

PUCRS

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

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

A COMPREENSÃO LEITORA E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE ALUNOS DE 9º ANO:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A COMPREENSÃO LEITORA E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE ALUNOS DE
9º ANO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

PORTO ALEGRE

2019

Ficha Catalográfica

V154c Valente, Patrícia Martins

A compreensão leitora e a consciência linguística de alunos de 9º ano :
uma análise comparativa entre Brasil e Portugal / Patrícia Martins Valente
. – 2019.

236 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. compreensão leitora. 2. consciência linguística. 3. alunos de 9º ano do
Brasil e de Portugal. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

Patrícia Martins Valente

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

PORTO ALEGRE

2019

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 27 de fevereiro de 2019, considerou a candidata Patrícia Martins Valente aprovada.

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Profa. Dra. Otilia da Encarnação da Costa e Sousa – ESELx

Prof. Dr. Ronei Guaresi – UESB

Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna – PUCRS

Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy – PUCRS

A Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações e Teses e na Secretaria do Programa da Unidade.

Dedico este trabalho à minha família de origem: meus pais e minha irmã.

À família que constituí: meu esposo.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A efetivação deste estudo faz parte de um projeto de vida desenhado lá na minha infância, um sonho apenas, mas que eu e alguns envolvidos tornamos realidade. A eles farei menção nestes agradecimentos.

Agradeço a Deus pelas oportunidades e pelos obstáculos que são colocados em meu caminho. Aprendo sempre muito com eles.

Aos meus pais, Olegário e Maria do Carmo, que nunca deixaram apagar o desejo do doutorado (GRATIDÃO) e literalmente viajaram comigo na concretização do meu sonho. Pai e mãe, nunca mais fomos os mesmos depois de Portugal!

Ao meu marido pelo suporte financeiro e, sobretudo, emocional. Sem teu incentivo não teríamos chegado tão longe. Essa conquista também é tua, Anderson. Te amo!

À minha irmã, parceira de todo o sempre, pelas palavras que sacodem a alma. Mari, tua presença me fortalece, muito obrigada! Ao meu cunhado pelas andanças. André, fazes parte deste caminho. À minha sobrinha Amy pelos momentos em que me fez parar e brincar um pouco, lembrando-me que o lazer também é possível em meio aos estudos.

Às colegas Nanashara, pelas conversas terapêuticas, e Thaís, pelo *abstract*.

À Graça pela consultoria (facilidade, alegria e glória). Gratidão!

À minha orientadora por esses longos anos de parceria e pelas muitas vezes em que tirou meu chão. Professora Vera, aprendi (e continuo aprendendo) muito contigo!

À professora Fernanda, supervisora do estágio realizado na Universidade do Minho, pelo olhar atento, pela acolhida, por todo o trabalho que realizamos durante o tempo em que estive em Portugal. Muito obrigada!

Ao professor Lori pela disposição, paciência e assessoria estatística.

À Universidade do Minho por abrir suas portas para a minha pesquisa.

Às escolas que me receberam durante a coleta de dados e aos alunos.

À PUCRS, minha segunda casa, pela oportunidade de minha formação.

“Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.” (Mia Couto, em entrevista à *Revista Pazes*, fevereiro de 2017)

RESUMO

Este estudo, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, teve como objetivo geral investigar a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 9º ano de escolas públicas e privada de Porto Alegre, no Brasil, e de escola pública de Leiria, em Portugal. O paralelo não é feito na totalidade de Brasil e de Portugal, mas de uma escola portuguesa e de três escolas brasileiras, embora exista esse limite, ele aponta possíveis conexões entre os dois países, considerando que essas escolas são representativas de seus países. Este estudo está sustentando teoricamente na Psicolinguística (Poersch, 1998, 2001; Scliar-Cabral, 2008, 2009; Smith, 1999, 2003; Kleiman, 1992; Leffa, 1996; Kintsch *et al*, 1978; Gombert, 1992; Goodman, 1990; Giasson, 1995, 2000). O trabalho foi desenvolvido por meio das seguintes etapas: revisão bibliográfica e pesquisa. A amostra foi constituída de 102 alunos: 33 portugueses de escola pública e 69 brasileiros de escolas públicas (15 da escola municipal e 19 da escola estadual) e privada (35 alunos). A coleta de dados foi realizada para obter informações sobre compreensão leitora, consciência linguística, perfil e hábito de leitura dos participantes. Para obter dados sobre compreensão leitora e consciência linguística, foram utilizados como instrumentos: elaboração de resumo sobre o texto “Paixão à primeira vista”, seleção de resumo adequado para o texto, questões de múltipla escolha sobre o texto. O primeiro destes instrumentos não avaliava o nível de consciência linguística. Para coleta de informações sobre hábitos de leitura, foi aplicado um questionário sobre o perfil dos alunos. Os dados obtidos foram levantados, organizados em tabelas, tratados estatisticamente por meio de SPSS e Excel e analisados considerando as questões de pesquisa e discutidos com apoio nos pressupostos teóricos. Foi possível: a) verificar e comparar o desempenho em compreensão leitora e o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil); b) comparar o desempenho em compreensão leitora e o nível de consciência linguística de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e escola privada de Porto Alegre (Brasil); c) correlacionar os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística. Foram alcançados os seguintes resultados: a) os alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) tiveram baixo

