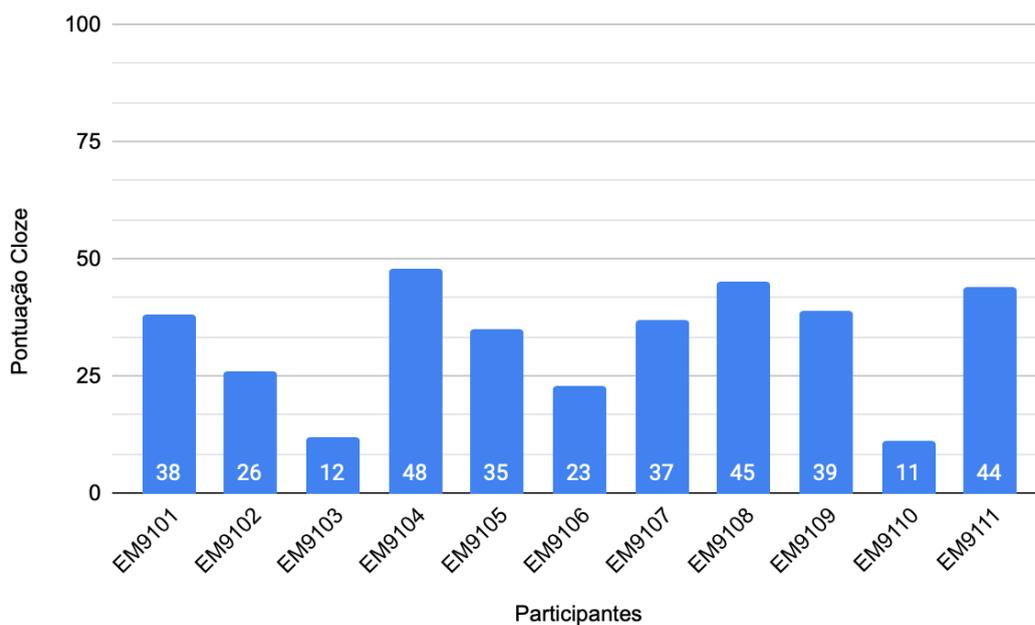
Gráfico 2: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM82



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O grupo EM91 (Gráfico 3), com onze (11) alunos participantes, alcançou média de 32 pontos no escore do Teste Cloze e 13 pontos de desvio padrão.

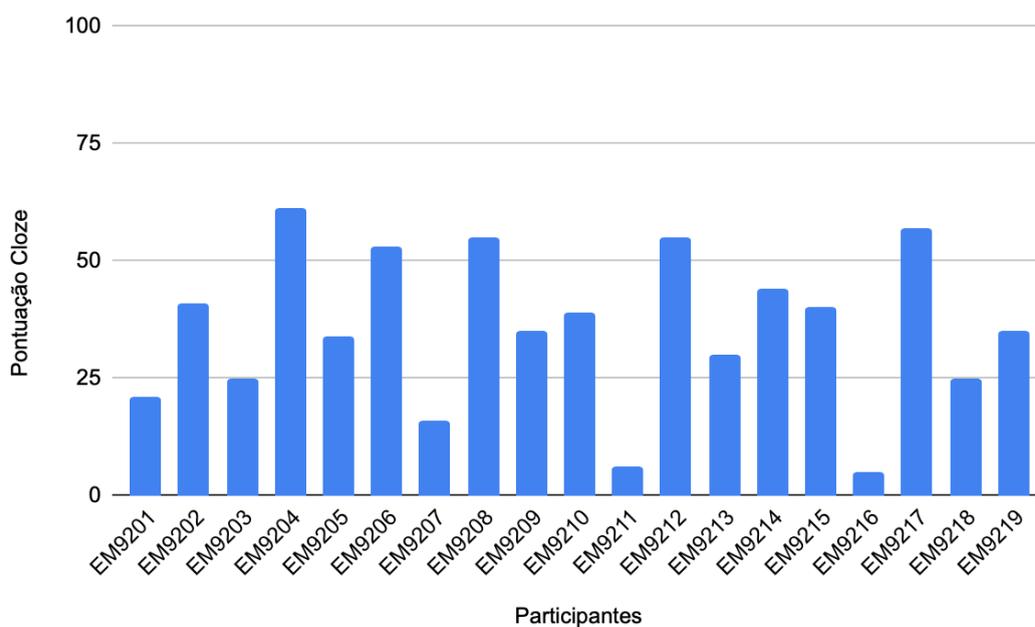
Gráfico 3: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM91



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O grupo EM92 (Gráfico 4), com dezenove (19) alunos, atingiu média de 35 pontos e desvio padrão de 16 pontos.

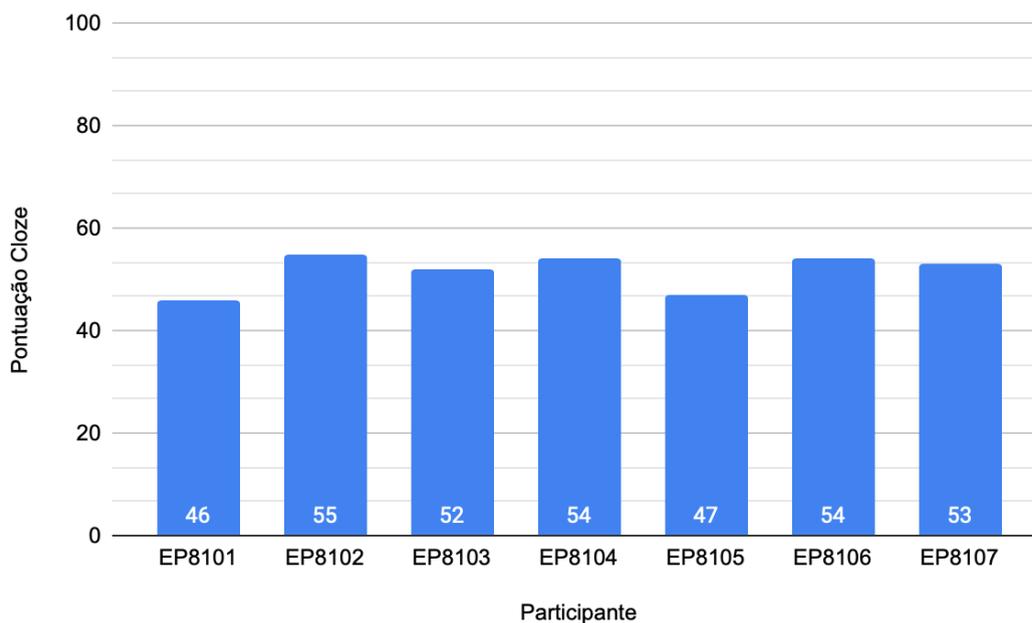
Gráfico 4: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EM92



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na escola particular, os alunos do 8º ano (Gráfico 5), com sete (7) participantes, obtiveram média de 52 pontos no Teste Cloze e desvio padrão de 4 pontos.

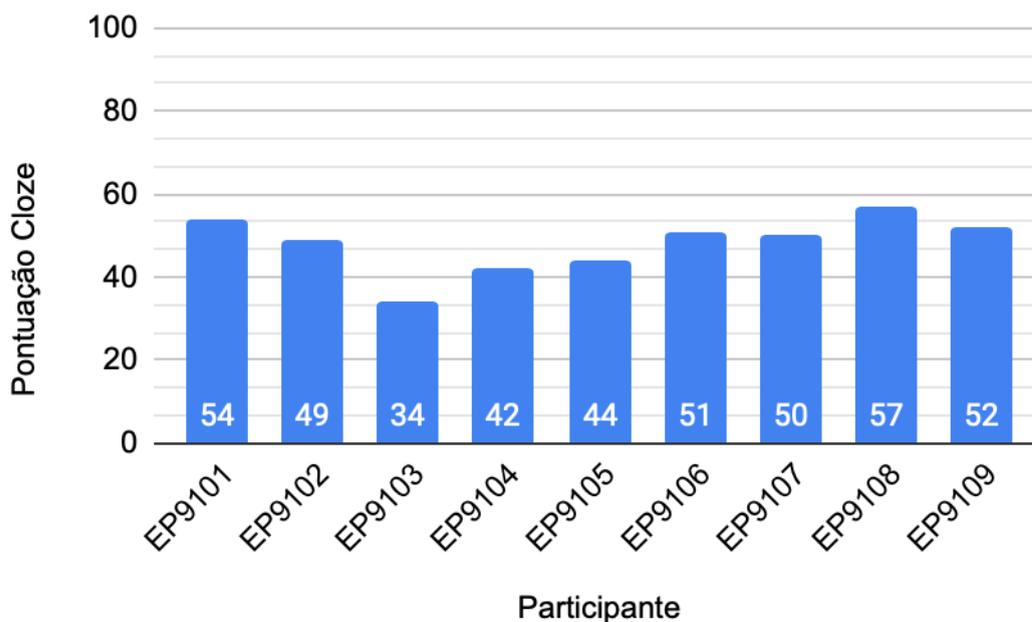
Gráfico 5: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP81



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A turma EP91 (Gráfico 6), com nove (9) participantes, apresentou uma média de 48,11 pontos no Teste Cloze, gerando um desvio padrão de 7 pontos.

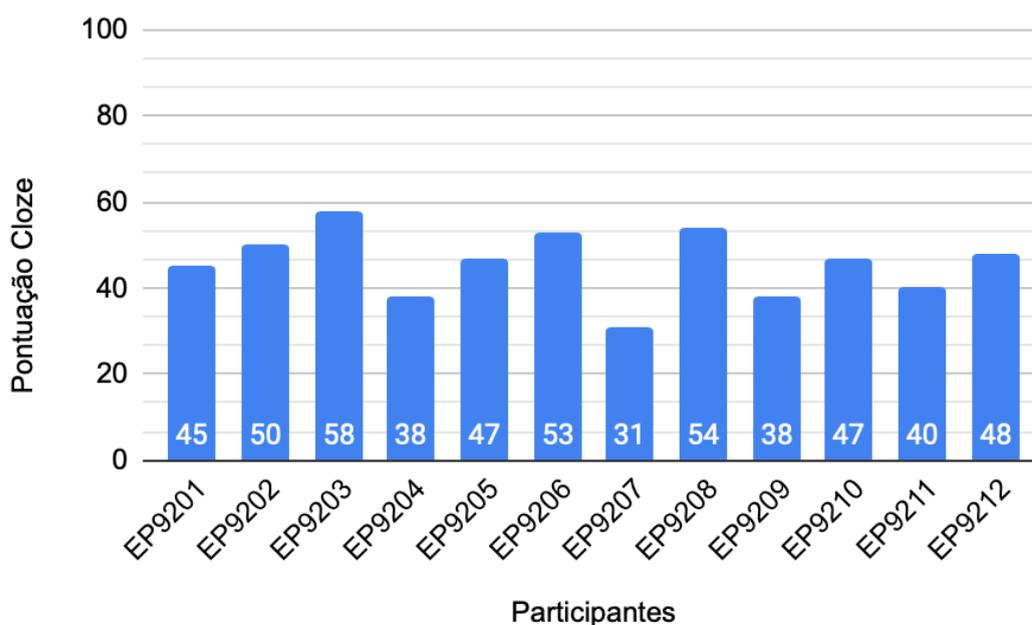
Gráfico 6: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP91



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O grupo EP92 (Gráfico 7), que teve doze (12) participantes, alcançou a média de 45,75 pontos no Teste Cloze e 8 de desvio padrão.

Gráfico 7: Relação da pontuação individual no Teste Cloze grupo EP92



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados, nota-se que a instituição em que os grupos estão inseridos é uma variável relevante no desempenho dos participantes. A escola municipal (EM) apresentou médias inferiores às da escola particular (EP), mas sinalizou um avanço ou manutenção da média na troca do ano. A Tabela 10 sintetiza os dados do Teste Cloze, de cada turma de participante, indicando a média, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima.

Tabela 10: Pontuação no Teste Cloze: médias e desvio padrão

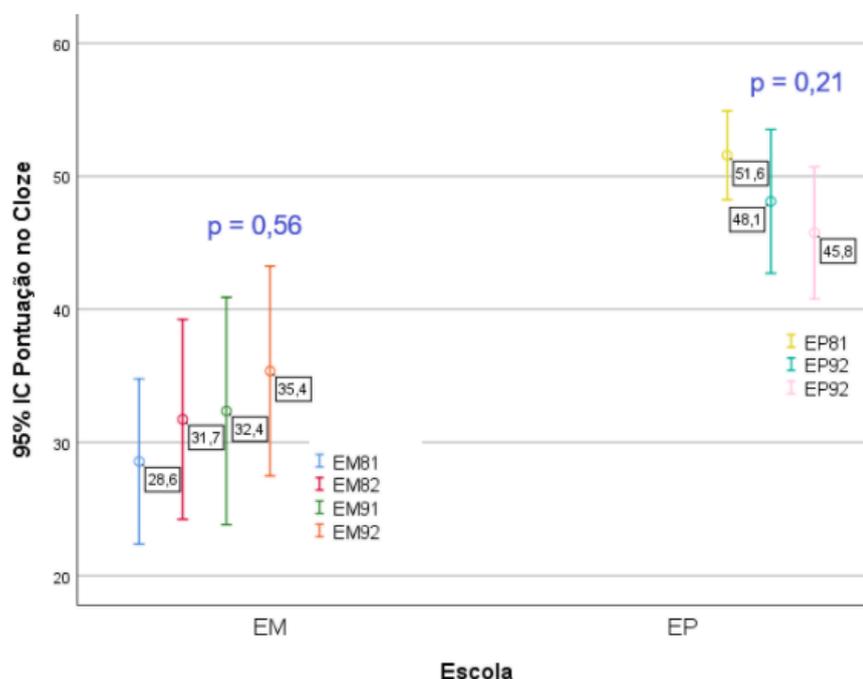
Turma	Pontuação Média	Desvio padrão	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
EM81 (n = 19)	29	13	0	51
EM82 (n = 19)	32	16	4	54
EM91 (n = 11)	32	13	11	48
EM92 (n = 19)	35	16	5	60
EM	32	15	0	60
EP81 (n = 7)	52	4	46	55
EP92 (n = 9)	48	7	34	57
EP92 (n = 12)	46	8	31	58
EP	48	7	31	58

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nota-se uma diferença expressiva entre as turmas de participantes, especialmente quando se analisa os contrastes de turmas de escolas diferentes. Na EM a média varia entre 29 pontos, da turma EM81, e 35 pontos, da turma EM92, e desvio padrão de 15. Esses indicadores refletem a heterogeneidade dos alunos no que tange à compreensão leitora no Teste Cloze, além da grande dispersão identificada pelos escores individuais em que há o mínimo (0 pontos) e máximo do grupo (60 pontos). Projetando um cenário diferente, a EP apresenta turmas com médias superiores às encontradas na EM, que variam de 52 pontos, na turma EP81, a 46 pontos, na turma EP92, resultando numa média geral de 48 pontos e um desvio padrão de 7. Neste cenário nota-se um desempenho mais homogêneo entre os participantes e uma dispersão menor, já que o menor escore foi de 31 pontos e o maior de 58 pontos.

Para avaliar melhor e de forma mais detalhada os resultados, a Figura 11, indica as médias no Teste Cloze das turmas participantes da pesquisa. Os dados apresentam intervalos de confiança de 95% e a distribuição das médias permite identificar as diferenças no desempenho das turmas da mesma escola.

Figura 11: Desempenho no Teste Cloze por Turma: Escola Municipal e Particular



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na EP, as médias foram superiores às encontradas no EM, com variação de 45,8 a 51,6 pontos. O oitavo ano apresentou o melhor desempenho entre as turmas participantes da escola particular, com 51,6 pontos, e com um intervalo de confiança mais estreito, o que permite inferir que o desempenho dos alunos é mais homogêneo. Já na EP92, com 45,8 pontos, o intervalo de confiança é maior, sugerindo, portanto, menor oscilação entre o desempenho dos alunos. Embora os três grupos de participantes da escola particular apresentem médias variadas, estatisticamente não há diferença significativa ($p = 0,21$).

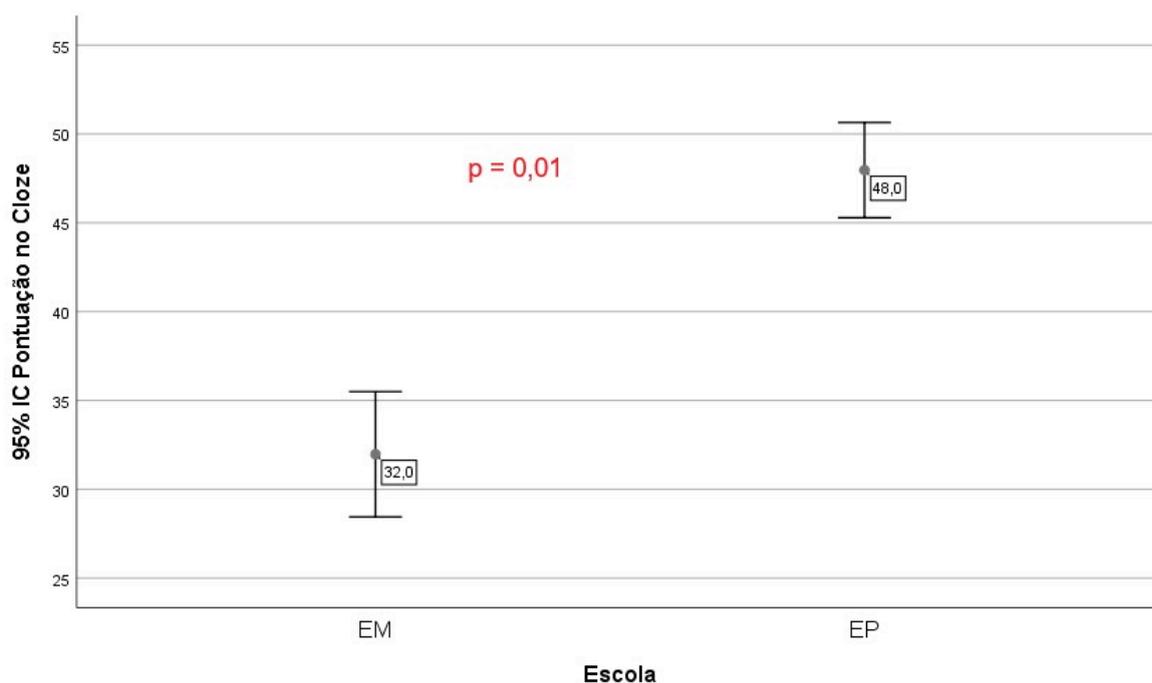
No contraste das escolas, nota-se que, embora a turma EM92 tenha a maior média entre os grupos da escola municipal, com 35,4 pontos, ainda encontra-se 10,5 pontos abaixo da menor pontuação da EP (45,8 pontos em EP92). Tal resultado indica uma disparidade de desempenho dos alunos nas habilidades inferenciais e de leitura exigidas pelo Cloze e sugerem uma vantagem da escola particular em desenvolver tais habilidades nos alunos.

A análise dos resultados revela uma diferença significativa entre as escolas, uma vez que a EP apresenta médias mais elevadas e menor variedade no desempenho dos alunos, enquanto que o oposto é percebido na EM - médias baixas

e alto índice de dispersão. A Figura 12 ajuda a ilustrar a comparação da pontuação média dos alunos de ambas as escolas.

A comparação entre os dois contextos escolares revela que, enquanto as escolas particulares se destacam por pontuações mais elevadas e menos dispersas, as escolas municipais apresentam discrepâncias mais evidentes, inclusive com médias mais baixas em comparação com a EP. A EP tem demonstrado melhor desempenho na leitura, como já demonstrado no PISA (2022), em que a rede municipal teve 331 pontos na média, em comparação com 500 na rede particular.

Figura 12: Pontuação Média no Teste Cloze: Comparação entre Escola Municipal e Particular

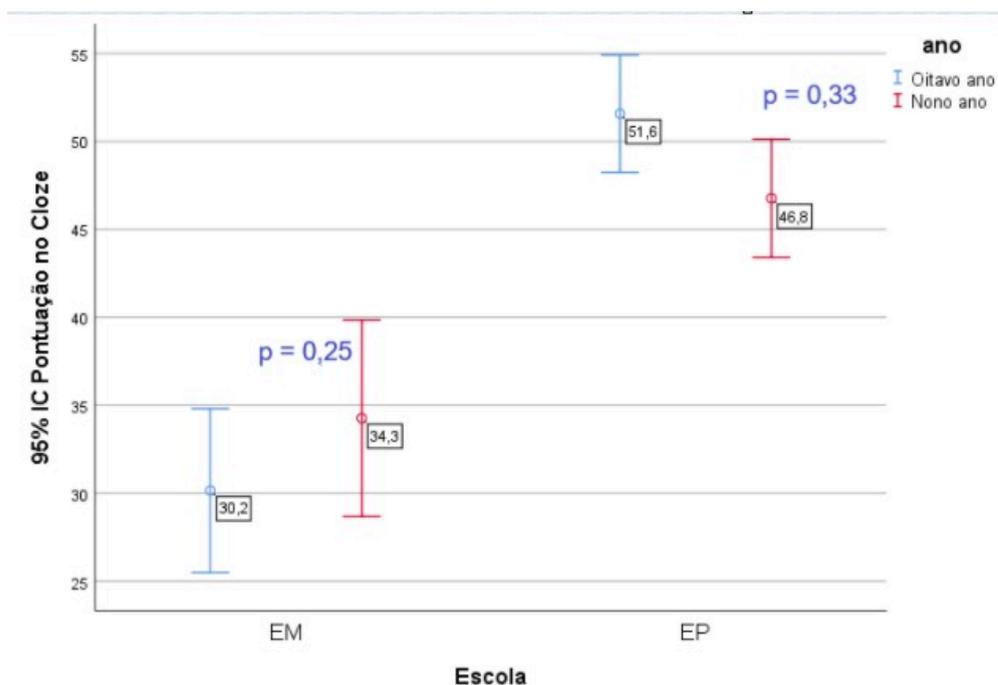


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Segundo os resultados encontrados e ilustrados na Figura 12, a EP obteve uma média significativamente maior (48 pontos) em relação à EM, cuja média foi de 32 pontos. O valor de $p = 0,01$ sinaliza que essa diferença é estatisticamente significativa.

Ao comparar o 8º com o 9º ano, da mesma escola, encontramos como valor de $p = 0,25$ para a EM e $p = 0,33$ para a EP, tais resultados mostram que ainda que as médias tenham diferença entre elas, estatisticamente não ficou comprovada a diferença, como ilustra a Figura 13:

Figura 13: Desempenho no Teste Cloze por Série e Tipo de Escola: 8º e 9º Ano



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No 8º ano da EM, a média foi de 30,2 e de 34,3 pontos para os alunos do 9º ano, uma diferença de 4,1 pontos, mas que estatisticamente não apresentam relevância ($p=0,25$), sinalizando que de um ano para o outro não houve avanços significativos quando se refere ao desempenho da compreensão leitora nesta amostra. Na análise da diferença entre os anos escolares da EP, cujas médias são superiores às da EM, os alunos do 8º ano obtiveram 51,6 pontos e o 9º ano 46,8. Contrariando a hipótese inicial e o achado na EM, de que o 9º ano apresentaria uma média superior ao 8º ano, os alunos do 8º ano apresentaram 4,8 pontos a mais na média, contudo também não indica uma diferença válida na análise estatística ($p=0,33$).

A Figura 13 permite analisar que o desempenho entre escolas é distinto, embora internamente não apresente diferença quando comparados os dois últimos anos do Ensino Fundamental. A média no Teste Cloze na EM passou de 30,2 pontos no 8º ano para 34,3 pontos no 9º ano, indicando progressão positiva no desempenho leitor. Contudo, o valor de $p=0,25$, maior que 0,05, indica que a progressão, embora positiva, não representa significância, especialmente pela variabilidade alta entre os participantes. O contrário foi encontrado na EP, enquanto que no avançar do ano escolar encontra-se uma regressão na média do Teste Cloze,

51,6 pontos no 8º ano e 46,8 no 9º ano, o valor de $p=0,33$ indica que não há evidências para resultados significativos. Na EP também é possível inferir a homogeneidade no desempenho da proficiência leitora e inferencial dos alunos.

O cenário da Figura 12 é um retrato do que encontra-se nos resultados do PISA (2018), por exemplo, indicando que contexto com maior incentivo à leitura (como a EP), tem resultados mais satisfatórios - como já demonstrado anteriormente. Já o fato da regressão no Teste Cloze na EP, na progressão do ano escolar, pode acusar que há uma falha no processo de incentivo à inferenciação ou há o uso e manutenção de estratégias iguais ao do 8º ano e que acaba por ignorar que se tratam de anos diferentes, logo habilidades distintas também devem ser utilizadas e trabalhadas.

4.3 Resultados do Mapa Mental

O Mapa Mental, terceiro instrumento desta pesquisa, teve como objetivo avaliar a amplitude de associações semânticas que os alunos eram capazes de fazer em 10 minutos. O Quadro 13, a seguir, reúne todos os itens escolhidos pelos participantes como palavra central (type) e a respectiva ocorrência (token) deste item:

Quadro 13: Relação type e token nos mapas mentais dos participantes

Type	Token	Type	Token
Branca de Neve	35	Espelho	1
Disney	9	Filmagem	1
Mudanças	7	História	1
Anões	5	Inclusão	1
Filme	4	Indignação	1
Adaptação	3	Justiça	1
Elenco	3	Latina	1
Neve	2	Live-action	1
Princesas	2	New	1
Representatividade	2	Novo	1
Sem resposta ¹⁸	2	Pequena Sereia	1
Animação	1	Personagens de filme	1
Atores	1	Pessoas	1
Caverna	1	Protagonismo	1
Cultura Woke	1	Reforma	1
Dormir	1	Remasterização	1
Empoderamento contemporâneo	1	Vilã	1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como se percebe no Quadro 13, os cinco itens mais citados como palavra central nos mapas mentais dos alunos fazem alusão direta ao texto usado como estímulo durante o teste, a notícia “Branca de Neve sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney”.

As associações internas dos grupos, traz como principais palavras centrais aquelas que são os destaques da Tabela X. No grupo EM81 (n = 19), *ANÕES* foi o type de cinco participantes e *BRANCA DE NEVE* de quatro. Os demais participantes citaram types que não foram repetidas por outro colega, como mostrado no Quadro 14, logo abaixo:

¹⁸ Os participantes EM817 e EM826 realizaram a atividade, porém transcorrido o tempo de 10 minutos, não conseguiram realizar a atividade.

Quadro 14: Types do grupo EM81

Type	Token	Número de associações ao type
Anões	5	42
Branca de Neve	4	39
Disney	1	12
Adaptação	1	9
Espelho	1	27
Filme	1	7
Inclusão	1	9
Latina	1	5
Mudança	1	4
Pequena Sereia	1	35
Sem resposta	1	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os maiores índices de tokens associados aos types são aqueles já mencionados como itens que se associam diretamente ao texto - *ANÕES* (42 tokens) e *BRANCA DE NEVE* (39 tokens). Contudo, os types *PEQUENA SEREIA* e *ESPELHO* também apresentam um número expressivo de tokens, 35 e 27, respectivamente. Enquanto que *ESPELHO* faz parte do universo cinematográfico de Branca de Neve e portanto é possível estabelecer uma conexão lógica com a história, o mesmo não ocorre com *PEQUENA SEREIA*.

Embora ambas, Branca de Neve e Ariel, a Pequena Sereia, sejam princesas da Disney, no texto lido a filha mais nova do Rei Tritão é citada na abertura da notícia apenas como forma de ilustrar ao leitor a sequência temporal de produções dos estúdios Disney, não sendo, logo, relevante à temática do texto. Junto com *PEQUENA SEREIA*, o type *INCLUSÃO* também não retoma ao texto - ademais, a palavra “inclusão” não consta na notícia lida. Contudo, infere-se que tal aluno conseguiu aproximar a ideia de *INCLUSÃO* em dado momento do texto - possivelmente no aspecto relacionado aos anões.

ANÕES, o type com maior destaque entre as palavras centrais para os alunos da EM82, também apresenta o maior número de tokens, sugerindo que os participantes conseguiram desenvolver a ideia sobre esses seres mágicos que estavam presentes no texto - e centro das principais polêmicas do filme.

No grupo EM82 (n = 19), *BRANCA DE NEVE* foi o type mais usado como palavra central do mapa mental e gerando 172 tokens associados à palavra, como detalhado abaixo (QUADRO 15):

Quadro 15: Types do grupo EM82

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	15	172
Elenco	1	14
Live-action	1	10
Mudanças	1	14
Sem resposta	1	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao indicarem e fazerem grande número de associações com o type *BRANCA DE NEVE*, os alunos demonstraram que compreenderam a leitura que realizaram e construíram uma rede de itens lexicais associados ao termos, recriando o universo do texto lido e por vezes ampliando-o, uma vez que a história pode debater questões relevantes nos dias atuais - como se sugere o novo filme.

Os demais types citados como palavras-chave, com exceção de *MUDANÇAS*, embora sejam possíveis de serem associados ao texto, não se associam diretamente à notícia do instrumento, pois são termos amplos e que podem ser usados para a retomada de qualquer filme, não necessariamente o que é debatido na notícia lida.

A turma EM91 (n = 11) também elegeu o type *BRANCA DE NEVE* como principal para retomar ao texto e foram atribuídas 25 associações à palavra central. Os demais participantes escolheram palavras diversas, como no Quadro 16, abaixo:

Quadro 16: Types do grupo EM91

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	3	25
Disney	2	19
Neve	2	30
Caverna	1	26
Dormir	1	6
Mudanças	1	10
New	1	14

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Embora *BRANCA DE NEVE* seja o type mais usado como centro do mapa central, é *NEVE* o type com maior número de associações. Se considerássemos que *NEVE* é fragmento de *BRANCA DE NEVE* ou uma abreviação criada pelos participantes, o item passa a ter o maior número de associações: de 25 para 55.

Entre os types propostos pelos participantes, *CAVERNA* e *NEW* são os que não geram associações com a temática e universo do texto, indicando que tais alunos focaram em temas pouco relevantes ao texto. O type *CAVERNA*, na notícia, refere-se a um possível lugar que os anões viveriam, sendo, mais conveniente o uso do type *ANÕES*, nesse caso. *NEW* pode ser a mesma ideia do type *NOVO*, usado por um participante da EP91, sugerindo que seja *NEW/NOVO* filme da Branca de Neve, contudo o type ainda é amplo e poderia ser uma associação ao type *BRANCA DE NEVE*, por exemplo.

Na turma EM92 (n = 19) o maior type, *BRANCA DE NEVE*, com quatro aparições, não é a palavra que promoveu o maior número de associações, como pode ser visto na Quadro 17:

Quadro 17: Types do grupo EM92

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	4	20
Disney	2	41
Filme	2	39
Mudanças	2	23
Atores	1	10
Elenco	1	20
Filmagem	1	23
Indignação	1	6
Justiça	1	4
Pessoas	1	22
Princesas	1	18
Reforma	1	13
Vilã	1	20

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os types *DISNEY* e *FILME*, ambos usados duas vezes como palavra-chave dos mapas mentais, são os termos que mais associações despertaram. Pode-se cogitar que o grupo deu ênfase maior à produção do filme, já que *DISNEY* retoma, também, à produtora do filme que é o produto debatido na notícia.

Essa suposição do foco dos mapas mentais dos alunos, é reforçado pelos type *VILÃ*, *PRINCESAS* e *ELENCO* que embora apareçam uma única vez, o número de associações é próximo ou igual ao do type mais usados, *BRANCA DE NEVE*, e são elementos de uma narrativa de contos de fada e filme.

No grupo EP81 (n=7), *BRANCA DE NEVE*, com dois type, foi único item repetido pelos alunos, os demais apareceram uma única vez (Quadro 18):

Quadro 18: Types do grupo EP81

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	2	34
Adaptação	1	28
Animação	1	14
Princesas	1	9
Remasterização	1	8
Representatividade	1	9

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os types usados pelos participantes, embora pudessem ser associados a outros textos que não o fornecido durante o teste, revela que a temática “filme” foi compreendida pelos alunos. Os types *ADAPTAÇÃO*, *ANIMAÇÃO*, *PRINCESAS* e *REMASTERIZAÇÃO* são types que remetem a notícia lida, pois tratam da narrativa e adequações do novo filme. Já *REPRESENTATIVIDADE* é um item debatido na notícia, visto as divergências que a inclusão ou não de elementos “modernos” impactariam na narrativa já consagrada.

Nenhum type foi repetido na turma EP91 (n = 9), contudo o type *NOVO* foi o que mais gerou associações entre os alunos, 44 itens, conforme o Quadro 19:

Quadro 19: Types do grupo EP91

Type	Token	Número de associações ao type
Adaptação	1	11
Branca de Neve	1	13
Disney	1	13
Filmes	1	18
História	1	18
Mudança	1	14
Novo	1	44
Personagens de filme	1	20
Protagonismo	1	11

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim como já mencionado na ocorrência do type *NEW*, na turma EM92, entendeu-se que o type *NOVO* seria uma associação e não a palavra principal, embora seja o type com o maior número de associações realizadas nesta turma.

A alta associação semântica nos types *FILMES*, *HISTÓRIA* e *PERSONAGENS DE FILMES* sugere que a EP91 resgatou, nos mapas mentais, a ideia do que está envolvido na produção do filme, focando na narrativa e os tópicos paralelos a elas, deixando a história da Branca de Neve em segundo plano.

BRANCA DE NEVE foi o type mais frequente como palavra-chave do mapa mental, cinco vezes, totalizando 89 associações ao item central, na turma EP92 (n = 12). Além de *BRANCA DE NEVE* outras cinco palavras foram usadas como palavra alvo do mapa mental (Quadro 20):

Quadro 20: Types do grupo EP92

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	5	89
Disney	3	52
Cultura Woke	1	14
Empoderamento contemporâneo	1	15
Mudanças	1	19
Representatividade	1	13

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim como *BRANCA DE NEVE*, *DISNEY* também foi um type com destaque, 3 vezes usado e com 52 associações. Os demais type indicam que os alunos voltaram-se às questões sociais abordadas na notícia, como *CULTURA WOKE*, *EMPODERAMENTO CONTEMPORÂNEO*, especialmente associado à protagonista, *MUDANÇAS* propostas ao longa metragem e a *REPRESENTATIVIDADE* que tais mudanças causam no filme.

A tabela a seguir (Tabela 11), indica as palavras-chave mais associadas por ano escolar, sem distinção de escola, permitindo uma análise qualitativa das escolhas lexicais. A tabela destaca, também, o total de associações realizadas no respectivo type.

Tabela 11: Distribuição das Palavras-Chave Associadas por Alunos do 8º e 9º Ano no Teste Cloze

Type	Token	Número de associações ao type
Branca de Neve	35	358
Disney	9	137
Mudanças	7	84
Anões	5	42
Filme	4	64
Adaptação	3	48
Elenco	2	34
Neve	2	30
Princesas	2	27
Representatividade	2	22
Sem resposta	2	0
Animação	1	12
Atores	1	10
Caverna	1	26
Cultura Woke	1	14
Dormir	1	6
Empoderamento contemporâneo	1	15
Espelho	1	27
Filmagem	1	23
História	1	18
Inclusão	1	9
Indignação	1	6
Justiça	1	4
Latina	1	5
Live-action	1	10
New	1	14
Novo	1	44
Pequena Sereia	1	35
Personagens de filme	1	20
Pessoas	1	22
Protagonismo	1	11
Reforma	1	13
Remasterização	1	8
Vilã	1	20
Totais	96	1220

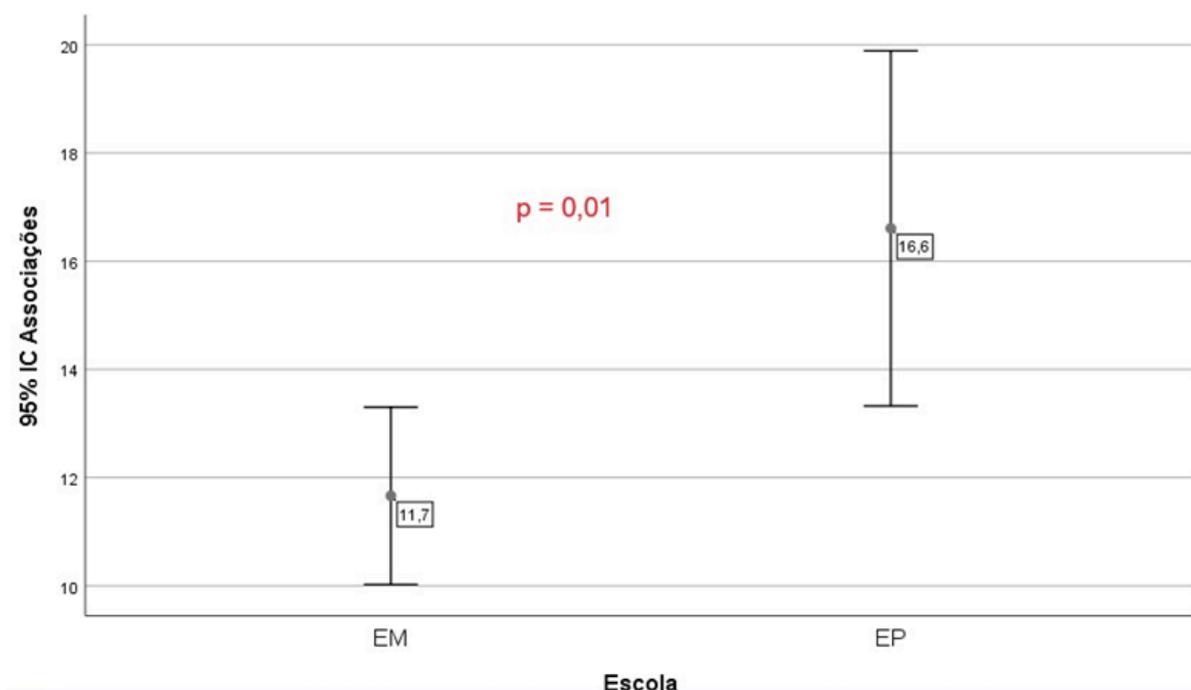
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como se nota, a partir da leitura da tabela acima, o type *BRANCA DE NEVE* foi a mais frequente, aparecendo 35 vezes como palavra central nos mapas mentais dos participantes, isso porque é o foco principal tanto do texto lido durante o teste quanto do filme produzido pela Disney e debatido na notícia. O segundo type, *DISNEY*, com 9 repetições, é a produtora do filme e responsável pelas mudanças na história tradicionalmente conhecida pelos participantes. *MUDANÇAS*, com 7 menções à palavra central, refere-se a um dos tópicos da notícia lida: as mudanças que serão feitas no filme de 2024 em relação ao original, de 1937, afetando, assim, pontos considerados clássicos da história infantil: os anões, as frases e o papel da princesa. Um dos itens mais emblemáticos da notícia, os sete *ANÕES*, foram citados

cinco vezes como palavra central; na nova versão do filme eles não aparecerão e sua exclusão é vista como forma de representatividade. O último item com maior ocorrência nos mapas mentais, *FILME* (4), refere-se justamente à produção da Disney em recriar um filme já consagrado pelo grande público e com ausência e mudanças que podem (des)configurar um novo filme.