desempenho na elaboração do resumo; os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram desempenho mais alto ao realizar essa atividade. Mais da metade dos alunos pesquisados – da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) – tiveram desempenho mais alto na seleção do resumo adequado em comparação ao desempenho na elaboração do resumo; considerados isoladamente, o desempenho mais alto foi dos alunos da escola de Leiria (Portugal). Nas questões de múltipla escolha e perguntas sobre o texto, os alunos pesquisados obtiveram baixo desempenho; entre esses alunos, os da escola privada de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram desempenho mais alto; b) entre os alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil), os alunos da escola estadual tiveram desempenho mais alto na elaboração do resumo, nas demais atividades o desempenho mais alto foi dos alunos da escola privada; c) ao se correlacionar os escores dos desempenhos de todos os pesquisados, foi constatado que existe um leve relacionamento linear entre os escores do desempenho quando resumiram um texto (CLR) e quando marcaram corretamente aos itens de múltipla escolha (CLI), considerada a compreensão, e um leve relacionamento linear entre os escores do desempenho dos alunos quando marcaram “sim” ou “não” nos resumos apresentados e justificaram corretamente a sua escolha (CLRS) e quando marcaram e justificaram corretamente as alternativas de múltipla escolha e escreveram a resposta correta nas questões abertas (CLI), considerada a compreensão e os níveis de consciência. Foi constatada a importância da utilização de diferentes instrumentos para avaliar o mesmo tópico, neste caso a compreensão, pois cada um deles acessou um processo cognitivo e com mais especificidade e profundidade do que outro e, por esses instrumentos medirem aspectos distintos da compreensão há de haver cuidado ao afirmar que os alunos apresentam problemas de compreensão, pois o desempenho dos alunos está vinculado aos recortes de conteúdo dos respectivos instrumentos.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão leitora; consciência linguística; alunos de 9º ano do Brasil e de Portugal.

ABSTRACT

This study, realized with support of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financial Code 001, had as general objective investigate the reading comprehension and linguistic awareness of 9th grade students of middle school of public and private schools from Porto Alegre, Brazil, and of public school from Leiria, Portugal. The parallel is not made in the whole of Brazil and Portugal, but of a Portuguese school and three Brazilian schools, although there is such a limit, it points out possible connections between the two countries, considering that these schools are representative of their countries. This study is theoretically supported on Psycholinguistics (Poersch, 1998, 2001, Scliar-Cabral, 2008, 2009, Smith, 1999, 2003, Kleiman 1992, Leffa 1996, Kintsch et al 1978, Gombert 1992, Goodman 1990; Giasson, 1995, 2000). The research was developed through the following steps: bibliographic review and research. The sample consisted of 102 students: 33 portuguese public school students and 69 brazilian public school students (15 from the municipal school and 19 from the state school) and private school (35 students). Data collection was performed to obtain information about reading comprehension, linguistic awareness, profile and reading habit of participants. In order to obtain data on reading comprehension and linguistic awareness, the following instruments were used: elaboration of a summary of the text "Passion at first sight", selection of the adequate summary for the text, multiple choice questions about the text. The first of these instruments did not assess the level of linguistic awareness. To collect information about reading habits, a questionnaire was applied about the students' profile. The data were collected, organized, treated statistically through SPSS and Excel and analyzed considering the research questions and discussed with support on the theoretical grounding. It was possible to: a) verify and compare the performance in reading comprehension and level of linguistic awareness of school students from Leiria (Portugal) and of students schools from Porto Alegre (Brazil); b) compare performance on reading comprehension and level of linguistic awareness of public school students (state and municipal) and private school from Porto Alegre (Brazil); c) correlate the performance scores of school students from Leiria (Portugal) and students from schools of Porto Alegre (Brazil) for reading comprehension and levels of linguistic awareness. The following results were obtained: a) the students of the school from Leiria (Portugal) and of the schools from Porto Alegre (Brazil) had low