Ao comparar o número de associações realizadas ao type central, encontra-se uma diferença significativa entre as duas escolas, com valor de $p = 0,01$, com intervalos de confiança de 95%, indicando que os alunos da EP realizaram mais associações que os alunos da EM, na média, como ilustrado na Figura 14.

Figura 14: Comparação do Número de Associações entre Escolas Municipais e Particulares



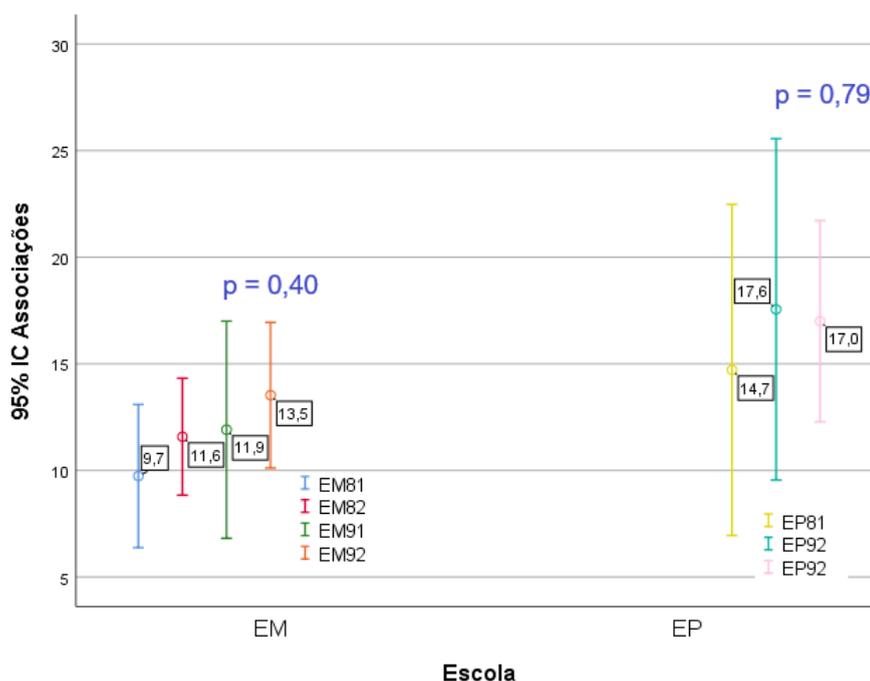
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados do teste mostram que os alunos da EP realizaram, em média, 16,6 associações e os alunos da EM fizeram, em média, 11,7 associações. A diferença, na média de associações, pode ser o resultado do desenvolvimento das habilidades inferenciais e associativas dos alunos da EP que estão em um ambiente educacional com mais estímulos leitores (como percebido no primeiro instrumento Questionário Perfil do Participante). A média de 11,7 associações dos alunos da EM, por outro lado, acusa um desempenho mais homogêneo, como observado através do intervalo de confiança mais estreito, mas com potencial a partir do trabalho

pedagógico de estímulo à compreensão, inferenciação e ampliação do léxico dos alunos.

A seguinte, a Figura 15 apresenta o número médio de associações realizadas pelos alunos participantes durante o teste. A análise considera as médias das turmas e os valores de p, indicando a presença ou ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Figura 15: Número de Associações Realizadas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

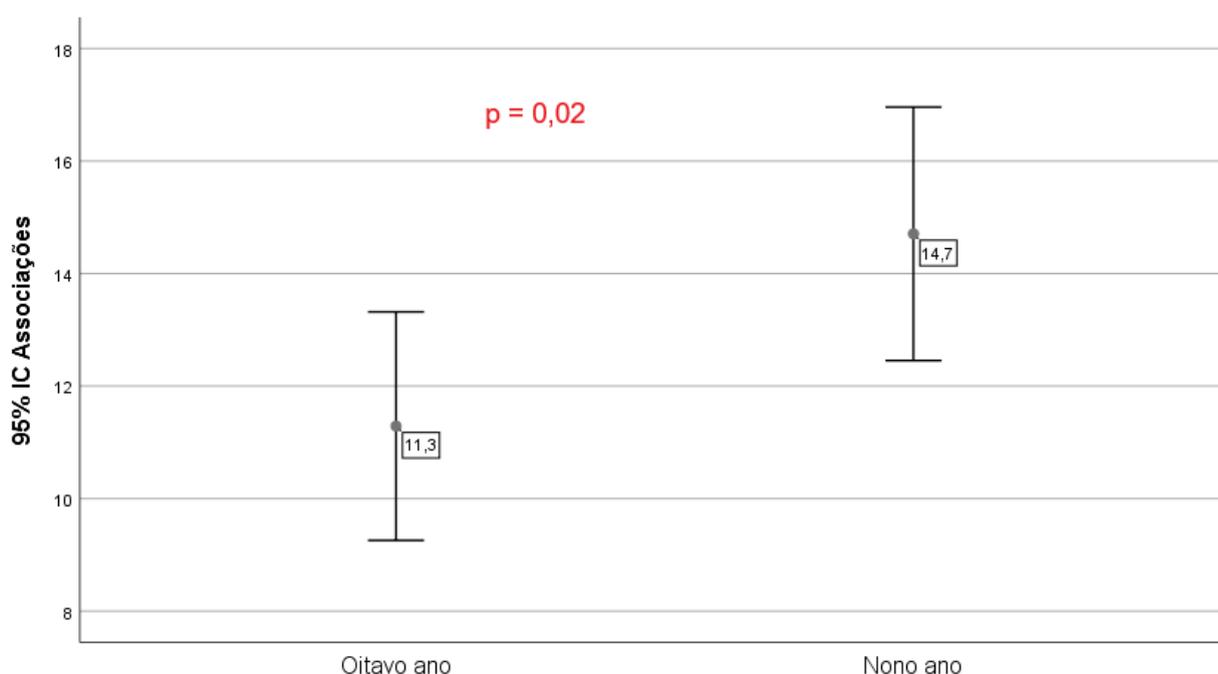
Os resultados indicam que as turmas EP81 e EP92 fizeram, em média, 17,6 e 17 associações respectivamente, enquanto que as turmas da EM realizaram de 9,7 (EM81) a 11,6 (EM82) associações, indicando que os alunos da EP estão mais propensos a construir uma rede semântica mais entre leituras, ao fazer associações rápidas, conseqüentemente indica maior aptidão a nomeação de itens lexicais.

Os intervalos de confiança da amostra, de 95%, indicam que na EM há uma dispersão menor em torno das médias, indicando um desempenho mais homogêneo entre os participantes, embora as médias sejam baixas. Por exemplo, o grupo EM92, com média de 13,5 associações com a palavra-chave, demonstra uma maior heterogeneidade nos resultados uma vez que apresenta intervalos mais amplos. No que diz respeito à diferença entre as turmas, estatisticamente há uma proximidade porque o valor $p=0,40$ é positivo.

Já na EP, a amplitude dos intervalos é maior, especialmente na turma do oitavo ano, EP81, cujo desempenho interno foi muito variado. O valor de $p=0,79$ indica que não há diferença estatisticamente significativa entre as turmas da EP.

Entre o 8º e 9º ano, sem distinção de escola, $p=0,02$ revela uma significativa diferença entre um ano e outro, destacando que o avanço escolar reflete uma progressão positiva na capacidade de associar itens lexicais num período curto de tempo, como proposto pelo teste. Tal resultado permite perceber o desenvolvimento de competências leitoras e associativas promovidas pelo progresso dos anos escolares.

Figura 16: Comparação do Número de Associações entre Alunos do 8º e 9º Ano



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como identificado na Figura 16, os alunos do 9º ano realizaram uma média de 14,7 associações, superior à média das associações do 8º ano que foi de 11,3. Assim, infere-se que à medida que os alunos avançam para a conclusão do Ensino Fundamental, suas habilidades de associações e nomeação se tornam mais rápidas.

O terceiro instrumento, Mapa mental, com objetivo de avaliar a nomeação rápida dos alunos participantes, demonstrou que os types diretamente associados à notícia, foi capaz de fazer com que os alunos realizassem mais associações. Os cinco types, por exemplo, mais lembrados pelos alunos que estavam diretamente

associados à leitura, foi a escolha de 62% dos alunos participantes, demonstrando que conseguiram determinar um type que pudesse ser associado diretamente ao texto lido. Destaque para *BRANCA DE NEVE*, type com maior frequência nos mapas mentais, apresentou mais que o dobro de associações que o type *DINSEY*. Percebe-se, assim, que quanto mais pontuais o leitor for em identificar a temática ou tópico principal do texto, mais fácil será para criar associações e relações. Por outro lado, alguns alunos demonstraram dispersão na leitura ou que o foco ao ler não estava no tema central, como nos type *CAVERNA* e *INDIGNAÇÃO*.

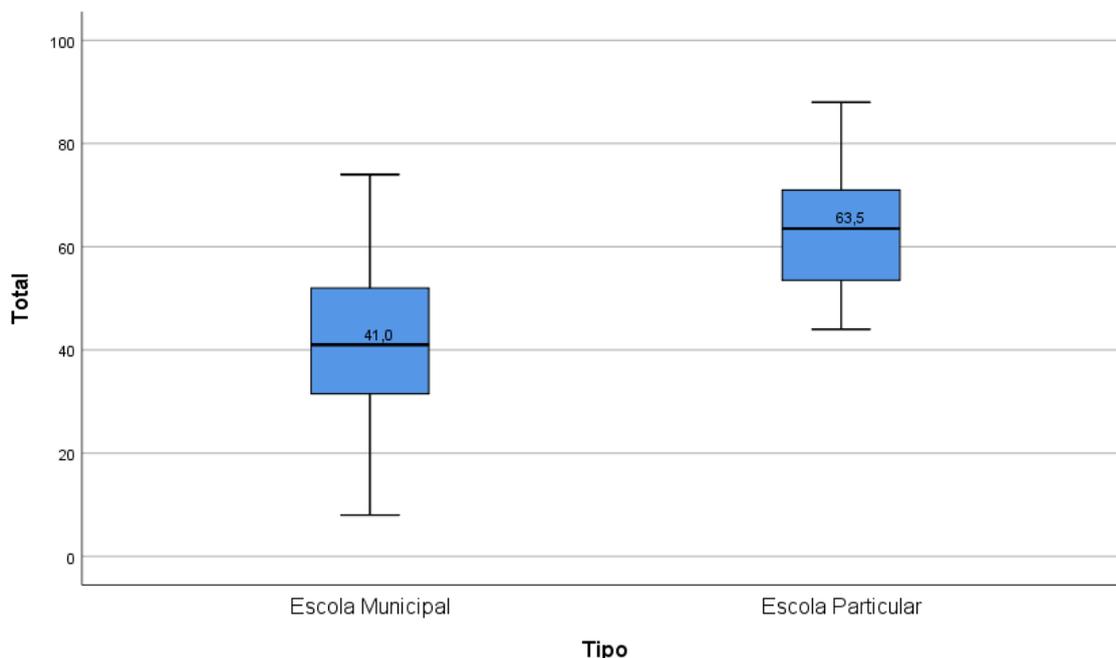
No que se refere a comparativa entre os anos escolares, ficou evidente que o progresso escolar permite o aluno criar associações e inferências sobre o texto lido a partir de uma única palavra, como comprovado pelo teste. E no que tange a produção de associações, a EP realizou mais associações aos types propostos que a EM. A partir dessa comprovação, alinhada às respostas dos participantes no primeiro instrumento, entende-se que o acesso à leitura corrobora para os alunos realizarem mais inferências e associações com outros textos ou com uma única palavra (type).

4.5 Resultados das Questões Inferenciais

O desempenho nas questões Inferenciais, cujo objetivo foi avaliar a compreensão dos alunos ao responder questões tanto de múltipla escolha quanto dissertativas a respeito do texto *O desafio do lixo*, é apresentado a seguir. Os resultados ratificam a diferença entre as escolas e os anos escolares investigados, 8º e 9º ano, quando comparados aos dos instrumentos anteriormente apresentados.

A Figura 17, abaixo, apresenta a distribuição da pontuação total dos alunos da escola municipal e particular; o gráfico *boxplot* permite comparar a diferença nas medianas, nas amplitudes interquartil e nos valores extremos dos participantes nos dois cenários em que a pesquisa se desenvolveu.

Figura 17: Comparação da pontuação total entre escolas municipais e particulares

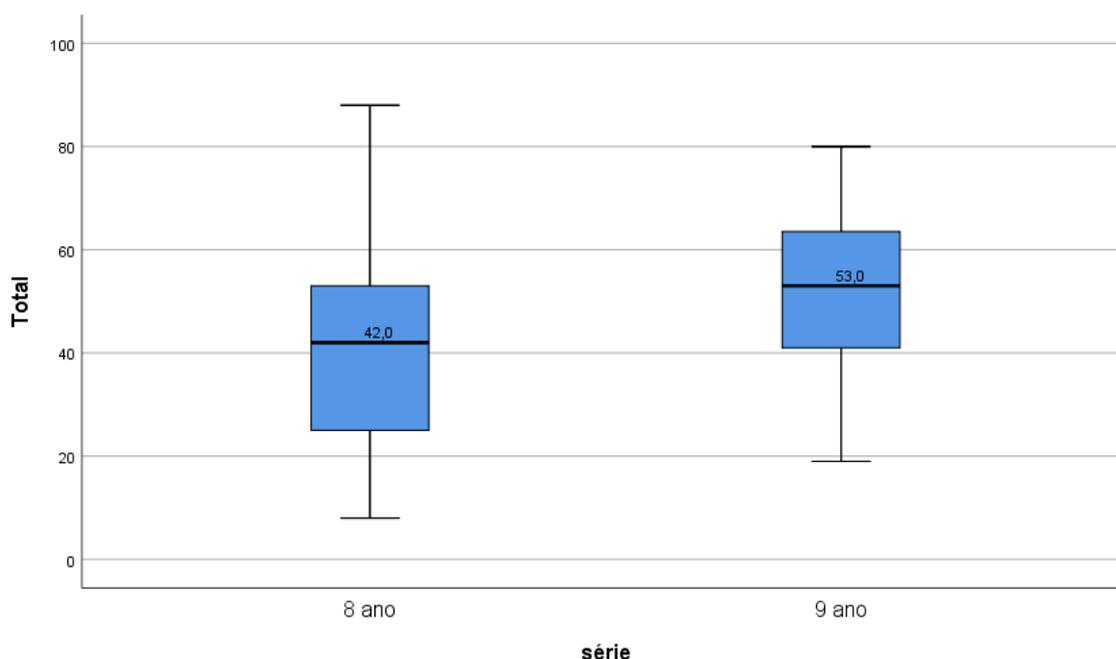


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados estatísticos revelam uma diferença relevante na pontuação final das escolas. Na escola municipal (EM), a pontuação total da mediana foi de 41, enquanto na escola particular (EP) a mediana aumentou para 63,5 pontos. A medida de dispersão, encontrada pela amplitude interquartil, é maior na escola particular, indicando maior oscilação no desempenho dos estudantes, em que o valor de p é 0,01. A EM, em contrapartida, apresentou um desempenho mais concentrado e com menor dispersão e limites inferiores próximos a 20 pontos, e embora os limites da EP estejam acima dos 80 pontos, a dispersão é maior e permite inferir que os conhecimentos prévios dos alunos interferem nos seus desempenhos individuais; o mesmo ocorre na EM que apresenta baixa dispersão, sinalizando que os conhecimentos prévios dos alunos sejam parecidos e uniformes quando exploram textos escritos.

Na comparativa de um ano para o outro, o progresso escolar é positivo, como pode ser visto na Figura 18 que ilustra a pontuação total obtida pelos alunos do 8º e 9º ano com as medianas, as amplitudes interquartis e valores extremos, agora de forma comparativa entre os anos escolares e as redes de ensino (EM e EP):

Figura 18: Comparação da pontuação total entre alunos do 8º e 9º anos

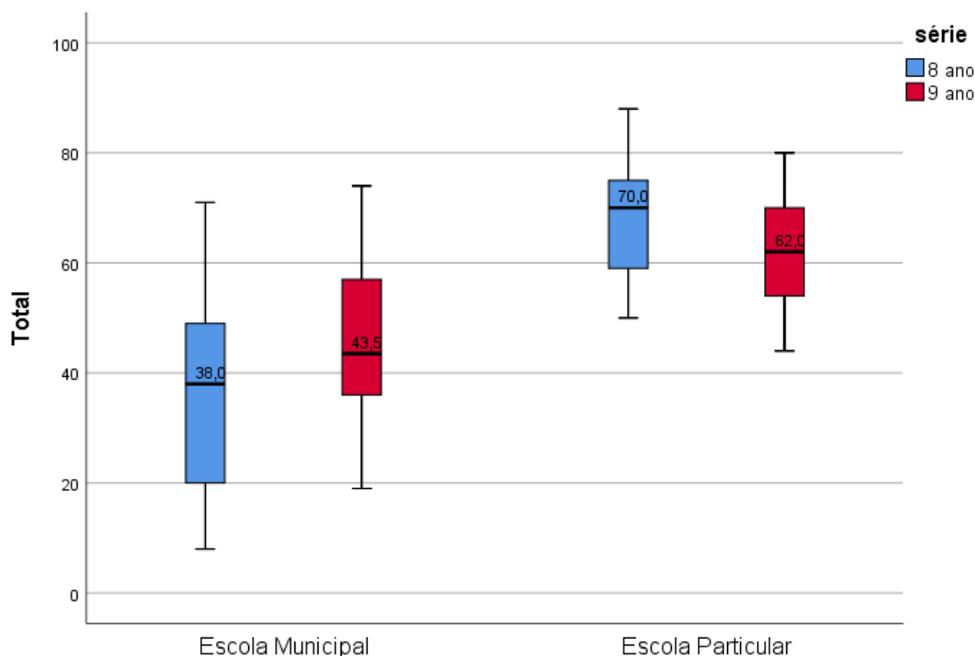


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Percebe-se uma diferença considerável no desempenho dos alunos do 8º para o 9º ano. Enquanto que o 8º ano obteve 42 pontos e com alta taxa de dispersão, uma vez que o desempenho individual é variado; já o 9º ano obteve 53 pontos, neste cenário encontra-se uma baixa dispersão e performance mais uniforme e consistente.

A diferença dos anos escolares, de uma escola para a outra, fica mais evidente ao analisar a pontuação mediana delas. Na EM, o grupo do 8º ano terminou o teste com 38 pontos, enquanto que o 9º ano ficou com 43,5 pontos. Embora o desempenho do 9º ano seja melhor, os dados revelam que os resultados da EM são inferiores quando comparados aos da EP. A Figura 19, logo abaixo, ilustra a variação de pontuação total do 8º e 9º ano, diferenciando a escola participante.

Figura 19: Comparação da pontuação total entre séries e tipos de escola

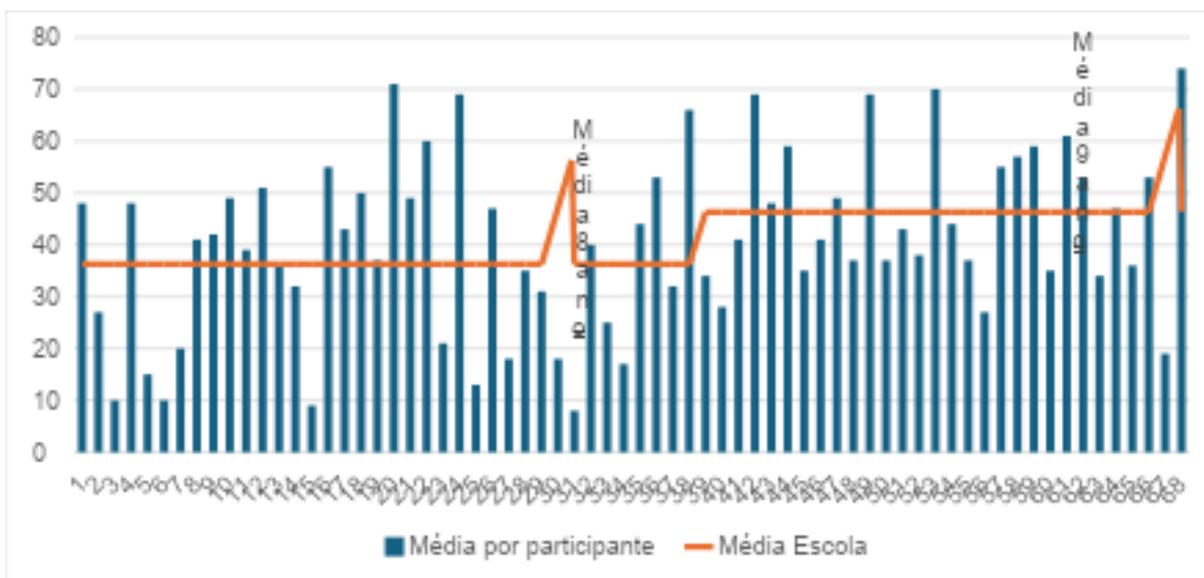


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como é possível ver no gráfico acima, o desempenho da escola particular foi significativamente superior, em ambos os anos escolares avaliados. O 8º ano atingiu 70 pontos na mediana, enquanto que a do 9º ano foi de 62 pontos. Em relação a média do 9º ano ser inferior ao do 8º ano, contrariando uma hipótese inicial, pode-se creditar tal resultado a particularidades das turmas que compõem o grupo do 9º ano investigado e que não foram previstas na pesquisa. Na escola municipal, ocorre o contrário: há progresso positivo de um ano para o outro, sugerindo, assim, que as habilidades leitoras são aprimoradas conforme o avanço dos anos escolares.

Os resultados dos participantes, médias individuais e gerais, da escola municipal, separados por ano escolar, estão ilustrados na Figura 20. O gráfico permite comparar o desempenho dos participantes e permite a análise interna de cada grupo.

Figura 20: Desempenho médio por participante e média geral das séries na escola municipal

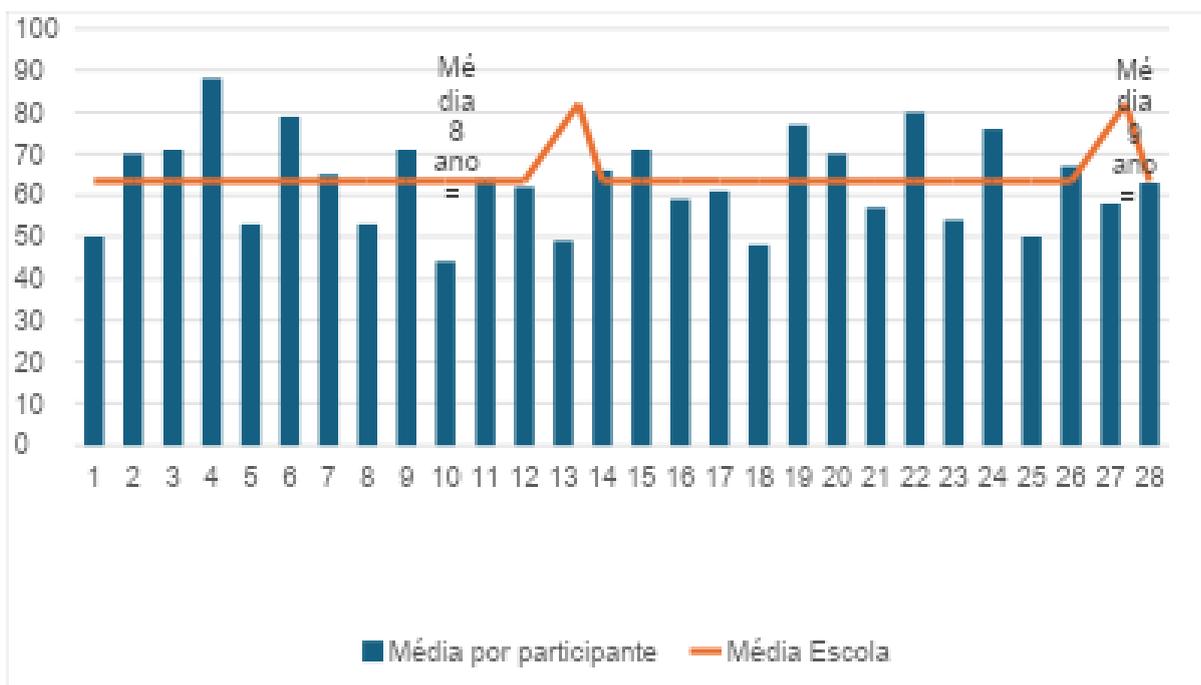


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme leitura da Figura 16, a média do 8º ano (EM81 e EM82) foi de 36,2 pontos e do 9º ano (EM91 e EM92) de 46,3 pontos, sinalizando que houve uma melhora na compreensão leitora inferencial de um ano para o outro. Observa-se que o 8º ano há uma grande variedade de médias individuais, sugerindo um desempenho moderado, já que apresenta variações significativas dentro do mesmo grupo. No 9º ano, pelo contrário, há uma consistência maior nos resultados, em que os resultados individuais pouco variaram da média geral de 46,3 pontos; contudo, na análise das turmas que formam o grupo do 9º ano da escola municipal, a EM92 apresentou resultados ligeiramente melhor que a turma EM91.

A Figura 21 mostra o desempenho dos alunos da escola particular, e assim como na figura anterior, apresenta as médias individuais e gerais do ano escolar.

Figura 21: Desempenho médio por participante e média geral das séries na escola particular



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A figura acima permite notar que o 8º ano atingiu a média de 63,44 pontos e o 9º ano 63,42 pontos, demonstrando uma consistência nas habilidades leitoras de ambos os anos avaliados, diferente do observado na escola municipal. O 8º ano, formado apenas por uma turma, a EP81, apresentou a melhor estabilidade de médias individuais, com a maioria próximo ao geral da turma. No grupo do 9º ano (EP91 e EP92), os desempenhos individuais apresentam um padrão, com pouca oscilação em comparação à média do ano.

Os resultados apresentados mostram que os grupos da escola particular tem um desempenho geral melhor que a escola municipal. Na comparação dos anos, o 8º ano da escola particular apresenta uma diferença expressiva de 63,44 pontos, enquanto a escola municipal alcança 36,2 pontos. No 9º ano a diferença diminui, a média da escola particular é de 63,42 pontos, superior a de 46,3 pontos da encontrada na escola municipal. Além disso, os dados também demonstram maior homogeneidade entre as turmas e anos da escola particular, o oposto visto na escola municipal em que as médias individuais acusavam diferentes níveis de compreensão leitora no mesmo ano escolar.

A análise por questão, pode ser vista na Tabela 12 que apresenta as médias alcançadas por cada escola nas dez (10) questões do instrumento; junto às médias

estão os intervalos para a mediana e a significância estatística encontrada nos itens avaliados.

Tabela 12: Desempenho por escola em questões inferenciais

Questões	Tipo				Valor de p
	Escola Municipal		Escola Particular		
	Média	Média (LI-LS para mediana)	Média	Média (LI-LS para mediana)	
Q1 ^{1, a}	3,0	0,0 (-.)	3,0	0,0 (-.)	0,82
Q2 ^{1, a}	9,0	8,0 (8,0-10,0)	9,0	10,0 (10,0-10,0)	0,03**
Q3 ^{2, a}	4,0	5,0 (5,0-10,0)	8,0	10,0 (10,0-10,0)	0,01**
Q4 ^{2, a}	5,0	0,0 (-.)	8,0	10,0 (10,0-10,0)	0,01**
Q5 ^{1, a}	4,0	4,0 (4,0-5,0)	6,0	6,0 (6,0-8,0)	0,01**
Q6 ^{2, a}	2,0	0,0 (-.)	5,0	5,0 (0,0-10,0)	0,01**
Q7 ^{2, a}	3,0	0,0 (-.)	5,0	5,0 (5,0-10,0)	0,01**
Q8 ^{2, a}	6,0	5,0 (5,0-10,0)	10,0	10,0 (10,0-10,0)	0,01**
Q9 ^{2, a}	3,0	5,0 (5,0-10,0)	5,0	5,0 (5,0-10,0)	0,02**
Q10 ^{2, a}	3,0	0,0 (-.)	4,0	5,0 (5,0-10,0)	0,01**
Pontuação Total ^b	41	41,0 (37,0-48,0)	63	64,0 (58,0-70,0)	0,01**

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

**Significativo ao nível de 0,05

a – Teste U de Mann-Whitney

b - Teste T para amostras independentes

1 - Questão de Múltipla escolha

2 - Questão Dissertativa

A leitura da Tabela 12 destaca uma diferença significativa dos resultados encontrados na escola municipal em contraste com a escola particular. A diferença na média total das escolas evidencia uma diferença estatisticamente significativa (valor de $p=0,01$), uma vez que a escola municipal apresentou uma média de 41 e mediana de 41 e a escola particular atingiu 63 pontos na média, com mediana de 64, ou seja, 23 pontos a mais do que a escola pública. Nas questões de múltipla escolha, a maior diferença encontrada foi na Q2, em que os alunos da escola particular atingiram uma mediana de 10,0, enquanto que os alunos da escola municipal tiveram 8,0, com valor de $p=0,03$. Já as questões dissertativas, nas quais os participantes precisavam desenvolver suas respostas, a diferença entre as instituições se intensifica. Na Q6 os alunos da escola particular apresentaram uma mediana de 5,0 em comparação a 0,0 dos alunos da escola municipal ($p=0,01$). As questões 3 e 4 também chamam atenção pela discrepância entre as escolas, em

que o valor de p foi de 0,01, antecipando uma conclusão de que o grupo de alunos da escola particular possuem uma leitura compreensiva mais desenvolvida quando comparados com os participantes da escola municipal, além de apresentarem uma interpretação inferencial mais rica das informações e análise textuais.

A Tabela 13 concentra os resultados médios dos alunos do 8º e 9º ano em cada uma das questões do teste de inferência leitora, sem distinção entre EM e EP. Os dados apresentam a média de acertos, a mediana (e limites inferiores (LI) e superiores (LS)) e significância estatística, considerando o valor de p .

Tabela 13: Comparação do desempenho entre os alunos do 8º e 9º anos nas questões inferenciais

Questão	Ano				
	8º ano		9º ano		Valor de p
	Média	Mediana (LI-LS)	Média	Mediana (LI-LS)	
Q1 ^{1, a}	2	0,0 (-.)	4	0,0 (-.)	0,25
Q2 ^{1, a}	9	10,0 (10,0-10,0)	9	8,0 (8,0-10,0)	0,32
Q3 ^{2, a}	4	5,0 (5,0-10,0)	7	5,0 (5,0-10,0)	0,01**
Q4 ^{2, a}	5	5,0 (0,0-10,0)	6	10,0 (10,0-10,0)	0,16
Q5 ^{1, a}	4	4,0 (4,0-5,0)	5	5,0 (5,0-6,0)	0,20
Q6 ^{2, a}	2	0,0 (-.)	3	0,0 (-.)	0,12
Q7 ^{2, a}	3	0,0 (-.)	4	5,0 (5,0-10,0)	0,39
Q8 ^{2, a}	5	5,0 (5,0-10,0)	8	10,0 (10,0-10,0)	0,01**
Q9 ^{2, a}	3	5,0 (5,0-10,0)	4	5,0 (5,0-10,0)	0,02**
Q10 ^{2, a}	3	0,0 (-.)	4	5,0 (5,0-10,0)	0,15
Pontuação Total ^b	41	42,0 (35,0-49,0)	53	53,0 (48,0-59,0)	0,01**

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

**Significativo ao nível de 0,05

a – Teste U de Mann-Whitney

b - Teste T para amostras independentes

1 - Questão de Múltipla escolha

2 - Questão Dissertativa

A análise da tabela evidencia melhor desempenho dos alunos do 9º ano em nove (9) das dez (10) questões do teste em relação à performance dos alunos do 8º ano, que tiveram o mesmo desempenho apenas em uma das questões (Q2). No individual, a questão 3 foi a que apresentou a maior diferença entre os dois anos. Os alunos do 9º ano obtiveram média de 7 pontos, uma média significativa ($p = 0,01$) dos alunos do 8º ano que alcançaram 4 pontos. O mesmo fato acontece na questão 8, os alunos do 9º ano também apresentaram desempenho significativamente superior aos do 8º ano, 8 e 5 pontos, respectivamente. Com uma expressividade

estatística menor ($p = 0,02$), a questão 9 também revela uma maturidade cognitiva maior do 9º ano, especialmente pela demanda da questão de associação de textos e imagens. Nesta questão, o 9º ano obteve média de 4 pontos frente os 3 pontos do 8º ano. Por outro lado, a questão 2 não indicou diferença entre o 8º e 9º ano, isso porque ambos os anos obtiveram média de 9 pontos.

A pontuação de ambos os anos escolares reforça a ideia de progresso da compreensão leitora no Ensino Fundamental. A diferença significativamente comprovada pela estatística ($p = 0,01$) mostra que a inferência é uma habilidade leitora que se aperfeiçoa ao longo dos anos da formação formal.

Agora, a Tabela 14 mostra o desempenho dos alunos do 8º e 9º ano, mas distinguindo a escola em cada uma das dez (10) questões que compreende o último instrumento.

Tabela 14: Comparação do desempenho entre séries dentro das escolas municipais e particulares

Questão	Escola Municipal				Valor de p	Escola Particular				Valor de p
	Ano					Ano				
	8 ano		9 ano			8 ano		9 ano		
	Média	Mediana (LI-LS)	Média	Mediana (LI-LS)		Média	Mediana (LI-LS)	Média	Mediana (LI-LS)	
Q1 - Identificação a melhor síntese do texto lido Múltipla Escolha ^{1, a}	3	0,0 (-.)	4	0,0 (-.)	0,36	1	0,0 (-.)	3	0,0 (-.)	0,47
Q2 - Identificação palavras de associação semântica com o texto lido ^{1, a}	9	10,0 (10,0-10,0)	8	8,0 (8,0-10,0)	0,17	10	10,0 (10,0-10,0)	9	10,0 (10,0-10,0)	0,38
Q3 - Localizar informações explícitas no texto ^{2, a}	4	5,0 (5,0-10,0)	5	5,0 (5,0-10,0)	0,07	7	5,0 (-.)	9	10,0 (10,0-10,0)	0,21
Q4 - Localização informações explícitas no texto ^{2, a}	4	0,0 (-.)	5	10,0 (10,0-10,0)	0,26	9	10,0 (10,0-10,0)	7	10,0 (10,0-10,0)	0,41
Q5 - Associar palavras com sinônimos ^{1, a}	4	4,0 (4,0-5,0)	4	4,0 (4,0-5,0)	0,80	6	6,0 (5,0-8,0)	6	6,0 (6,0-8,0)	0,84
Q6 - Dissertar sobre uma afirmação com base no texto e cotexto ^{2, a}	1	0,0 (-.)	2	0,0 (-.)	0,28	5	5,0 (0,0-10,0)	5	5,0 (0,0-10,0)	0,84
Q7 - Localizar informações no texto ^{2, a}	3	0,0 (-.)	3	0,0 (-.)	0,98	6	5,0 (0,0-10,0)	5	5,0 (5,0-10,0)	0,64
Q8 - Associar informações do texto e cotexto aos conhecimentos anterior ao texto ^{2, a}	5	5,0 (5,0-10,0)	8	10,0 (10,0-10,0)	0,01**	10	10,0 (-.)	10	10,0 (10,0-10,0)	0,88
Q9 - associação de imagem com o texto lido ^{2, a}	3	3,0 (0,0-5,0)	5	5,0 (5,0-10,0)	0,01**	7	5,0 (-.)	4	5,0 (5,0-5,0)	0,04**
Q10- análise linguística de termo ambíguo conforme o contexto ^{2, a}	2	0,0 (-.)	3	5,0 (5,0-10,0)	0,09	6	5,0 (5,0-10,0)	4	5,0 (5,0-10,0)	0,11
Pontuação Total ^b	36	38,0 (31,0-44,0)	46	44,0 (37,0-53,0)	0,03**	68	70,0 (53,0-88,0)	62	62,0 (57,0-70,0)	0,27

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

**Significativo ao nível de 0,05a – Teste U de Mann-Whitney

b - Teste T para amostras independentes

1 - Questão de Múltipla escolha

2 - Questão Dissertativa

O desempenho dos alunos do 9º ano, da escola municipal, é superior aos do 8º ano em diferentes questões dos testes. Na Q8, por exemplo, o 9º ano teve 5 pontos de diferença em relação a pontuação do 8º ano, que foi de 3 pontos ($p=0,01$). Na média geral, o resultado também foi positivo para o 9º ano que teve média de 46 pontos em relação aos 36 pontos do 8º ano, cujo valor de p foi de 0,03, indicando uma significância estatística. O 8º ano da escola municipal demonstrou melhor resultado na Q2 do que nas Q5 e Q7, indicando que algumas habilidades não necessariamente estão associadas à maturidade escolar.

Os resultados da escola municipal não se repetem na particular, onde os resultados de ambos os anos foram muito próximos com predominância de resultados melhores para o 8º ano. A maior diferença entre os grupos analisados aparece na Q9 em que o 8º ano superou o 9º ano com 7 pontos em comparação aos 4 do último ano do Ensino Fundamental, indicando uma diferença significativa para $p=0,04$. E embora a média final de ambas os anos escolares tenha sido distinta, 69 pontos no 8º ano de 62 pontos no 9º ano, não foi comprovado uma diferença estatística ($p=0,27$).

No contraste da progressão no ano escolar, considerando as duas escolas participantes desta investigação, é possível encontrar diferenças relevantes. A escola municipal apresenta uma crescente habilidade no último ano escolar, sugerindo que o trabalho com o 9º ano é intensificado e diferenciado quando comparado ao 8º ano. Na escola particular, contudo, não há diferença entre o 8º e 9º ano, sugerindo que a qualidade das propostas pedagógicas é constante.

Os dados colhidos com o quarto instrumento, Questões Inferenciais, permitiu identificar que os alunos da EP apresentaram desempenho superior em quase todas as questões propostas pelo instrumento, atingindo 64 pontos na mediana, enquanto que os alunos da EM obtiveram 41 pontos ($p=0,01$). Destacam-se os resultados discrepantes nas questões 3 e 8, cujos resultados foram idênticos: EM 5 pontos e EP 10 pontos, com $p=0,01$. Enquanto que a Q3 solicitava localização de informações explícita no texto, a Q8 exigia associação de conhecimentos prévios ao texto, tais resultados sugerem que na EP o trabalho de reflexão e retomada de elementos linguísticos específicos e a contextualização do texto na realidade do aluno se faz de forma mais satisfatória que na EM.