performance in the elaboration of the abstract; the students of the state school from Porto Alegre (Brazil) were the ones that had the highest performance when performing this activity. More than half of the students surveyed - of the school from Leiria (Portugal) and of the schools from Porto Alegre (Brazil) - had a higher performance in selecting the appropriate summary compared to the performance in the abstract; considered it singly, the highest performance was of the students of the school from Leiria (Portugal). In the multiple choice questions and questions about the text, the students surveyed performed poorly; among these students, those of the private school from Porto Alegre (Brazil) were the ones that had the highest performance; b) among students surveyed in Porto Alegre (Brazil), the students of the state school had higher performance on the abstract, on the other activities the highest performance was of the students of the private school; c) when correlating the performance scores of all respondents, it was observed that there is a slight linear relationship between performance scores when they summarized a text (CLR) and when they correctly marked multiple choice items (CLI), considering the comprehension, and a slight linear relationship between student performance scores when they marked "yes" or "no" in the summaries presented and correctly justified their choice (CLRS) and when they correctly scored and justified the multiple choice alternatives and wrote the correct answer in open questions (CLI), considered the understanding and the levels of consciousness. It was verified the importance of using different instruments to evaluate the same topic, in this case the comprehension, since each of them accessed a cognitive process and with more specificity and depth than another, and because these instruments measure different aspects of the comprehension there must be careful to say that the students present problems of comprehension, because the performance of the students is linked to the content cuts of the respective instruments.

KEY-WORDS: reading comprehension; linguistic awareness; 9th grade students of middle school from Brazil and Portugal.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Brasil)	205
APÊNDICE B –	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Brasil)	206
APÊNDICE C –	Questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura (para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental brasileiros)	209
APÊNDICE D –	Texto “Paixão à primeira vista” (em Português do Brasil)	211
APÊNDICE E –	Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR) – (versão Brasil)	213
APÊNDICE F –	Avaliação da Compreensão Leitora II e Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS) – (versão Brasil)	214
APÊNDICE G –	Avaliação da Compreensão Leitora III e Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI) – (versão Brasil)	217
APÊNDICE H –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Portugal)	221
APÊNDICE I –	Termo de Aceitação Livre e Esclarecido (TALE – Portugal)	223
APÊNDICE J –	Questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura (para alunos do 9º ano portugueses)	225
APÊNDICE K –	Texto “Paixão à primeira vista” (em Português de Portugal)	227
APÊNDICE L –	Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR) – (versão Portugal)	229
APÊNDICE M –	Avaliação da Compreensão Leitora II e Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS) – (versão Portugal)	230
APÊNDICE N –	Avaliação da Compreensão Leitora III e Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI) – (versão Portugal)	233

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquemas

Esquema 1 – Classificação das inferências conforme a sua origem	79
Esquema 2 – Classificação das inferências conforme seus níveis	81
Esquema 3 – Classificação das inferências conforme o tipo de relação	82
Esquema 4 – Desenho da pesquisa.....	99
Esquema 5 – Parâmetros para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos	105
Esquema 6 – Modelo para análise do desempenho dos alunos portugueses e brasileiros na Compreensão Leitora III	150

Figuras

Figura 1 – Entrada da informação visual e processamento no córtex	60
Figura 2 – Comunicação entre neurônios – Sinapses e aprendizagem	61
Figura 3 – Modelo interativo (transacional) da compreensão leitora	67
Figura 4 – Esquema para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos (parte I)	155
Figura 5 – Esquema para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos (parte II)	159

Quadros

Quadro 1 – Educação Básica no Brasil e Ensino Básico em Portugal	34
Quadro 2 – Distribuição dos anos nos ciclos do Ensino Fundamental brasileiro e do Ensino Básico português	36
Quadro 3 – Reprovação e abandono por etapa escolar no Brasil – resultados 2010 e 2016	38
Quadro 4 – Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico em Portugal – resultados 2009/10 e 2016/17	42
Quadro 5 – Alunos do 8º ano por categoria de desempenho na disciplina de Português nas provas de aferição de 2017 em Portugal	43
Quadro 6 – Desempenho dos alunos por domínio cognitivo (porcentagem média de acerto) dos alunos do 8º ano nas provas de aferição 2017 em Portugal	43
Quadro 7 – PISA 2015 (Brasil e Portugal)	46
Quadro 8 – Inferências e esquemas dos leitores	84

Quadro 9 – Critérios para avaliação dos resumos – TÓPICOS PRINCIPAIS	107
Quadro 10 – Critérios para avaliação dos resumos – TÓPICOS SECUNDÁRIOS	108
Quadro 11 – Modelo para correção do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	109
Quadro 12 – Critérios para análise do desempenho de alunos na Compreensão Leitora II – compreensão leitora e níveis de consciência linguística	121
Quadro 13 – Critérios para análise do desempenho dos alunos na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e níveis de consciência	142
Quadro 14 – Tipos de inferências solicitadas na Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI).....	150