No contraste entre os anos escolares, o 9º ano demonstrou maior compreensão leitora inferencial que o 8º ano, cujas medianas foram 44 e 38, respectivamente, significativo em $p = 0,03$. No que se refere às questões, a Q8 e Q9 foram as que mais destacaram a diferença entre os anos escolares: a primeira, também presente no contraste EM e EP, teve mediana de 10 e 5 pontos ($p=0,01$), para o 9º e 8º ano, respectivamente. A Q9, que avaliou a associação de imagem com texto, o 9º ano também superou o 8º ($p=0,01$).

5 DISCUSSÃO

Ao juntar palavras com experiências e experiências com palavras, nós, leitores, esquadrinhamos histórias que ecoam uma experiência ou nos preparam para ela, ou, ainda, nos falam de experiências que jamais serão nossas (como bem sabemos), exceto na página candente.

Manguel, 2000, pág. 9.

Ancorada nos pressupostos da Psicolinguística, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como a qualidade lexical opera no processo de formação de inferências durante a leitura e resolução de questões de compreensão textual de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul. As contribuições de Dehaene (2012) e Villa e Silvestre (2014) sobre léxico mental, de Fauconnier (1997) e Fauconnier e Turner (2002) sobre campo semântico e frames; Perfetti (2007) e Perfetti e Stafura (2013) sobre a Hipótese da Qualidade Lexical e em Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), Dell'Isola (2001), Marcuschi (2008) e Oakhill, Cain e Elbro (2017) sobre compreensão leitora e produção de inferências formaram as bases teóricas desta pesquisa, junto a outros estudiosos da leitura e compreensão a fim de avaliar as hipóteses iniciais:

- a) O conhecimento de palavras ou expressões contribui para que o leitor possa compreender o texto, através do acionamento de redes semânticas pré-existentes à leitura do texto;
- b) Há avanço do léxico mental quando comparado o 8º e 9º ano da mesma escola. Tal avanço contribui diretamente na produção de inferências e seleção de informações para construir uma resposta dissertativa que demonstre compreensão textual;
- c) Alunos com maior maturidade leitora tendem a selecionar palavras com maior qualidade lexical;

Os resultados apresentados no capítulo anterior indicam alguns dos mecanismos cognitivos e inferenciais que os alunos utilizam para ler e compreender os textos que os cercam. Ao analisar os dados gerados a partir de duas redes de ensino (municipal e particular), notou-se uma lacuna no que tange à compreensão leitora e o uso das estratégias cognitivas durante a leitura entre esses contextos. Segundo os dados da pesquisa, os alunos da escola particular (EP), que vão com maior frequência à biblioteca escolar e fazem mais leituras no período de doze meses, demonstraram melhor desempenho inferencial e associativo entre itens

lexicais, confirmando as hipóteses que moveram a pesquisa e indo ao encontro do referencial teórico, supracitado. A teoria de Perfetti (2007), da Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), percebida nos resultados dos alunos da EP, explica que quanto mais repertório de leitura o aluno demonstra ter, mais satisfatório o acesso ao léxico mental e à ativação de frames, inferindo conhecimentos de forma mais coesa e coerente com o contexto exigido, a partir dos estímulos linguísticos disponíveis, quando comparados aos alunos da escola municipal (EM).

Assim, a consolidação do léxico mental não se dá ao acaso: ela é resultado da constante e significativa leitura. Quanto mais o aluno lê, mais ampla e conectada às redes semânticas se tornam, facilitando o acesso e recuperação de informações linguísticas e semânticas. As redes semânticas, no léxico do leitor, formam a base para que se produzam inferências, para que a leitura se realize além das informações explícitas. Ler, portanto, é selecionar, inferir e associar o conhecimento já adquirido com o texto lido a fim de compreendê-lo.

Quanto aos instrumentos usados ao longo deste trabalho, eles permitiram uma visão panorâmica da ativação lexical, inferenciação e compreensão e processamento textual que, embora de pontos de vistas distintos, formaram um conjunto de resultados coesos e coerentes entre si (como demonstrado no item [4.6 Correlações dos Instrumentos](#)), permitindo ampliar e contribuir para as discussões e os estudos psicolinguísticos da leitura, léxico, inferência e compreensão leitora de alunos da educação básica.

O instrumento Questionário Perfil do Participante permitiu compreender quem era o participante-leitor desta investigação, bem como a relação que ele mantém com o texto e a forma como o percebe. Nos dados da pesquisa, a maior parcela dos alunos da escola municipal (EM) e da escola particular (EP) considera a leitura “interessante”: 52,9% e 64,3%, respectivamente. Por outro lado, um movimento frequentemente percebido por professores — o desinteresse pela leitura — também pôde ser identificado nas respostas dos alunos. Em ambas as escolas, a percepção da leitura como algo “interessante” apresenta queda de, em média, 10% do 8º para o 9º ano, ao passo que a associação da leitura como algo “chato” cresce, com destaque para a EP, que registra um aumento de 28,6% nessa perspectiva. Os alunos que classificaram a leitura como “difícil” ou “fácil” somam 19,1% na EM e 14,2% na EP. Esse cenário evidencia um dos grandes desafios das aulas de Língua Portuguesa: apresentar, promover e manter o gosto pela leitura.

Todavia, esse desafio pode não ser tão árduo. Segundo os dados do perfil dos participantes, considerando a escolaridade dos alunos, a média de livros lidos no período de 12 meses se aproxima dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024), que aponta que alunos do Ensino Fundamental II leem, em média, 4,22 livros (inteiros ou em partes) por ano. Entretanto, os alunos da EM e da EP ainda estão abaixo da média nacional quando considerado o critério “estudante”, que afirmam ler 8,45 livros ao ano na mesma pesquisa. Em favor da formação de (novos) leitores, destaca-se o fato de que os participantes desta pesquisa, assim como os entrevistados do Retratos da Leitura no Brasil (2024), reconhecem e acreditam que a escola exerce papel central no incentivo à leitura, assim cabe ao professor ser o intermediário entre o aluno e o livro.

O Questionário Perfil do Participante, por sua vez, não permitiu ao participante expressar qual poderia ser uma estratégia de deixar o texto mais atrativo, considerando as diferentes estratégias de ler e compreender um texto. O instrumento utilizado para conhecer e entender o público-alvo da pesquisa limita-se ao não contemplar as novas tecnologias de leitura – aplicativos, plataformas digitais, audiobooks e e-reading – já tão difundidas no cotidiano dos alunos participantes.

No segundo instrumento, o Teste Cloze, a partir da crônica “O homem que lia papel de pet”, de Gregório Duvivier, solicitava que os alunos preenchessem cinquenta (50) lacunas do texto de forma coesa e coerente de forma a chegar o mais próximo da proposta inicial do autor. Após a análise dos resultados do Teste Cloze, foi possível avaliar a compreensão dos alunos e a capacidade inferencial, a partir dos elementos linguísticos de suporte e seus conhecimentos linguísticos e acerca da língua. Bons leitores conseguem desvendar o Teste Cloze por meio da inferência e estratégias de coerência textual, pois recriam o texto com base em hipóteses leitoras (inferências locais e globais) e conhecimentos prévios, como previsto por Taylor, (1953) e comprovado posteriormente por diferentes autores, como Marini (1986), Santos (1990), Söhngen (1998), Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002).

Durante a Tese, o instrumento do Teste Cloze, corroborou os estudos supracitados e demonstrou precisão na verificação da proficiência leitora dos participantes ao indicar os diferentes níveis de proficiência leitura, especialmente no contraste entre as escolas (municipal e particular). Nos achados dos dados, o Teste Cloze mostrou que os alunos da escola particular (EP) concentram os melhores resultados e de forma mais homogênea; enquanto que os alunos da escola

municipal, com médias baixas e resultados com maior discrepância interna aos grupos. Entende-se que essa discrepância de resultados a partir da Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), de Perfetti (2007), diretamente relacionada à fluência e compreensão textual, como apresentado no referencial teórico. Nesse sentido, os alunos com melhores resultados no Teste Cloze demonstram uma qualidade de representação lexical melhor, isso porque a partir das palavras de apoio do texto conseguiram inferir com mais facilidade, rapidez e precisão as palavras eliminadas ao criar relações inferenciais com as demais e monitorar o sentido pela coerência do texto (Perfetti e Stafura, 2013).

Os resultados do Teste Cloze dialogam com os pressupostos da psicolinguística e da semântica cognitiva ao demonstrar que a compreensão textual está associada à qualidade do léxico do falante e da habilidade de acessar e selecionar estruturas semânticas durante a leitura, já que no contraste entre o 8º e 9º ano, os dados, estatisticamente não significativos, indicam que a progressão escolar não é garantia de compreender mais ou melhor um texto. Isso porque a produção inferencial exige dos alunos o acionamento das redes semânticas e dos conhecimentos gramaticais, sintáticos e da língua, anteriormente construídos e a integrá-los de forma a completar o texto o que o simples avanço no ano escolar não assegura a nenhum leitor.

Embora permita uma análise rica da produção inferencial e compreensão de textos dos alunos participantes, o Teste Cloze não foi capaz de explicitar as estratégias utilizadas pelos participantes para selecionar e completar as lacunas do texto, por isso o uso isolado dele não deve ser o único instrumento de avaliação ou tomada de decisão sobre o processo inferencial de um aluno, deve-se agregar mais um teste que permita correlacionar os resultados com o percurso cognitivo do leitor ao inferir a palavra eliminada.

A produção de um Mapa Mental foi o terceiro instrumento e exigiu a leitura do texto "Branca de Neve sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney", os alunos selecionaram uma palavra que se relacionava com o texto para ser a palavra-chave do Mapa Mental e a partir dela, criaram ramificações.

O instrumento foi construído com objetivo de compreender o acesso ao léxico mental e as organizações semânticas das redes lexicais em tempo limitado. Como apresentado no capítulo anterior, os alunos com type principal diretamente

relacionado ao texto lido, realizaram mais associações, demonstrando que a associação de informações está diretamente relacionada à compreensão do texto.

Embora seja um instrumento que permite compreender as associações que os participantes e leitores podem realizar, o Mapa Mental limita-se ao não demonstrar o grau de complexidade das associações, isso é, não é possível compreender a qualidade de cada associação ou o percurso para a seleção de determinado item lexical (e o porquê de um item e não outro). Voltado, nesta pesquisa, à quantidade, o instrumento não permite compreender se os alunos com baixo número de associações apresentam baixo repertório linguístico ou não compreenderam a atividade ou se sentiram desinteressados. Por fim, o Mapa Mental não analisou a coerência ou a lógica com o texto usado como estímulo à atividade.

Ainda que seja o instrumento com as maiores contradições, a produção do Mapa Mental é uma representação da capacidade do participante estabelecer relações semânticas entre o item lexical com as associações que ele conseguir resgatar e aproximar a partir da leitura, mas também de textos anteriores ao apresentado como estímulo e se mostrou um recurso em potencial para a organização das ideias centrais e organizacional de texto para alunos do 8º ano.

O quarto e último instrumento foi construído a partir do editorial “O desafio do lixo”, veiculado pelo jornal Zero Hora, em 20 de setembro de 2023. As questões, dissertativas e de múltiplas escolhas, foram elaboradas de forma a exigir que os alunos criassem inferências a partir da leitura do texto, tanto globais quanto locais, explorem informações explícitas e implícitas, comparassem textos e usassem conhecimentos anteriores às questões.

Segundo os dados da pesquisa, os alunos da escola particular (EP) tiveram um desempenho superior em comparação com os alunos da escola municipal (EM), cujas medianas, respectivamente, foram de 64 e 41 pontos, estatisticamente significativa em $p=0,01$. Notou-se, também, que o 9º ano teve média maior que o 8º, com destaque para a EM.

No que diz respeito à limitação do instrumento, as Questões Inferenciais, assim como ocorreu no Mapa Mental, não permite acompanhar o processo cognitivo, realizado pelo aluno, para a construção da resposta. Outro aspecto que deve ser observado, mesmo avaliando a leitura e produção de inferências, o instrumento não consegue isolar as contribuições e estratégias metodológicas utilizadas anteriormente ao teste para ver se elas se mostram eficazes na compreensão leitora

e produção de inferências, sendo preciso novos estudos e instrumentos para tal constatação.

Ainda assim, as Questões Inferenciais, seja de múltiplas escolhas ou dissertativas, mostra-se um instrumento eficiente para avaliar a leitura e compreensão leitora dos alunos. Este instrumento, também, pode ser utilizado como ferramenta diagnóstica para avaliar o grau de compreensão dos alunos no início e fim de um ciclo de aprendizagem.

Os instrumentos, anteriormente apresentados, foram aplicados no segundo semestre de 2023. O pesquisador principal visitou ambas as escolas quinze dias antes para apresentar-se aos alunos e convidá-los a participar da pesquisa, entregando e explicando os termos de participação (TCLE e TCR). Após a apresentação da pesquisa e a entrega dos termos, os alunos foram orientados a devolvê-los, devidamente assinados, à coordenação de cada escola.

No primeiro contato, o total de alunos convidados e que receberam os termos foi de 179. Contudo, a pesquisa foi realizada com 96 alunos que estiveram presentes durante a aplicação dos quatro instrumentos de coleta de dados, trouxeram os termos assinados e realizaram todas as etapas da pesquisa, isto é, completaram os testes integralmente.

A escola municipal (EM) foi a instituição com maior adesão à pesquisa, com os alunos realizando as atividades propostas e entregando as autorizações assinadas pelos responsáveis. Na escola particular (EP), embora muitos estudantes tenham levado os termos para serem assinados, poucos os devolveram ao pesquisador, e uma parte dos alunos, mesmo autorizada, optou por não concluir a pesquisa, inviabilizando o uso dos dados. A baixa adesão dos alunos, especialmente na EP, pode estar relacionada à ausência de retorno imediato ou benefício direto com a participação. Em diferentes momentos, os alunos questionaram se a participação lhes renderia pontos na média escolar, questionamento que não ocorreu na EM.

No grupo EM81, foi informado que dois alunos apresentavam comprometimento cognitivo de aprendizagem: EM8107 e EM8115. Embora não possuíssem laudo de diagnóstico, conforme informado ao pesquisador principal, a escola oferece material adaptado com o objetivo de favorecer a integração desses alunos em sala de aula. Os estudantes são acompanhados por uma monitora que, durante a aplicação, apenas leu as instruções para o participante EM8115. Não foi

ofertado material adaptado aos participantes, pois não estava prevista a adaptação de instrumentos para alunos com comprometimento cognitivo associado à aprendizagem, além do fato de que avaliações externas, como SAEB e PISA, também não adaptam provas para esse público. Os demais grupos — EM82, EP81 e EP92 — embora tivessem alunos com comprometimento cognitivo (com laudo ou sem diagnóstico definitivo), não participaram da pesquisa por não entregarem os termos de autorização ou por estarem ausentes durante a aplicação de um ou mais instrumentos.

Referente às hipóteses da tese, os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa permitem tecer as seguintes considerações. A primeira hipótese – *O conhecimento de palavras ou expressões contribui para que o leitor possa compreender o texto, através do acionamento de redes semânticas pré-existentes à leitura do texto* – foi parcialmente confirmada. Os dados encontrados no Teste Cloze e no Mapa Mental, especificamente, demonstraram que os participantes que conseguiram associar semanticamente o maior número de palavras ao estímulo (type), apresentaram melhor desempenho nas questões de compreensão, embora estatisticamente essa correlação não tenha sido significativa para o nível de significância arbitrado ($p=0,51$ para a EM e $p=0,52$ para EP).

A segunda hipótese – *Há avanço do léxico mental quando comparado o 8º e 9º ano da mesma escola. Tal avanço contribui diretamente na produção de inferências e seleção de informações para construir uma resposta dissertativa que demonstre compreensão textual* – foi confirmada de forma parcial. Segundo os dados da pesquisa, na EM o 9º ano apresentou um crescimento no desenvolvimento lexical e inferencial em contraste com o 8º ano, corroborando a hipótese. Na EP, contudo, o 8º ano obteve resultados timidamente superiores ao 9º ano, indo de encontro à hipótese inicial. O desempenho superior do 8º ano pode ser associado aos dados coletados no Questionário Perfil do Participante, quando é possível perceber que esta é uma turma que tem mais afeição pela leitura do que o 9º ano. Tal perspectiva de leitura e hábito é percebido, também, na leitura de livros, enquanto que metade do 9º ano (52,4%) leu de 3 a 4 livros nos últimos doze meses, a maior parcela de alunos do 8º ano (57,1%), no mesmo período, leu de 5 a 8 livros, demonstrando uma proximidade maior com a leitura.

A terceira hipótese - *Alunos com maior maturidade leitora tendem a selecionar palavras com maior qualidade lexical* - foi amplamente confirmada. Os instrumentos

Cloze, Mapa Mental e Questões Inferenciais indicaram que os alunos com melhores desempenho conseguiram realizar mais associações semânticas, inferências e compreender o texto ao construírem respostas mais coerentes. Os resultados, portanto, fortalecem a ideia de que a escolarização e sua progressão desenvolvem competências linguísticas e lexicais nos alunos de forma a permitir que compreendam os textos que precisam ler e compreender.

Considerando os objetivos específicos desta investigação, o primeiro objetivo - *Verificar os hábitos de leitura dos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal e de uma escola particular* - foi contemplado a partir dos dados coletados e analisados no Questionário Perfil do Participante em que se pode compreender a relação dos alunos com a leitura. Chama-se a atenção para a perspectiva que os alunos, de todos os grupos, têm da escola: todos a percebem como o grande agente de promoção da leitura. Portanto, é indispensável que os alunos tenham acesso à biblioteca escolar e que possam circular de forma livre entre os livros e lê-los. Baseando-se nas respostas dos alunos, a EP fornece mais tempo de acesso à biblioteca, enquanto que na EM os alunos têm menos tempo de uso deste espaço escolar.

O segundo objetivo – *Avaliar as hipóteses que explicariam as tentativas mal sucedidas de produção de inferências e compreensão textual dos alunos do 8º e 9º ano* – foi discutido e debatido ao longo da Tese o trabalho e, especialmente, no capítulo 5. Porém, entende-se que a relação dos instrumentos organizados para esta pesquisa permitiu uma análise multifacetada acerca da compreensão leitora do público investigado. Nota-se, nas análises, as problemáticas e empecilhos que fazem o insucesso da produção de inferências e compreensão textual dos alunos, especialmente os da EM.

O terceiro objetivo – *Observar a progressão da qualidade da representação lexical e compreensão de textos* – foi contemplado ao propor a comparação entre os grupos do 8º ano e do 9º ano, de ambas as escolas participantes. A análise, do ano escolar, acusou que o 9º ano apresenta maior amadurecimento linguístico – e cognitivo, isso porque o Teste Cloze, os mapas mentais e as questões de compreensão leitora demonstraram que esse grupo de alunos, estatisticamente, teve maior número de associações lexicais e maior precisão nas questões inferenciais, demonstrando que o progresso escolar favorece o desempenho leitor.

O quarto objetivo – *Comparar os testes de compreensão leitora dos alunos do 8º e 9º ano de duas escolas, uma municipal e uma particular* – também foi atingido contemplado. A pesquisa parte desta análise e os resultados indicaram que os alunos da escola particular possuem maior domínio lexical, promovem mais associações semânticas e, conseqüentemente, têm os melhores resultados nas questões de inferência. Esse resultado, proveniente deste último objetivo, veio se desenhando desde a construção do perfil do participante quando se notava uma tendência leitora maior na EP do que na EM (por frequência de leitura e acesso à biblioteca escolar).

Entende-se, assim, que o objetivo inicial da pesquisa foi contemplado, pois os instrumentos construídos para avaliar a qualidade lexical e produção de inferências dos alunos do 8º e 9º ano, indicaram os processos cognitivos associados à leitura e permitiram, também, refletir sobre fatores que favorecem e limitam a compreensão dos alunos.

A partir dos resultados obtidos nesta investigação e com base nas teorias que ajudaram a analisar tais dados, propõem-se a sugestão de implicações didáticas acessíveis à sala de aula como forma de melhorar os indicadores da competência leitora dos alunos da educação básica. Embora a pesquisa tenha sido realizada com alunos do 8º e 9º ano, as sugestões pedagógicas, que serão apresentadas a seguir, podem ser desenvolvidas em todos os anos escolares, mediante a adequação do nível dos alunos. A literatura de suporte à pesquisa é, segundo a crença popular entre professores, inacessível à sala de aula. Contudo, a indicação das estratégias a seguir, demonstram que a literatura especializada, planejamento docente e sala de aula podem andar juntos.

Os dados e as análises dos resultados coletados na pesquisa, permitem concluir que para ler e compreender textos é preciso de uma boa representação lexical (Perfetti, 2007; Perfetti e Stafura, 2013), conhecimento lexical (Dehaene, 2012; Villa e Silvestre, 2014; Oakhill, Cain e Elbro, 2017) e ativação de frames (Fauconnier, 1997; Fauconnier e Turner, 2002) a fim de compreender o texto (Kintsch e Van Dijk, 1978, 1983; Dell’Isola, 2001; Marcuschi, 2008; Oakhill, Cain e Elbro, 2017). Assim, são apresentados a seguir quatorze estratégias para aprimorar a compreensão leitora em sala de aula, divididas em quatro categorias: léxico, inferência, compreensão e metacognição.

Os resultados dos instrumentos, especialmente o Teste Cloze, acusaram que os alunos da escola municipal (EM) obtiveram resultados inferiores aos da escola particular (EP) por não conseguir acessar itens lexicais, indicando uma limitação neste aspecto. Assim, para promover a ampliação lexical dos alunos, além de aumentar a frequência de visitas à biblioteca e a retirada e leitura de livros, sugere-se:

1. **Leitura guiada:** fornecer aos educandos textos com vocabulário diversificado e com palavras de baixa frequência no repertório linguístico deles. Pode-se destacar as palavras e discutir seu significado a partir do contexto e propor sinônimos, respeitando o contexto em que está inserida.
2. **Mapa Mental:** elencar uma palavra-chave e atribuir itens lexicais que se associam a ela, ampliando as redes semânticas do vocabulário dos alunos, como proposto por Carrara e Sigiliano (2021).
3. **Diário lexical:** registro de palavras ou expressões novas com seu significado e contexto(s) de uso(s).
4. **Diário lexical 2:** registro de palavras ou expressões novas em contexto de frases e diferentes significados.

Uma das grandes dificuldades dos alunos, percebidas nos dados desta investigação e também nas avaliações externas, é a produção de inferências. Marcuschi (2008) considera a inferência o coroar da compreensão leitora, por isso é um processo que demanda altas habilidades por parte do leitor. Sendo a inferência uma habilidade de bons leitores, é indispensável ensiná-la nas aulas de leitura. Lussani (2021) já demonstrou como promover a produção de inferências em sala de aula, com alunos de 9º ano, ao elaborar o *“Manual das Propostas para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples ou texto principal e em leitura complementar ou intertexto”*. Além do manual proposto pelo autor, ainda é possível ampliar o ensino de inferências em sala de aula através das seguintes sugestões:

1. **Leitura oral e dialogada:** promover leituras coletivas e com pausas para questionar informações apresentadas pelo texto, formular hipóteses e monitorar tais deduções de forma a confirmá-las ou refutá-las de acordo com o texto e relacionar informações com conhecimentos prévios.

2. **Teste Cloze:** promover exercício inspirado no Teste Cloze a fim de promover momentos de reflexão e inferência sobre textos de diferentes gêneros.
3. **Escrita final:** escrever finais de textos narrativos de modo a respeitar a coerência interna do texto por meio das pistas linguísticas.

Saber associar um texto com outro que já leu ou conhecer a temática do texto proposto é um facilitador da compreensão. Os dados da EP, especialmente no teste de Questões Inferenciais, e no teste de Mapa Mental demonstram que somar conhecimentos prévios ao texto em estudo corrobora para compreender e integrar ao conhecimento já adquirido. Assim, como forma de promover a integração entre textos e melhorar a compreensão leitora, sugere-se:

1. **Comparação de textos:** promover leituras de textos de diferentes mídias e debater as ideias que se repetem, as diferenças e os efeitos de sentido proveniente de cada estilo;
2. **Conhecimento prévio:** apresentar aos alunos elementos prévios à leitura e associados a ela como forma de acionar conhecimentos prévios. Nesta sugestão, considera-se válido: vídeo, música, charge, imagem ou outro elemento que dialoga diretamente com o texto que será trabalhado;
3. **Diálogo prévio:** conversar com os alunos sobre a temática e o vocabulário do texto, como forma de prepará-los para a leitura e já acionarem seus conhecimentos prévios para auxiliar na compreensão.

O último instrumento da pesquisa, Questões inferenciais, acusou que a expressão escrita também é um obstáculo para alguns alunos que não conseguem organizar as ideias e por vezes comunicam pouco ou nada do que gostariam. Assim, propõem-se a promoção da inferência através da escrita a partir das sugestões abaixo:

1. **Descobrimo** as entrelinhas: identificar as informações que estão subentendidas no texto a partir de elementos e pistas deixadas pelo autor;
2. **Reescrita:** ampliar fragmentos de texto de forma a escrever as partes subentendidas de forma a integrá-las ao texto original, respeitando a coesão e coerência já presentes.

3. **Criando inferências:** escrita de textos com pistas linguísticas e subentendidos de forma a permitir que o leitor conclua o final.

Por fim, a metacognição, o pensar sobre o próprio pensamento, foi um item destaque no Questionário do Perfil do Participante entre os alunos da EP, demonstrando que refletem sobre o texto e suas dificuldades de compreensão. Não por menos, os alunos da EP demonstraram bons resultados nos testes propostos nesta investigação. Portanto, alunos que pensam sobre suas estratégias e dificuldades de leitura tendem a ter mais sucesso de compreensão leitora. Como forma de promover a reflexão sobre seus processos de leitura, sugere-se que:

1. **Diário da metacognição:** alunos registram, após a leitura do texto, quais foram seus entendimentos sobre o texto, como chegaram a essa conclusão e quais foram as dificuldades durante a leitura.
2. **Leitura compartilhada:** professor faz a mediação da leitura intervindo em diferentes pontos do texto questionando possibilidades de sequência e verificando a compreensão dos alunos até os segmentos pontuados;

As sugestões apresentadas acima são recursos simples e possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula e lançando luz ao texto como protagonista da aula de leitura. As estratégias sugeridas são amparadas nas teorias linguísticas apresentadas ao longo desta investigação que consideram a leitura como uma atividade cognitiva complexa e que exige conhecimentos lexicais, inferenciais, prévios e da língua em uso.

As estratégias indicadas aqui devem fazer parte da rotina de uma aula de leitura, isso porque os alunos acreditam que a escola é a grande promotora da leitura e é dela que eles esperam aprender como ler.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que as leituras dos outros influenciam minha leitura pessoal, oferecem novos pontos de vista ou dão colorido a certas passagens (...)
Manguel, 2000, pág. 21

A Tese **Léxico, Inferência e Compreensão: Percursos Cognitivos na Leitura de Alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental** indica que a leitura contínua fortalece o léxico mental do aluno, facilitando a produção de inferências e ampliando sua compreensão de textos, por permitir acesso mais rápido e fácil ao significado das palavras. Por isso, tornar-se leitor não é um processo simples, mas um hábito que se adquire, sobretudo, na escola. Conforme apontado pelos participantes, a escola — e, em especial, as aulas de Língua Portuguesa — desempenha papel central na formação de leitores. Assim, torna-se indispensável que as mantenedoras das escolas (nas diferentes esferas governamentais) ofereçam e deem suporte aos professores e educandos para que essa prática seja parte do currículo escolar.

Sabe-se que a leitura é um componente indispensável em qualquer área do conhecimento e, sabe-se também, que frequentemente os relatórios de avaliação externa às escolas, como o SAERS, o SAEB e o PISA, indicam que a leitura dos brasileiros é ruim. Nesse cenário, nota-se um movimento recente no cenário educacional: os dados das avaliações externas têm participado cada vez mais do cotidiano escolar. As esferas governamentais educacionais estão se apropriando desses relatórios técnicos como ferramentas de diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, diferentes governos municipais e o Estadual, têm se organizado para ofertar formação continuada aos professores da rede pública de ensino — especialmente Língua Portuguesa e Matemática — com o intuito de orientá-los com bases científicas para o ensino e aprendizagem mais significativa do alunado, a fim de suprir as lacunas que os relatórios externos indicam haver na educação.

A formação continuada de professores é uma oportunidade, também, de desenvolver pesquisas na escola e aproximar a relação universidade-escola, historicamente afastada, mesmo sendo espaços que podem e devem promover diferentes parcerias. Nesta pesquisa, uma das dificuldades percebidas ao longo da

aplicação dos instrumentos foi a resistência dos alunos em se envolver com atividades que não geravam resultados para si. Notou-se que para muitos alunos a participação em uma pesquisa acadêmica não era relevante porque não fornecia nenhum tipo de retorno palpável. A resistência à participação voluntária na pesquisa sugere a desvalorização da produção acadêmica na e da comunidade escolar, fato esse que pode e vem diminuindo com a “redescoberta” da academia como produtora de conhecimento também.

Nesta pesquisa, os objetivos gerais e específicos foram atendidos através da criação dos instrumentos de avaliação da leitura e do perfil de participantes, que permitiu conhecer a perspectiva de leitura adotada pelos alunos. Além de atingir os objetivos propostos inicialmente e embora as dificuldades encontradas no percurso, especialmente com o CEP, encerro este trabalho qualificando o meu eu pesquisador e docente.

Por fim, para estudos futuros, e desdobramentos deste trabalho, sugere-se ampliar o público participante para todo o Ensino Fundamental II, isto é, 6º, 7º, 8º e 9º ano, de forma a possibilitar avaliar em que ano escolar poder-se-iam criar intervenções mais significativas a fim de desenvolver mais as habilidades linguísticas e lexicais dos alunos. Os instrumentos citados como promotores da compreensão leitora também podem ser usados juntos e separados e tais usos podem gerar uma nova investigação da real contribuição deles para a promoção da leitura e produção de inferências.

Sugere-se, também, que investigações como esta realizada sejam feitas com professores distintos e que compartilham anos escolares diferentes, bem como considerem se os professores fazem uso de material institucionalizado, como livro didático, ou produzem o próprio material didático, para que se possa mensurar o grau de influência da didática e do material de apoio do professor nesses alunos. O uso de outros instrumentos avaliativos, como protocolos de pensamento em voz alta ou análise do processamento visual da leitura, que junto aos instrumentos já utilizados, podem ampliar e sofisticar a análise da compreensão leitora.

Este trabalho e os resultados provenientes dele podem auxiliar professores e pesquisadores da área da leitura sobre a influência do léxico na compreensão leitora

e produção de inferências. Espera-se, sobretudo, contribuir para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes da educação básica e indicar reflexões e possibilidades para que os textos sejam lidos e compreendidos pelos estudantes; não somente na escola, nas avaliações externas, mas na vida como sujeitos leitores.

Conclui-se, por fim, que compreender texto transpassa o decifrar palavras: é construir redes, resgatar memórias e vivências, criar inferências e percorrer caminhos de possibilidades; sendo o leitor um camaleão ao se desconstruir e se construir com e nos textos.

REFERÊNCIAS

AITCHISON, Jean. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 3. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

ARQ, M.; WIMMER, H. On the role of phonological awareness in learning to read German. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. V. 16, n. 1-2, p. 1-20, 2003.

ASSINK, Egbert M. H.; van BERGEN, Els; van TEESLING, Barbara; van KNUIJT, Paul. Dutch poor readers: Phonological deficits or processing speed deficits? In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. V. 17, n. 7-8, p. 759-784, 2004.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2000.

BALBI, C.; CUADRO, A.; TRÍAS, D. Evaluación del léxico en escolares de los últimos años de la educación primaria. In: *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. V. 9, n. 1, p. 1-23, 2019.

BENDIX, Edward H. *Componential analysis of general vocabulary: the semantic structure of a set of verbs in English, Hindi, and Japanese*. Indiana University Press, 1970.

BERLIN, Brent; KAY, Paul. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press, 1969.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRANSFORD, John D. et al. *Comprehension and learning: a conceptual framework for teaching*. New York: Academic Press, 1984.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório nacional: resultados do Brasil no PISA 2018*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/relatorio_nacional_pisa_2018.pdf. Acesso em: 12 maio 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório de resultados do Saeb 2021 – Volume 1: contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Nota sobre o Brasil no PISA 2022*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BUZAN, Tony. Mapas mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane; BARNES, Michelle; BRYANT, Peter. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. In: *Memory & Cognition*. V. 29, n. 6, p. 850-859, 2001.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective. New York: Guilford Press, 2007.

CAIN, Kate; ELBRO, Carsten; OAKHILL, Jane. Understanding and teaching reading comprehension: a handbook. London: Routledge, 2015.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; PENNINGTON, Bruce F. The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. In: *Scientific Studies of Reading*. V. 5, n. 2, p. 225-250, 2001.

CARRARA, Keli; SIGILIANO, Maristela. Mapas mentais e vocabulário: reflexões sobre o desenvolvimento lexical. *Cadernos de Educação*, v. 63, p. 1-20, 2021.

CARRARA, Kézia; SIGILIANO, Bruno. Consciência fonológica e desenvolvimento da leitura: uma revisão de literatura. In: *Revista Psicopedagogia*. V. 38, n. 115, p. 258-268, 2021.

CHIKALANGA, Isaac. Inferencing in Reading: A Cross-Cultural Study. In: *Reading in a Foreign Language*. V. 4, n. 1, p. 1-17, 1987.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLTHEART, Max; CURTIS, Brent; ATKINS, Paul; HALLS, Michael. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. In: *Psychological Review*, v. 100, n. 4, p. 589-608, 1993.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura e Escrita na Internet: uma nova forma de compreender o texto. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla. Leitura e escrita na educação à distância. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, Carla. Leitura e inferência. In: TINOCO, José Eduardo (org.). *Linguagem e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNNINGHAM, Patricia M. Inferencing: building comprehension through practice. In: BLOCK, Cathy Collins (ed.). *Comprehension instruction*. Newark: International Reading Association, 1987.

DASCAL, Marcelo. Interpretação e compreensão. Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DASCAL, Marcelo. Fundamentos metodológicos da linguística: pragmática. Campinas, 1982.

DEHAENE, Stanislas. Os Neurônios da Leitura: Como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Célia. Leitura: inferências e compreensão de textos. São Paulo: Ática, 2001.

DUBOW, Eric F.; BOXER, Paul; HUESMANN, L. Rowell. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success. Merrill-Palmer Quarterly, v. 55, n. 3, p. 224–249, 2009.

DUCROT, Oswald. O Dicionário e a Gramática: uma reflexão sobre o léxico. Campinas: Pontes, 1995.

DUVIVIER, Gregório. O homem que lia papel de pet. Folha de São Paulo, 11 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivier/2022/10/o-homem-que-lia-papel-de-pet.shtml>. Acesso em: 7 abr. 2025.

ELLEMAN, Amy M.; LINDO, Endia J.; MORPHY, Paul; COMPTON, Donald L. The impact of inference instruction on the reading comprehension of children: A meta-analysis. In: Journal of Educational Psychology. V. 101, n. 4, p. 780-789, 2009.

ELMAN, Jeffrey L. An alternative view of the mental lexicon. In: Trends in Cognitive Sciences. V. 8, n. 7, p. 301-306, 2004.

FAUCONNIER, Gilles. Mappings in Thought and Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

Ferrari, Lilian. Categorização. In: Ferrari, Lilian. Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31-58.

FILLMORE, Charles J. Frame Semantics. In: Linguistics in the Morning Calm. Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982. p. 111-137.

FILLMORE, Charles C. Frame semantics. Linguistic Society of Korea, 1982.

FLOOD, James. Understanding reading comprehension: cognition, language, and reasoning. Newark: International Reading Association, 1981.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Pró-Reitora de Graduação: Claudia Finger-Kratochvil. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/uffs/conteudo/PPC_Agronomia_CL_201220250128130600.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

GAGNÉ, Ellen D. The cognitive psychology of school learning. 3. ed. Boston: Little, Brown, 1985.

GOODMAN, Kenneth S. Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

GUIMARÃES, Suely Amaral; MOTA, Márcia Maria Peruzzi. Consciência Morfológica e Desenvolvimento da Leitura e da Escrita. São Paulo: Vetor, 2016.

HÉBRARD, Jean. O que é ler? São Paulo: Ática, 1998.

HULME, Charles. The science of reading: a handbook. Oxford: Blackwell, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição. São Paulo: IPL, 2024.

IZQUIERDO, Iván. Memória. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOHNSON, Diane D. The role of inference in children's comprehension and memory for sentences. Journal of Educational Psychology, v. 66, n. 2, 1974.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, Mary A. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, Mary A. Processos de leitura: inferência e compreensão. In: GUIMARÃES, L. (org.). Psicolinguística e ensino de língua. São Paulo: Contexto, 1998.

KATO, Mary A. O professor e o texto: leitura e produção de textos na escola. São Paulo: Contexto, 1999.

KINTSCH, Walter. Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. Psychological Review, v. 95, n. 2, p. 163–182, 1988.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Comprehension. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Ed.). The science of reading: a handbook. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. p. 209–226.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Rereading effects depend on time of test. Journal of Educational Psychology, v. 97, n. 1, p. 70-80, 2005.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SOARES, Magda Becker; KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Letramento e escolarização. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Ângela M. Texto e leitura: introdução à linguística textual. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela M. A leitura como processo. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela M. Letramento e escolas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KOCH, Ingedore V. O texto e a construção dos sentidos. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, George. Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. O processamento da leitura. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEFFA, Vilson J. A interação na leitura: a importância do conhecimento prévio do leitor. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 1999.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.). Caminhos para a leitura. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

LEÓN, José Antonio. La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. Infancia y Aprendizaje. v. 14, n. 52, p. 61-77, 1991.

LUSSANI, Brendon da Cunha. Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS. 153f. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17528>.

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. No bosque do espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Guilá; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. Approaches to learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MARINI, Andréa. Compreensão de leitura: estudos com o teste Cloze. São Paulo: Loyola, 1986.

MARTON, Ference; SALJÖ, Roger. Approaches to learning. In: MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel (Ed.). The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MORAIS, José. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Autêntica, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento: uma proposta para a formação de professores. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de; KOLINSKI, Judith. A leitura na sala de aula: práticas escolares e dificuldades dos alunos. Recife: Editora Universitária UFPE, 2015.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. The theory underlying concept maps and how to construct them. Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006.

Disponível em:

<https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmaps.pdf>.

Acesso em: 7 abr. 2025.

NICHOLAS, Charles; WARREN, William; TRABASSO, Tom. Inference generation and text representation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 18, 1979.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. Understanding and teaching reading comprehension. New York: Routledge, 2017.