Gráficos

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	111
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	112
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	113
Gráfico 4 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	114
Gráfico 5 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	115
Gráfico 6 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação dos resumos apresentados como adequados ou não e os níveis de consciência linguística ...	127
Gráfico 7 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por questão (R)	128
Gráfico 8 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por questão (R)	130

Gráfico 9 –	Desempenho dos alunos da escola estadual municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por questão (R) ..	131
Gráfico 10 –	Desempenho dos alunos da escola privada municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por questão (R) ..	132
Gráfico 11 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	143
Gráfico 12 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	144
Gráfico 13 –	Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	145
Gráfico 14 –	Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	145
Gráfico 15 –	Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	110
Tabela 2 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	111
Tabela 3 –	Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	112
Tabela 4 –	Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	114
Tabela 5 –	Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	115
Tabela 6 –	Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	116
Tabela 7 –	Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	116
Tabela 8 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação dos resumos apresentados como adequados ou não	118
Tabela 9 –	Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação do resumo nº 4 como adequado	118
Tabela 10 –	Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação do resumo nº 4 como adequado	119
Tabela 11 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – escolha dos resumos apresentados como adequados ou não e justificativa	125
Tabela 12 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)	126

Tabela 13 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R).....	128
Tabela 14 –	Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)	129
Tabela 15 –	Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)	130
Tabela 16 –	Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)	132
Tabela 17 –	Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)	133
Tabela 18 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – variação da pontuação na escolha correta dos resumos	134
Tabela 19 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – escolha da alternativa certa e resposta correta à pergunta	136
Tabela 20 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora – alternativa marcada corretamente	137
Tabela 21 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente	138
Tabela 22 –	Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente	139
Tabela 23 –	Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente	139
Tabela 24 –	Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente	140
Tabela 25 –	Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	144

Tabela 26 –	Paralelo entre o desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente	146
Tabela 27 –	Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – variação da pontuação na escolha correta da alternativa e níveis de consciência	147
Tabela 28 –	Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – com base nos tipos de inferências e nível de dificuldade dos itens	152
Tabela 29 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI) ...	156
Tabela 30 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)	157
Tabela 31 –	Correlações entre o desempenho dos brasileiros da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)	157
Tabela 32 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)	158
Tabela 33 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)	158
Tabela 34 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)	159
Tabela 35 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)	160
Tabela 36 –	Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)	160

Tabela 37 – Correlações entre o desempenho dos alunos brasileiros da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)	161
Tabela 38 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança
- PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
- PISA – *Programme for International Student Assessment*
- CLR – Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado
- CLRS – Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados
- CLI – Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências
- CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- RAEM – Região Administrativa Especial de Macau
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC/Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização.
- LLECE – Estudos regionais comparados
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
- PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
- CEP – Comitê de Ética da PUCRS
- DGE – Direção-Geral da Educação
- TALE – Termo de Aceitação Livre e Esclarecido

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

ID – Índice de dificuldade

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

E – Escola pública de Leiria

EM – Escola pública municipal de Porto Alegre

EE – Escola pública estadual de Porto Alegre

EP – Escola privada de Porto Alegre

ME – Múltipla escolha

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
2 CONTEXTO	29
2.1 Língua Portuguesa: ponto de conta(c)to entre Brasil e Portugal	29
2.2 Cenário da Educação Básica no Brasil e do Ensino Básico em Portugal	32
2.3 Hábitos de leitura e programas de incentivo à leitura no Brasil e em Portugal	52
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	59
3.1 Leitura	59
3.2 Compreensão leitora e avaliação	65
3.3 Inferência como estratégia de compreensão leitora	78
3.4 Consciência linguística e avaliação	87
4 A PESQUISA	97
4.1 Objetivos	97
4.1.1 Objetivo geral	97
4.1.2 Objetivos específicos	97
4.2 Questões de pesquisa	98
4.3 Caracterização da pesquisa	98
4.4 Sujeitos	100
4.5 Coleta de dados	101
4.5.1 Instrumentos	101
4.5.2 Procedimentos	103
4.6 Levantamento, tratamento e análise dos dados	105
4.6.1 Questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura ..	106
4.6.2 Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	107
4.6.3 Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)	117
4.6.4 Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)	135
4.7 Resultados e discussão	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	205

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisadora, professora em escola da rede privada e da rede pública, no município de Porto Alegre, (Rio Grande do Sul, Brasil), mostrou-se inquieta e preocupada com o fato de os estudantes para os quais ministrava aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio, demonstrarem tantas dificuldades nas atividades que envolvem a compreensão da leitura. Essas dificuldades também são constatadas por muitos professores, não só por aqueles que trabalham com a língua, mas por especialistas em outras áreas, e acabam refletindo no desempenho dos alunos revelado não apenas na sala de aula, mas também nos resultados das avaliações externas à escola, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Essa inquietação que há muito tempo acompanha a pesquisadora foi ponto de partida para a realização do presente estudo, que tem como objetivo investigar a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 9º ano de escolas no Brasil e de escola em Portugal, com vistas a traçar um paralelo entre o desempenho desses alunos. O paralelo não é feito na totalidade de Brasil e de Portugal, mas de uma escola portuguesa e três escolas brasileiras, embora exista esse limite, ele aponta possíveis conexões entre os dois países, considerando que essas escolas são representativas de seus países. Para tanto, foram investigados 102 (cento e dois) alunos, dos quais 69 (sessenta e nove) são brasileiros: 15 (quinze) de uma escola municipal, 19 (dezenove) de uma escola estadual e 35 (trinta e cinco) de uma escola privada, localizadas na cidade de Porto Alegre, no Brasil; e 33 (trinta e três) alunos são portugueses de escola pública, localizada, no concelho de Leiria, em Portugal.

Este estudo tem por objetivos específicos: a) verificar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil); b) verificar o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil); c) comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil); d) comparar o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto

Alegre (Brasil); e) comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e escola privada de Porto Alegre (Brasil); f) comparar o nível de consciência linguística de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e escola privada de Porto Alegre (Brasil); g) correlacionar os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística.

No presente trabalho, a compreensão leitora é avaliada por meio de três instrumentos de investigação, nomeadamente: “Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)”, no qual o sujeito deve elaborar um resumo do texto narrativo lido; “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)”, no qual os sujeitos precisam identificar qual entre os cinco resumos que lhes são apresentados é o resumo adequado do texto narrativo lido e, ainda, devem justificar todas as suas escolhas; e “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)”, no qual os sujeitos precisam responder questões sobre o texto narrativo lido através do formato de múltipla escolha e pergunta aberta, e também devem justificar todas as suas escolhas. Para os três instrumentos foram elaborados paradigmas de avaliação que são explicitados na seção dedicada à pesquisa.

Todos os instrumentos (incluindo o questionário) foram elaborados no período de realização do Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE; Processo nº 88881.133911/2016-01), durante o qual, no Estágio Doutoral, a autora deste trabalho esteve em Portugal, sob a supervisão da professora Fernanda Leopoldina Viana, integrante do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, em Braga. A supervisora foi escolhida por sua experiência na elaboração de instrumentos de compreensão leitora, que fazem parte inclusive de programas de intervenção para o 1º e o 2º ciclo do Ensino Básico em Portugal, pioneiros no país.

A motivação para a realização deste estudo surgiu da leitura de projetos que tratam da compreensão leitora de uma forma preocupada com o ensino e, ao mesmo tempo inovadora, como os programas citados anteriormente, desenvolvidos pela professora Fernanda Leopoldina Viana (professora Associada do Instituto de

Educação da Universidade do Minho) e a sua equipe, em Portugal, utilizando o meio virtual e o não virtual (através do livro impresso) com estudantes das séries iniciais dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, *Aprender a Compreender torna mais fácil o saber* (2010), voltado para alunos de 4º ano, e *Aprender a Compreender. Do saber ao saber fazer* (2010), para alunos de 5º e 6º anos. Esses programas foram criados a fim de responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão leitora, tendo por finalidade elevar os níveis de compreensão dos alunos (sem o intuito de atender aqueles com dificuldades de aprendizagem, com talentos excepcionais, ou outras classificações que possam ser consideradas).

Também houve uma atenção especial para os projetos desenvolvidos, no Brasil, pela professora Vera Wannmacher Pereira (professora do Curso de Letras, da Escola de Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), principalmente para o trabalho *Compreensão de textos e consciência linguística, com ênfase na consciência textual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho de ensino, pesquisa e extensão com apoio em tecnologia* (2013-2015), vinculado ao contexto de dificuldades do ensino e do aprendizado da leitura, cujo objetivo central era verificar em que medida oficinas com materiais em perspectiva psicolinguística e com suporte tecnológico contribuíam para o desenvolvimento da compreensão de textos e da consciência linguística de alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Um olhar cuidadoso também foi lançado para um projeto mais recente, realizado pela professora Vera Pereira em parceria com a professora Fernanda Viana, com alunos portugueses e brasileiros, *Um estudo comparativo sobre o desempenho em compreensão leitora de alunos da educação básica*, iniciado em maio de 2017, do qual é integrante a autora deste trabalho, cujos objetivos eram: verificar a compreensão leitora de alunos da Educação Básica; comparar os escores de compreensão leitora, considerando a escolaridade e os instrumentos; analisar a produtividade dos mesmos; propor encaminhamentos pedagógicos com base nos resultados.