OLSON, David R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PEARSON, P. David. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*. v. 61, n. 5, p. 364-373, 2008.

PERFETTI, Charles A. Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PERFETTI, Charles A.; STAFURA, Joseph Z. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2013.

PERFETTI, Charles A. Reading comprehension and reading skills. In: Snowling, M.; Hulme, C. (ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2007.

PERFETTI, Charles A.; STAFURA, Joseph Z. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, 2013.

POTTIER, Bernard. *Représentations mentales et analyse componentielle*. Paris: Mouton, 1977.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. SAERS 2023 – Revista da Escola: Alfabetização. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), 2023. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/rs/colecoes/2023/SAERS%202023%20-%20Revista%20da%20Escola%20-%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda de Oliveira Souza; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 543-552, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqcQ4VQykPfNGFQqJ/?lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SANTOS, A. J. *Leitura e compreensão: a utilização do Cloze na avaliação de textos*. São Paulo: Cortez, 1990.

SARAIVA, Karina. *Organização semântica e categorização do léxico*. São Paulo: Contexto, 2014.

SCOTT, Cheryl M. Cognitive processing of expository text: The role of prior knowledge and inference generation. In: Pearson, P. D. (ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1983.

SMITH, Frank. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 6. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

SMITH, Frank. *Leitura significativa: a diferença entre ler palavras e compreender textos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÖHNGEN, Suzana. A técnica Cloze e seu uso na avaliação da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, p. 67-81, 1998.

SÖHNGEN, S. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 79-88, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/bLJhhcdmcp5RgS5m9sFCvM/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SOUZA, R.; HÜBNER, M. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 98-105, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2075-94792015000100004&script=sci_ar_text. Acesso em: 7 abr. 2025.

- SPERBER, Dan. Explaining culture: a naturalistic approach. Oxford: Blackwell, 1996.
- SPINILLO, Ana G.; MAHON, Helen. Textos escolares e compreensão em matemática. São Paulo: Cortez, 2007.
- STEIN, Nancy L. Understanding text: a developmental analysis. In: Mandler, J.; Stein, N. (ed.). Handbook of developmental psychology. New York: Wiley, 1989.
- TAYLOR, Wilson L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. Journalism Quarterly, v. 30, 1953.
- VAN DIJK, Teun A. Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- VENDRAMINI, Claudette M. M. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 3, p. 549-561, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luíza (Orgs.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A: Carta de aceitação da escola municipal de Lajeado

Santa Cruz do Sul, 20 de junho de 2023.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, CEP-UNISC

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: **PALAVRA PUXA PALAVRA: O PERCURSO COGNITIVO-LEXICAL-INFERENCIAL PARA QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA**, desenvolvido pelo BRENDOM DA CUNHA LUSSANI do curso DOUTORADO EM LETRAS do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação da professora Dra. ROSÂNGELA GABRIEL, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o desenvolvimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Bento.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/12 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras e a Norma Operacional 001/2013. Esta instituição está ciente das suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: Profa. Ana Paula Krein Müller

Cargo do responsável na instituição: Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Bento

Assinatura do responsável na instituição: 

Esc. Mun. de Ensino Fundamental
SÃO BENTO
Decreto Desig. nº 5.018 de 14/08/98
Portaria de Criação nº 4.023/93
Parecer CEE nº 15594 - D.O. 28/01/94
Autorização de Funcionamento
São Bento / Lajeado - RS
INEP nº 43083331

Apêndice B: Carta de aceite da escola particular de Lajeado

Santa Cruz do Sul, 06 de junho de 2023.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, CEP-UNISC

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: **PALAVRA PUXA PALAVRA: O PERCURSO COGNITIVO-LEXICAL-INFERENCIAL PARA QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA**, desenvolvido pelo BRENDOM DA CUNHA LUSSANI do curso DOUTORADO EM LETRAS do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação da professora Dra. ROSÂNGELA GABRIEL, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o desenvolvimento no Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo.

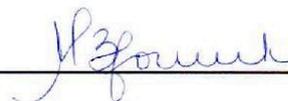
Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/12 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras e a Norma Operacional 001/2013. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: Profa. Mara Forneck

Cargo do responsável na instituição: Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo

Assinatura do responsável na instituição: _____



Centro de Educação Básica
Gustavo Adolfo
CNPJ: 96.746.441/0045-27
R. Miguel Torres, 425 - CEP 95913-192
São Cristóvão - Lajeado/RS

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **PALAVRA PUXA PALAVRA: O PERCURSO COGNITIVO-LEXICAL-INFERENCIAL PARA QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA**, que pretende avaliar a compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8 e 9º ano) e avaliar se estes realizam, e se realizam, como, o processo inferencial para responder perguntas de compreensão de textos múltiplos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letra da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Brendom da Cunha Lussani, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do telefone de número (51) 9 9612-1994 e do e-mail bclussani@mx2.unisc.br.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são estar devidamente matriculado e frequentando uma escola brasileira, do 8 e 9º ano, e ter como língua materna o Português brasileiro. Sua participação consiste em realizar a leitura de diferentes textos, responder perguntas de forma escrita e oral sobre os textos lidos, bem como produzir respostas dissertativas e de múltipla escolha. O tempo das atividades podem variar, mas nunca ultrapassaram os períodos de aula de Língua Portuguesa, isto porque toda a atividade será realizada nas dependências da escola e em horário de aula.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como frustrações por não completar todas as atividades ou considerá-las complexas. Os desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: cuidado na organização do tempo e orientação oral das atividades, isso porque você será orientado ao longo de todo o processo, sendo o tempo suficiente para que você possa participar de todo o processo da pesquisa, sem prejuízo. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como ajudar a construir estratégias de ensino e melhoria para o ensino da educação da leitura no Brasil através do seu resultado e dos seus colegas, além de poder avaliar a sua própria compreensão de textos.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através apresentados a todos os alunos da classe, preservando sempre a sua identidade, além de um relatório completo que poderá ser usado pelo(a) seu(sua) professor(a) de Língua Portuguesa como uma avaliação extra ou diagnóstica da sua leitura.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem

e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Lajeado, ____ de _____ de 2023.

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável do TCLE

Apêndice D: Termo de Consentimento para Responsabilizado

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO

Prezado(a) senhor(a),

O projeto de pesquisa intitulado **PALAVRA PUXA PALAVRA: O PERCURSO COGNITIVO-LEXICAL-INFERENCIAL PARA QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA**, que pretende avaliar a compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8 e 9º ano) e avaliar se e como realizam o processo inferencial para responder perguntas de compreensão de textos múltiplos. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letra da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, o projeto será realizado na escola de seu filho(a) e/ou responsabilizado(a). O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Brendom da Cunha Lussani, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do telefone de número (51) 9 9612-1994 e do e-mail bclussani@mx2.unisc.br. Assim, pedimos ao senhor(a) facultar a participação de seu filho(a) e/ou responsabilizado(a).

A participação na pesquisa acima indicada de seu/sua responsabilizado/a é possível porque ele/a atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são estar devidamente matriculado e frequentando uma escola brasileira, do 8 e 9º ano, e ter como língua materna o Português brasileiro. A participação de seu/sua responsabilizado/a consiste em realizar a leitura de diferentes textos, responder perguntas de forma escrita e oral sobre os textos lidos, bem como produzir respostas dissertativas e de múltipla escolha. O tempo das atividades podem variar, mas nunca ultrapassaram os períodos de aula de Língua Portuguesa, isto porque toda a atividade será realizada nas dependências da escola e em horário de aula.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como frustrações por não completar todas as atividades ou considerá-las complexas. Os desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: cuidado na organização do tempo e orientação oral das atividades, isso porque você será orientado ao longo de todo o processo, sendo o tempo suficiente para que você possa participar de todo o processo da pesquisa, sem prejuízo. Por outro lado, a participação de seu/sua responsabilizado/a trará benefícios, como ajudar a construir estratégias de ensino e melhoria para o ensino da educação da leitura no Brasil através do seu resultado e dos seus colegas, além de poder avaliar a sua própria compreensão de textos.

Para a participação de seu/sua responsabilizado/a nessa pesquisa não haverá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de um relatório encaminhado à escola do seu responsabilizado/a.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento de Responsabilizado (TCR) eu, _____ declaro que autorizo a participação de meu/minha responsabilizado/a neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que ele/a será submetido/a, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderá ser submetido/a, todos

acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização da imagem e voz de meu/minha responsável/a de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que ele/a não possa ser identificado/a através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

b) da liberdade de retirar o consentimento de meu/minha responsável/a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de seu cuidado e tratamento;

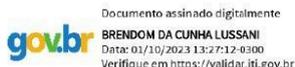
c) da garantia de que meu/minha responsável/a não será identificado/a quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) do compromisso de receber informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade de meu/minha responsável/a em continuar participando;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos à saúde de meu/minha responsável/a diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos quanto a participação de meu/minha responsável/a nesta pesquisa, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.



Lajeado, ____ de _____ de 2023.

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela apresentação deste
Termo de Consentimento para Responsabilizado

Apêndice E: Tela de submissão na Plataforma Brasil

Plataforma Brasil | principal | sair

Cadastros | Público | Pesquisador | Alterar Meus Dados | BRENDOM DA CUNHA LUSSANI - Pesquisador | V4.0.7_RC03 | Sua sessão expira em: 38min 27

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: _____ CAAE: _____

Pesquisador Responsável: _____ Última Modificação: _____ Tipo de Projeto: Seleccione

Palavra-chave: _____

SITUAÇÃO DA PESQUISA

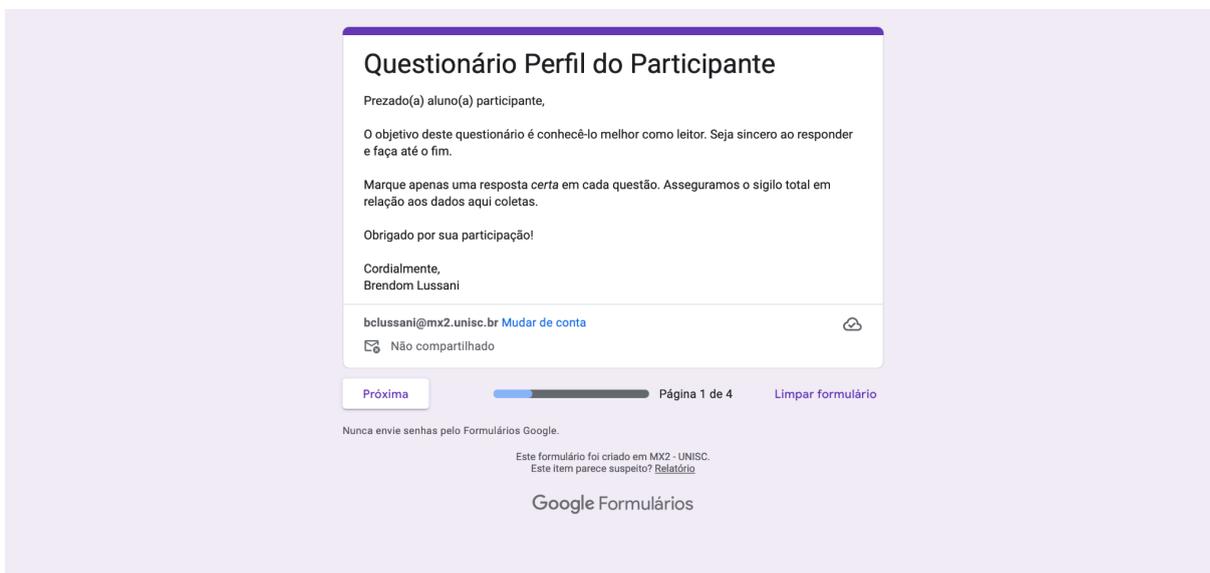
- Marcar Todas
- Aprovado
- Em Apreciação Ética
- Em Edição
- Em Recuperação e Validação Documental
- Não Aprovado - Não Cabe Recurso
- Não Aprovado na CONEP
- Não Aprovado no CEP
- Pendência Documental Emitida pela CONEP
- Pendência Documental Emitida pelo CEP
- Pendência Emitida pela CONEP
- Pendência Emitida pelo CEP
- Recurso Submetido ao CEP
- Recurso Submetido à CONEP
- Recurso não Aprovado no CEP
- Retirado
- Retirado pelo Centro Coordenador

Buscar Projeto de Pesquisa | Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	70000423.4.0000.5343	3	BRENDOM DA CUNHA LUSSANI	5343 - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul		PO	PO	Não Aprovado - Não Cabe Recurso	
P	75796023.3.0000.5343	1	BRENDOM DA CUNHA LUSSANI	5343 - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul		PO	PO	Pendência Emitida pelo CEP	

Apêndice F: Questionário Perfil do Participante



Questionário Perfil do Participante

Prezado(a) aluno(a) participante,

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor. Seja sincero ao responder e faça até o fim.

Marque apenas uma resposta certa em cada questão. Asseguramos o sigilo total em relação aos dados aqui coletas.

Obrigado por sua participação!

Cordialmente,
Brendom Lussani

bclussani@mx2.unisc.br [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado

[Próxima](#) [Página 1 de 4](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em MX2 - UNISC.
Este item parece suspeito? [Relatar](#)

Google Formulários

Link de acesso ao instrumento: Questionário Perfil do Participante.

Apêndice G: Crônica “O homem que lia papel de pet”, de Gregorio Duvivier com o Teste Cloze aplicado

Código do aluno: _____

Prezado(a) aluno(a) participante,

O texto a seguir apresenta várias lacunas que devem ser preenchidas por palavras que você achar coerentes com o conteúdo do texto. Em cada lacuna, **há apenas uma palavra**.

Leia com atenção as instruções a seguir para realizar a atividade:

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

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

Nome: _____

Escola: _____ Ano: 8º () 9º ()

O homem que lia papel de pet, de Gregorio Duvivier

O ano é 2026. Toda semana ele comprava, na mesma banca de jornal, o embrulho pras fezes do seu buldogue francês. "Me vê um calhamaço de papel de pet?".

O jornaleiro tinha descoberto um nicho (1) _____ mercado. Transformara sua banca de jornal (2) _____ numa pequena pet shop, vendendo o (3) _____ produto, mas agora repaginado. O jornal, (4) _____ encajado em pilhas no canto da (5) _____, agora atendia pelo nome de papel (6) _____ pet, ou pet paper — e vendia (7) _____ água, ou como jornal, nos tempos (8) _____ que jornal vendia.

Outras bancas começaram (9) _____ copiar. Bum. Fazia décadas que não (10) _____ vendia tanto jornal no país. As (11) _____ de papel impresso tinham ganhado liquidez — (12) _____ solidez, dependendo do intestino do cachorro. (13) _____ Redações até voltaram a contratar.

Luiz, (14) _____ contumaz, estava agachado enquanto esperava o (15) _____ do seu cão funcionar. Distraído, olhou (16) _____ papel — e descobriu que ali tinham (17) _____ escritas. Fazia tempo que não via (18) _____ sobre o papel opaco, sem o (19) _____ azul da tela. Não, não era (20) _____ uma estampa. Aquelas letras do embrulho (21) _____ cocô

estavam organizadas de tal maneira (22) _____ formavam frases, e as frases pareciam (23) _____ algum sentido. A denúncia era grave: (24) _____ deputados dispunham de um orçamento secreto, (25) _____ podiam usar como bem entendessem.

Luiz (26) _____ contando pra todo o mundo o (27) _____ tinha descoberto. "Onde foi que você (28) _____ isso?", perguntavam. "No pet paper do (29) _____ dog". E todos caíam na gargalhada. (30) _____ é que se informa pelo papel (31) _____ do cachorro?

Luiz não se deixou (32) _____. Virou um leitor obcecado de papel (33) _____ pet. Não podia ver um cachorro (34) _____ que logo pedia pro dono: "Se (35) _____ se eu ler antes dele usar?". (36) _____ descobriu que os ricos pagavam menos (37) _____ que os pobres, e que as (38) _____ não pagavam imposto nenhum — e que (39) _____ país tinha 30 milhões de pessoas (40) _____ fome. Pra quê? Sua vida tinha (41) _____ muito pior.

"Você vende algum pet (42) _____ sem informação?", perguntou pro jornalista, e (43) _____ o que conseguiu foi um calhamaço (44) _____ de folhas amareladas. Na capa, as (45) _____ "Dom Casmurro". Não tinha informação, mas (46) _____ uma história.

E tudo foi ficando (47) _____ mais angustiante. Capitu traiu Bentinho? Como (48) _____ a verdade se só temos acesso (49) _____ versão dele? Existe alguma coisa para (50) _____ dos pontos de vista?

Passou a colher as fezes do seu cachorro com a boa e velha sacola plástica. Isenta, virgem, impermeável ao cocô e às nossas angústias.

Glossário

- **calhamaço**: qualquer grande volume de papel;
- **contumaz**: que ou o que é obstinado, insistente;
- **repaginado**: pessoas ou coisas que foram melhoradas, renovadas, aperfeiçoadas;

Fonte: DUVIVIER, Gregorio, *O homem que lia papel de pet*, Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 11 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriouduvivier/2022/10/o-homem-que-lia-papel-de-pet.shtml>.

Apêndice H: Crônica “O homem que lia papel de pet”, de Gregorio Duvivier completa

O homem que lia papel de pet, de Gregorio Duvivier

O ano é 2026. Toda semana ele comprava, na mesma banca de jornal, o embrulho pras fezes do seu buldogue francês. "Me vê um calhamaço de papel de pet?".

O jornaleiro tinha descoberto um nicho **DE** mercado. Transformara sua banca de jornal **DECADENTE** numa pequena pet shop, vendendo o **MESMÍSSIMO** produto, mas agora repaginado. O jornal, **ANTES** encalhado em pilhas no canto da **BANCA**, agora atendia pelo nome de papel **DE** pet, ou pet paper — e vendia **COMO** água, ou como jornal, nos tempos **EM** que jornal vendia.

Outras bancas começaram **A** copiar. Bum. Fazia décadas que não **SE** vendia tanto jornal no país. As **PILHAS** de papel impresso tinham ganhado liquidez — **E** solidez, dependendo do intestino do cachorro. **AS** Redações até voltaram a contratar.

Luiz, **CLIENTE** contumaz, estava agachado enquanto esperava o **INTESTINO** do seu cão funcionar. Distraído, olhou **PRO** papel — e descobriu que ali tinham **COISAS** escritas. Fazia tempo que não via **LETRAS** sobre o papel opaco, sem o **BRILHO** azul da tela. Não, não era **APENAS** uma estampa. Aquelas letras do embrulho **DE** cocô estavam organizadas de tal maneira **QUE** formavam frases, e as frases pareciam **TER** algum sentido. A denúncia era grave: **OS** deputados dispunham de um orçamento secreto, **QUE** podiam usar como bem entendessem.

Luiz **SAIU** contando pra todo o mundo o **QUE** tinha descoberto. "Onde foi que você **VIU** isso?", perguntavam. "No pet paper do **MEU** dog". E todos caíam na gargalhada. **QUEM** é que se informa pelo papel **HIGIÊNICO** do cachorro?

Luiz não se deixou **ABALAR**. Virou um leitor obcecado de papel **DE** pet. Não podia ver um cachorro **AGACHADO** que logo pedia pro dono: "Se **INCOMODA** se eu ler antes dele usar?". **ALI** descobriu que os ricos pagavam menos **IMPOSTO** que os pobres, e que as **IGREJAS** não pagavam imposto nenhum — e que **O** país tinha 30 milhões de pessoas **PASSANDO** fome. Pra quê? Sua vida tinha **FICADO** muito pior.