Os quatro projetos aqui citados serviram como incentivo para que a pesquisadora pudesse criar o seu estudo, observando o que já era desenvolvido pelas

professoras. O trabalho explícito das estratégias de compreensão, sobretudo das inferências, também era interesse investigar nesta pesquisa. Portanto, o olhar deste estudo também está voltado para a compreensão da inferência enquanto estratégia de leitura. E, conforme foi observado, muitas pesquisas sobre o problema da compreensão e da leitura são orientadas para as séries iniciais, como é o caso do estudo de Mendes (2011), que analisou a relação entre a compreensão, a motivação e os hábitos de leitura junto de um grupo de alunos do 4º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, em Portugal, de Gayo (2015), que trabalhou com o ensino das estratégias com estudantes do 1º ao 6º ano de escolaridade, e de Miragaia e Balula (2017), que, embora tenham apresentado o ensino explícito de estratégias de leitura, dentre elas o uso das inferências, detiveram-se apenas ao 4º ano de escolaridade.

No que concerne ao 9º ano, com a metodologia proposta no presente estudo, poucos estudos trazem questões de compreensão leitora e de consciência linguística, dentre eles está o projeto desenvolvido pela professora Vera Pereira, em 2009 e 2010, *Compreensão da leitura de alunos de série final do Ensino Fundamental: um caminho virtual de pesquisa e ensino*, que tinha como um dos objetivos a produção de materiais virtuais de ensino da compreensão leitora dirigidos a alunos de ano final do ensino fundamental. Também houve um projeto voltado a alunos do Ensino Médio, como o desenvolvido em 2003 e 2004, *Avaliação da Compreensão Leitora de Alunos do Ensino Médio: escores de cloze e de resumo em correlação*, que avaliou a compreensão leitora de alunos dos três anos do Ensino Médio através do estudo de correlações de instrumentos de pesquisa diversos: *cloze*, resumo, múltipla escolha e falso e verdadeiro.

Assim como é observado no Brasil, em Portugal os alunos apresentam dificuldade no que se refere à leitura e à compreensão de textos, sobretudo no 1º ciclo, haja vista o empenho para se criar programas, como o organizado pela professora Fernanda Viana, a fim de elevar os níveis de compreensão dos alunos. Esse país parece ter alcançado alguns resultados positivos (apontados por avaliações, como o PISA 2015) em relação aos problemas de compreensão leitora.

Embora existam diferenças de significados de algumas palavras, pronúncia e construções de frases entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal, esses dois países possuem a mesma língua materna, a estrutura da língua trabalhada nas escolas é semelhante e eles buscam a melhora da qualidade do ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, frente a esse panorama, atravessou-se o oceano para junto de pesquisadores portugueses – que também apontam a problemática da compreensão da leitura como um obstáculo a ser vencido para melhorar a vida das pessoas –, buscar soluções práticas para o âmbito escolar, um suporte para a construção de material que possa atender a professores brasileiros e portugueses no que se refere a essa importante constatação.

Além de ser um estudo que visa traçar um paralelo entre alunos de uma escola pública em Leiria, em Portugal, e de alunos de duas escolas públicas e de uma escola privada em Porto Alegre, no Brasil, também se propõe a aprofundar as pesquisas psicolinguísticas, principalmente no que se refere à compreensão leitora e aos níveis de consciência linguística dos sujeitos ao responderem a instrumentos distintos, inclusive dando luz às inferências como estratégia de compreensão, de modo a obter suporte teórico consistente que auxilie em futuros estudos e avaliações sobre esses aspectos. Para tanto, tem como pretensão que seus instrumentos, uma vez adaptados, possam contribuir com a prática dos professores em sala de aula e possam medir a eficácia de futuras intervenções em termos de promoção da compreensão da leitura e da consciência linguística.

Com vistas a atender à proposta apresentada, este trabalho está estruturado da seguinte maneira:

a) a próxima seção, a segunda do trabalho, apresenta a Língua Portuguesa como um ponto de contato entre Brasil e Portugal, a organização da Educação Básica no Brasil e do Ensino Básico em Portugal, as avaliações externas à escola realizadas com alunos dos últimos anos de escolaridade nos dois países, os resultados apresentados na última década e os hábitos de leitura e os programas de incentivo à leitura no Brasil e em Portugal;

b) a terceira seção traz os pressupostos teóricos que sustentam este estudo: a leitura, a compreensão leitora e como pode ser feita a sua avaliação, a inferência como estratégia de compreensão leitora, e a consciência linguística e como é possível ser avaliada;

c) a quarta seção apresenta os objetivos (geral e específicos), as questões de pesquisa, como está caracterizada a pesquisa, os sujeitos (a amostra), o modo como foi realizada a coleta de dados (instrumentos e procedimentos), o levantamento, o tratamento e a análise dos dados, bem como os resultados e a discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos;

d) a quinta seção apresenta as considerações finais do trabalho, ressaltado as contribuições deste estudo.

2 CONTEXTO

Portugal e Brasil são países cuja relação histórica é relevante: um foi país colonizador, o outro, a colônia. Embora estejam geograficamente distantes, até os dias de hoje preservam uma estreita relação e têm em comum a língua oficial, isto é, a Língua Portuguesa. Essa é a língua materna de ambos, fator que contribuiu para que a presente pesquisa fosse realizada nos dois países, pois é assumida como “ponto de conta(c)to¹” entre Brasil e Portugal. Um pouco da sua história será apresentada na seção 2.1.

O fato de Portugal ter buscado soluções para melhorar a qualidade do ensino despertou o interesse para a investigação com alunos que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental (assim denominado no Brasil) ou do Ensino Básico (assim denominado em Portugal). A seção 2.2 apresenta o cenário da Educação Básica/Ensino Básico, os últimos números sobre a educação brasileira – apontados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) –, os resultados das provas de aferição da educação portuguesa, além dos resultados apontados nas avaliações externas à escola no que se refere ao desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa – principalmente em relação à leitura e à compreensão –, as provas aplicadas nos dois países (como SAEB, Prova Brasil, Prova de aferição e PISA) e os resultados obtidos pelos estudantes nos últimos anos.

O PISA 2015 apontou que houve melhora nos índices de sucesso escolar em leitura de alunos do 9º ano de escolaridade. Talvez ações adotadas por Portugal tenham ajudado a melhorar os números nas avaliações e, por esse motivo, pela necessidade de o Brasil também melhorar seus resultados nas avaliações e tentando entender os cenários em que se apresentam a educação nesses dois países, a seção 2.3 apresenta as constatações em relação aos hábitos de leitura de brasileiros e de portugueses e os planos adotados de incentivo à leitura nos dois países.

2.1 LÍNGUA PORTUGUESA: PONTO DE CONTA(C)TO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

¹ Grafia sugerida pela autora.

A Língua Portuguesa, aprendida no berço por portugueses, brasileiros, muitos africanos e alguns asiáticos, é reconhecida por patrimônio nacional e utilizada como instrumento de comunicação, quer dentro da sua comunidade, quer no relacionamento com as outras comunidades lusofalantes.

Atualmente é a língua oficial em dez países, oito deles membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado da língua espanhola e da língua francesa, e da China, ou mais exatamente da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau), onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049 (OLIVEIRA, 2013).

Possui de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grandes variações entre os continentes: crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional. Ocupa, oficialmente, 10,7 milhões de km² e está presente na América, África, Europa e Ásia (nesta ordem em termos demolinguísticos). Conforme Oliveira (2013, p.411),

Entre 7 e 9 milhões de falantes da língua portuguesa estão nas Diásporas, especialmente nos Estados Unidos da América e no Canadá, em diferentes países europeus, no Japão, na África do Sul, no Paraguai e na Venezuela. Estas bases geográficas são pontos de apoio e de criação de interesse para a manutenção e o ensino da língua de herança no exterior e importante razão para o intercâmbio comercial e cultural com aqueles países. [...] O português acompanha o intenso processo de emigração que faz com que hoje mais de 190 milhões de pessoas vivam fora dos seus países de origem.

Na seção *Breve Sumário da História da Língua Portuguesa* (CASTRO, s/d), o autor escreve que, embora seja a língua oficial de vastos territórios separados, em vários continentes, não é privativa de uma comunidade. É sentida como sua, por igual, em comunidades distanciadas. Por esse motivo, apresenta grande diversidade interna, conforme as regiões e os grupos que a usam e é uma das principais línguas do mundo. Castro afirma que é possível ter percepções diferentes quanto à unidade ou diversidade internas do português, conforme a perspectiva do observador: aquele que se concentra na língua dos escritores e da escola tem uma sensação de unidade, aquele que compara a língua falada de duas regiões ou grupos sociais pode ter uma sensação de diversidade.

A língua é parte da herança cultural de um povo. É portadora de longa história, serve de matéria-prima e é produto de literaturas, instrumento de afirmação mundial das sociedades. Ela não se esgota na descrição do seu sistema linguístico: ela vive na história, na sociedade e no mundo. Ela tem uma existência que é motivada e condicionada pelos grandes movimentos humanos e, imediatamente, pela existência dos grupos que a falam.

Isso significa que o português falado em Portugal, no Brasil e na África pode continuar a ser sentido como uma única língua enquanto os povos dos vários países lusofalantes sentirem necessidade de laços que os unam. A língua é, porventura, o mais poderoso desses laços. A esse respeito diz o linguista português Raposo (1984, p.592):

A realidade da noção de língua portuguesa, aquilo que lhe dá uma dimensão qualitativa para além de um mero estatuto de repositório de variantes, pertence, mais do que ao domínio linguístico, ao domínio da história, da cultura e, em última instância, da política. Na medida em que a percepção destas realidades for variando com o decorrer dos tempos e das gerações, será certamente de esperar, concomitantemente, que a extensão da noção de língua portuguesa varie também.