"Você vende algum pet **PAPER** sem informação?", perguntou pro jornaleiro, e **TUDO** o que conseguiu foi um calhamaço **COMPACTO** de folhas amareladas. Na capa, as **PALAVRAS** "Dom Casmurro". Não tinha informação, mas **TINHA** uma história.

E tudo foi ficando **AINDA** mais angustiante. Capitu traiu Bentinho? Como **DESCOBRIR** a verdade se só temos acesso **À** versão dele? Existe alguma coisa para **ALÉM** dos pontos de vista?

Passou a colher as fezes do seu cachorro com a boa e velha sacola plástica. Isenta, virgem, impermeável ao cocô e às nossas angústias.

Apêndice I: Notícia “Branca de Neve’ sem os sete anões: entende mudanças no live-action da Disney

Prezado(a) aluno(a) participante,

Faça a leitura do texto com máxima atenção, pois você não poderá consultá-lo novamente.

Você tem **10 minutos** para realizar quantas leituras quiser do texto. Transcorrido este tempo, entregue-o.

"Branca de Neve" sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney

Estúdio optou por adaptar história com algumas mudanças no live-action; além dos anões, a famosa frase 'Existe alguém mais bela do que eu?' foi alterada.

Depois de *A Pequena Sereia*, a Disney está focada em uma nova princesa: a **Branca de Neve**. Ainda em outubro deste ano, o estúdio lançará, Blu-ray, uma versão remasterizada em 4k da animação original. Além disso, o live-action que vida à animação de 1937 deve estreiar em 2024. O longa terá Rachel Zegler como a princesa e Gal Gadot como a vilã, a Rainha Má.

Contudo, o live-action não virá sem polêmicas: a própria escolha de uma atriz latina para o papel da Branca de Neve, por exemplo, já foi bastante controversa. Além disso, algumas decisões foram feitas para adaptar a história a um novo contexto – entre elas, o longa não terá os sete anões.

Para o portal *ScreenRant*, a decisão veio após uma crítica do ator Peter Dinklage, o Tyrion, de *Game of Thrones*. Em fala, o ator elogiou a decisão de escalar uma atriz latina para o papel principal, mas acusou a trama de reforçar estereótipos sobre pessoas com nanismo. "Deem um passo para trás e vejam o que estão fazendo aí. Não faz sentido para mim. Você faz progresso de uma maneira, mas você ainda está fazendo uma história retrógrada sobre sete anões vivendo em uma caverna juntos".

O estúdio, portanto, buscou alternativas para substituir Soneca, Dengoso, Feliz, Atchim, Mestre, Zangado e Dunga. "Para evitar reforçar os estereótipos do filme de animação original, estamos adotando uma abordagem diferente com esses sete personagens e consultando membros da comunidade de nanismo. Estamos ansiosos para compartilhar mais à medida que o filme entra em produção após um longo período de desenvolvimento". Segundo o anúncio da Disney, os anões serão representados, na verdade, por outras criaturas mágicas.

Outras mudanças na trama foram feitas para melhor retratar a ideia de "mulheres em papéis de poder", afirmou a atriz Rachel Zegler à revista *Variety*. A clássica frase dita ao espelho, "Existe alguém mais bela do que eu?" também se tornará "alguém mais justa que eu".

"Quando começamos a reimaginar o papel real de Branca de Neve, tornou-se o 'mais justa de todos', o que significa quem é a mais justa e quem pode se tornar uma líder fantástica", disse.

Na adaptação, a princesa também não será salva pelo príncipe, nem sonhará com o amor verdadeiro.

"Ela [Branca de Neve] é a proativa, é ela quem estabelece os termos, é o que torna isso tão relevante para onde estamos hoje", afirmou Gal Gadot.

Fonte: BRANCA DE NEVE SEM OS SETE ANÕES: entenda mudanças do live-action da Disney. O Estado de São Paulo, São Paulo, 05 de setembro de 2023. Cultura, Cinema. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/cinema/branca-de-neve-sem-os-sete-anoes-entenda-mudancas-do-filme-da-disney-nprec/>.

Apêndice J: Folha do Mapa Mental

Código do aluno: _____

Prezado(a) aluno(a) participante,

A partir da leitura do texto **"Branca de Neve" sem os sete anões: entenda mudanças do live-action da Disney**, construa um mapa mental:

NAO ESQUEÇA!

- a) escolha uma palavra-chave para o centro da folha;
- b) crie ramificações com mais palavras e/ou expressões conectadas a sua palavra-chave;
- c) 10 minutos para realizar a atividade.

Nome: _____

Escola: _____ Ano: 8º () 9º ()



Apêndice K: Editorial “O desafio do lixo”

Código do aluno: _____

Prezado(a) aluno(a) participante,

O texto abaixo, “O desafio do lixo”, é uma adaptação do editorial do jornal Zero Hora, publicado em 20 de setembro de 2023.

Faça a leitura do texto com máxima atenção, pois em seguida você responderá 10 questões sobre ele. Durante a atividade você poderá consultá-lo e marcá-lo, quantas vezes quiser.

Você tem **40 minutos** para realizar a atividade.

Transcorrido este tempo, entregue-o junto às respostas.

Nome: _____

Escola: _____ Ano: 8º () 9º ()

O desafio do lixo

1 O descarte e a coleta de lixo, assim como todo o gerenciamento de resíduos sólidos, são
2 desafios que ainda esperam melhores respostas das cidades, em especial as médias e grandes. Trata-
3 se de um problema complexo, a ser enfrentado em múltiplas dimensões. No caso particular de Porto
4 Alegre, tornaram-se recorrentes as queixas da população quanto às falhas no recolhimento dos
5 rejeitos orgânicos nos contêineres destinados exclusivamente a esse tipo de matéria. Caxias do Sul
6 enfrenta um debate semelhante. Sem perspectivas concretas de melhora no serviço, a prefeitura da
7 Capital decidiu romper o contrato com o consórcio responsável pela coleta mecanizada, contratado
8 após vencer licitação em fevereiro do ano passado.
9 Era esperado que o acúmulo de sujeira pelas ruas de Porto Alegre, motivo de reiterada
10 insatisfação dos cidadãos, gerasse uma iniciativa mais drástica por parte do poder público. É possível
11 questionar, inclusive, se a prefeitura não tardou em uma postura mais dura. A coleta mecanizada está
12 hoje presente em 20% da área da cidade. Agora, o município promete uma nova concorrência, com a
13 promessa de qualificar o processo.
14 Deve-se reconhecer, no entanto, que o tema do lixo é um problema histórico nos centros
15 urbanos. Mas ter ruas mais limpas não se resume a assegurar um serviço eficiente de coleta. A
16 educação é um ponto de partida. Uma parte da própria população muitas vezes contribui de forma
17 negativa, com o descarte inadequado. É o caso dos contêineres exclusivos para orgânicos, que
18 acabam recebendo também materiais recicláveis. Há ainda a questão social. Tornou-se infelizmente
19 cena corriqueira pessoas em situação de rua revirando os compartimentos em busca de alimentos.
20 Em outros casos, catando itens para revenda.
21 É uma situação que acaba também prejudicando o processo de coleta seletiva organizado,
22 voltado a dar destinação correta a resíduos. Metais, plásticos e papéis direcionados para

23 reaproveitamento beneficiam a economia circular e as cooperativas de trabalhadores que geram renda
24 com triagem. Há dois anos, Zero Hora trouxe a informação de que, entre 2015 e 2021, a Capital
25 reduziu em um terço o volume de lixo reciclado. Uma das causas apontadas foi a menor disposição
26 da população de separar o material que pode ser reutilizado.

27 O lixo que transborda de contêineres, a sujeira espalhada nas ruas e o descarte irregular são
28 incômodos também para a população de Caxias do Sul. Em junho, o jornal Pioneiro fez reportagens
29 mostrando um quadro não muito diferente do de Porto Alegre. A cidade da Serra já foi reconhecida
30 como uma das mais limpas do país, modelar e pioneira em termos de coleta seletiva, uso de
31 contêineres e recolhimento mecanizado dos resíduos entre municípios com mais de 250 mil
32 habitantes. No caso caxiense, há ainda o agravante das dificuldades financeiras da Companhia de
33 Desenvolvimento de Caxias do Sul (Codeca), autarquia responsável pelo serviço. Na cidade, existem
34 contêineres separados para lixo orgânico e recicláveis, mas os equipamentos também vinham sendo
35 alvo de vandalismo. Outro problema é a proliferação de lixões clandestinos. Ou seja, torna-se um
36 problema ambiental também. Nas ruas, o lixo entope bocas de lobo e contribui para alagamentos,
37 ainda mais em períodos chuvosos como o atual.

38 Em Porto Alegre, por coincidência, está em andamento uma consulta pública online para a
39 revisão do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos. É possível participar até
40 amanhã, opinando sobre tópicos como limpeza urbana, reciclagem, metas de redução de envio de
41 rejeitos ao aterro sanitário. As soluções também passam pela população.

Adaptado de: Opinião RBS, *O DESAFIO DO LIXO*, Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 20 de setembro, de 2023. Opinião. Disponível em:
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaao/noticia/2023/09/o-desafio-do-lixo-clmqui7dz00e00167u1ofpuxi.html>. Acesso em 15 de outubro
de 2023.

Apêndice L: Questões inferenciais a partir do editorial “O desafio do lixo”

1) Qual a ideia principal do texto? Selecione a alternativa que melhor representa essa ideia.

() A insatisfação pública em Porto Alegre e Caxias do Sul, resultante do acúmulo de sujeira nas ruas, motivou a decisão das prefeituras de romperem os contratos com o consórcio de coleta mecanizada dos lixos das cidades. A educação da população é destacada como fator indiscutível, pois o descarte inadequado compromete a eficiência da coleta.

() O gerenciamento de resíduos sólidos é um desafio em cidades como Porto Alegre e Caxias do Sul, com queixas frequentes da população sobre falhas na coleta, rompendo contratos de coleta de lixo e promessas de melhorias nos processos associados aos resíduos domésticos.

() A revisão do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, em Porto Alegre, é uma estratégia do poder público de retardar as soluções para questões como limpeza urbana, reciclagem e metas de redução de resíduos enviados aos aterros sanitários.

() Em ambos os casos, o descarte irregular, incluindo a busca de alimentos por pessoas em situação de rua, prejudica a coleta seletiva e impacta negativamente a economia circular, com uma redução significativa no volume de lixo reciclado ao longo dos anos.

() Caxias do Sul enfrenta desafios diferentes, como dificuldades de desenvolver um plano de gestão de resíduos que acabam gerando problemas ambientais, como a proliferação de lixões clandestinos, afetando a limpeza urbana e contribuindo para alagamentos em períodos chuvosos.

2) Considerando o texto lido, quais são as cinco (5) palavras ou expressões que melhor sintetizam as ideias dele?

() doenças

() coleta de lixo

() desafio urbano

() exemplo de gestão

() cidades planejadas

() vandalismo

() poluição urbana

() reciclagem

() insatisfação popular

() contaminação do solo

() comércio

() limpeza da cidade

() apelo social

() aterro sanitário

() alimentação precária

() coleta seletiva

() grandes cidades

() fonte de renda

() concorrência

() sujeira

3) Quais são os principais desafios enfrentados pelas cidades de Porto Alegre e Caxias do Sul em relação ao gerenciamento de resíduos sólidos, conforme mencionado no texto? Indique pelo menos 3 desafios.

4) Qual a solução encontrada pelo poder público de Porto Alegre para a população opinar sobre a questão do lixo urbano em Porto Alegre? Indique a(s) linha(s) que justificam sua resposta.

5) Relacione as colunas, indicando possíveis sinônimos para as palavras, de acordo com o sentido que possuem no texto. Observe que a segunda coluna, das opções, possui 12 alternativas: nem todas serão necessariamente utilizadas.

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| (1) múltiplas dimensões | () processo de concorrência |
| (2) matéria | () material |
| (3) consórcio | () indisposição |
| (4) licitação | () autonomia |
| (5) resume | () seleção |
| (6) economia circular | () desconforto |
| (7) triagem | () crescimento |
| (8) incômodo | () assunto |
| (9) autarquia | () grupo de empresas |
| (10) proliferação | () cenários |
| | () reduz |
| | () reaproveitamento |

6) Na linha 18, lê-se "Há ainda a questão social". Como você interpreta essa afirmação?

7) De acordo com o texto, quais são os problemas específicos relacionados à coleta mecanizada de lixo em Porto Alegre, e qual foi a decisão tomada pela prefeitura em resposta a esses problemas?

8) Na linha 15, lê-se "(...) ter ruas mais limpas não se resume a assegurar um serviço eficiente de coleta. A educação é um ponto de partida". De que maneira a educação interfere no problema do lixo? Justifique sua resposta.

ANEXOS

Anexo A - Respostas da questão: “Quando, de forma silenciosa, eu leio textos narrativos eu...”

Quando, de forma silenciosa, eu leio textos narrativos eu...						
		Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
1) Consigo identificar se há alguma incoerência no texto	EM 8º ano	7,9	34,2	36,8	15,8	10,5
	EM 9º ano	3,3	46,7	26,7	20,0	3,3
	Total EM	5,9	39,7	32,4	17,6	7,4
	EP 8º ano	42,9	14,3	0,0	42,9	0,0
	EP 9º ano	4,8	28,6	47,6	23,8	0,0
	Total EP	14,3	25,0	35,7	28,6	0,0
2) Consigo fazer previsões sobre o que está por vir no texto	EM 8º ano	18,4	47,4	15,8	10,5	5,3
	EM 9º ano	3,3	40,0	33,3	20,0	3,3
	Total EM	11,8	44,1	23,5	14,7	4,4
	EP 8º ano	28,6	42,9	28,6	0,0	0,0
	EP 9º ano	4,8	28,6	57,1	9,5	0,0
	Total EP	10,7	32,1	50,0	7,1	0,0
3) Sou capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto	EM 8º ano	18,4	18,4	34,2	15,8	13,2
	EM 9º ano	10,0	36,7	33,3	16,7	3,3
	Total EM	14,7	26,5	33,8	16,2	8,8
	EP 8º ano	42,9	42,9	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	23,8	19,0	42,9	14,3	0,0
	Total EP	28,6	25,0	35,7	10,7	0,0
4) Sou capaz de relacionar informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram	EM 8º ano	18,4	31,6	21,1	18,4	10,5
	EM 9º ano	20,0	40,0	23,3	13,3	3,3
	Total EM	19,1	35,3	22,1	16,2	7,4
	EP 8º ano	57,1	28,6	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	23,8	33,3	33,3	9,5	0,0
	Total EP	32,1	32,1	28,6	7,1	0,0
5) Sou capaz de questionar o sentido ou a veracidade do que o autor diz	EM 8º ano	23,7	28,9	34,2	13,2	0,0
	EM 9º ano	13,3	26,7	36,7	16,7	6,7
	Total EM	19,1	27,9	35,3	14,7	2,9
	EP 8º ano	42,9	14,3	42,9	0,0	0,0
	EP 9º ano	9,5	38,1	28,6	28,6	4,8
	Total EP	17,9	32,1	32,1	21,4	3,6
6) Sou capaz de usar meu conhecimento anterior e minha experiência para entender o conteúdo do texto que estou lendo	EM 8º ano	26,3	34,2	15,8	13,2	10,5
	EM 9º ano	23,3	36,7	26,7	10,0	3,3
	Total EM	25,0	35,3	20,6	11,8	7,4
	EP 8º ano	42,9	42,9	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	23,8	42,9	23,8	9,5	0,0
	Total EP	28,6	42,9	21,4	7,1	0,0
	EM 8º ano	42,1	21,1	31,6	0,0	5,3

Quando, de forma silenciosa, eu leio textos narrativos eu...						
		Sempre	Na maioria das vezes	As vezes	Raramente	Nunca
7) Tenho consciência das coisas que eu entendo e que não entendo	EM 9º ano	53,3	26,7	10,0	3,3	3,3
	Total EM	47,1	23,5	22,1	1,5	4,4
	EP 8º ano	85,7	0,0	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	38,1	33,3	14,3	14,3	0,0
	Total EP	50,0	25,0	14,3	10,7	0,0
8) Fico atento ao que estou lendo	EM 8º ano	34,2	26,3	28,9	7,9	2,6
	EM 9º ano	16,7	33,3	33,3	13,3	3,3
	Total EM	26,5	29,4	30,9	10,3	2,9
	EP 8º ano	42,9	42,9	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	23,8	33,3	52,4	0,0	9,5
	Total EP	28,6	35,7	42,9	0,0	7,1
9) Sou capaz de dizer como fiz para ler e entender o texto	EM 8º ano	13,2	23,7	34,2	15,8	13,2
	EM 9º ano	16,7	20,0	33,3	16,7	13,3
	Total EM	14,7	22,1	33,8	16,2	13,2
	EP 8º ano	28,6	14,3	57,1	0,0	0,0
	EP 9º ano	14,3	23,8	33,3	19,0	9,5
	Total EP	17,9	21,4	39,3	14,3	7,1
10) Tento entender somente a ideia principal do texto	EM 8º ano	26,3	28,9	15,8	13,2	15,8
	EM 9º ano	13,3	33,3	33,3	10,0	10,0
	Total EM	20,6	30,9	23,5	11,8	13,2
	EP 8º ano	0,0	42,9	14,3	42,9	0,0
	EP 9º ano	4,8	23,8	42,9	23,8	4,8
	Total EP	3,6	28,6	35,7	28,6	3,6
11) Tento entender a ideia principal e todos os detalhes do texto	EM 8º ano	28,9	23,7	23,7	18,4	5,3
	EM 9º ano	23,3	23,3	36,7	16,7	3,3
	Total EM	26,5	23,5	29,4	17,6	4,4
	EP 8º ano	57,1	28,6	14,3	0,0	0,0
	EP 9º ano	19,0	38,1	19,0	23,8	0,0
	Total EP	28,6	35,7	17,9	17,9	0,0
12) Leio o texto inteiro, do início ao fim	EM 8º ano	39,5	39,5	18,4	7,9	7,9
	EM 9º ano	36,7	30,0	30,0	6,7	3,3
	Total EM	38,2	35,3	23,5	7,4	5,9
	EP 8º ano	85,7	14,3	0,0	0,0	0,0
	EP 9º ano	33,3	33,3	28,6	9,5	0,0
	Total EP	46,4	28,6	21,4	7,1	0,0
	EM 8º ano	2,6	13,2	44,7	28,9	13,2

Quando, de forma silenciosa, eu leio textos narrativos eu...						
		Sempre	Na maioria das vezes	As vezes	Raramente	Nunca
13) Leio apenas o texto por cima, para saber o que ele aborda	EM 9° ano	10,0	16,7	20,0	16,7	36,7
	Total EM	5,9	14,7	33,8	23,5	23,5
	EP 8° ano	0,0	14,3	28,6	57,1	0,0
	EP 9° ano	0,0	23,8	23,8	38,1	14,3
	Total EP	0,0	21,4	25,0	42,9	10,7
14) Leio apenas as partes que me interessam	EM 8° ano	2,6	10,5	26,3	28,9	31,6
	EM 9° ano	6,7	20,0	20,0	23,3	33,3
	Total EM	4,4	14,7	23,5	26,5	32,4
	EP 8° ano	0,0	14,3	14,3	71,4	0,0
	EP 9° ano	0,0	4,8	33,3	52,4	14,3
	Total EP	0,0	7,1	28,6	57,1	10,7