A diversidade linguística que a Língua Portuguesa apresenta através do seu enorme espaço pluricontinental é, inevitavelmente, muito grande e certamente vai aumentar com o tempo. Os linguistas encontram-se divididos a esse respeito: alguns acreditam que, já neste momento, o português de Portugal e o português do Brasil são línguas diferentes; outros, que constituem variedades bastante distanciadas dentro de uma mesma língua (CASTRO, s/d).

Na área vasta e descontínua em que é falado, o português apresenta-se, como qualquer língua viva, internamente diferenciado em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário. Tal diferenciação, entretanto, não compromete a unidade do idioma: apesar da acidentada história da sua expansão na Europa e, principalmente, fora dela, a Língua Portuguesa conseguiu manter até hoje apreciável coesão entre as suas variedades.

Embora essas variedades disponham de diferenças nos significados de palavras, na pronúncia e nas construções de algumas frases, no que diz respeito à importância da língua na vida das pessoas, ao lugar que ocupa e como ela é

trabalhada na escola, tanto no Brasil quanto em Portugal, existe uma preocupação com o ensino e com a aprendizagem da mesma. Isso porque tanto alunos portugueses quanto alunos brasileiros apresentam dificuldades em relação à leitura e à compreensão de textos, mas ainda não se sabe se “por causa da” ou “apesar da” Língua Portuguesa.

Assim sendo, quer seja no Brasil, quer seja em Portugal, é tempo de entender a leitura como uma atividade complexa, que exige do leitor processamentos especializados, e a compreensão como resultado dos conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e sobre o mundo em que vive o leitor colocados em “jogo” no momento da leitura. Então, uma vez conhecedores desse “enigma” em que se constitui a Língua Portuguesa, será possível encontrar um meio de a compreensão ser satisfatória em todos os âmbitos, para além da vida escolar. É no Ensino Fundamental da Educação Básica (brasileira), ou no Ensino Básico (português), que a aprendizagem sistemática sobre a língua se inicia e se consolida, período esse que merece destaque e será apresentado no próximo tópico, tamanha a sua importância no desenvolvimento dos sujeitos.

2.2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

Durante o processo evolutivo da humanidade, surgiu a necessidade de delimitar os tempos para as aprendizagens e os espaços para agrupamento dos alunos (PARENTE, 2010). A passagem do tempo e as transformações na nossa sociedade são fatores que determinam a maneira como as escolas se organizam.

A escola regular (“regular”, do Latim, “*regula, regulae*”, que significa “lei, regra”), como a conhecemos hoje, é aquela que, além de se submeter às leis gerais do país, também se submete ao sistema de diretrizes e bases da educação nacional, inclusive para o reconhecimento formal de seus atos e diplomas. A Constituição Federal de 1988 prescreve, conforme os artigos 205, 209 e 213, dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. É estabelecido pela Constituição que as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. As públicas

distinguem-se em: federais, distritais, estaduais e municipais, conforme os órgãos responsáveis por sua manutenção.

O modo como as escolas (sejam elas públicas ou privadas) estão organizadas internamente – com delimitações de tempo, ano letivo, horário de aulas, calendário escolar, programas de ensino rígidos e avaliações seletivas – é herança da modernidade e guarda em sua estrutura muito da influência da Companhia dos Jesuítas, no séc. XVI (PARENTE, 2010). De certa forma, foi daí que surgiu a organização em séries (ou seriada) que se caracteriza pela definição do tempo escolar em ano letivo, pela divisão dos conteúdos em séries, pela concepção de educação pautada na aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, pela avaliação quantitativo-seletiva e pelo papel do professor como transmissor de conhecimento.

Atualmente, no Brasil, o Sistema Educacional é composto pela Educação Básica e o pelo Ensino Superior. Segundo o artigo 22, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, é finalidade da Educação Básica: desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Tem oferta universal, é obrigatória – com duração ideal de dezoito anos – e compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (composto pelos Anos Iniciais e pelos Anos Finais) e o Ensino Médio. Em 2005, foi apresentada na Resolução nº 3 (de 3 de agosto de 2005) do CNE (Conselho Nacional de Educação) e implementada pelos sistemas de ensino, uma nova organização para o Ensino Fundamental, que passava a ter duração de nove anos. Nessa resolução, os nove anos de ensino obrigatório são distribuídos em cinco anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e quatro anos finais (do 6º ao 9º ano).

Em Portugal, o Sistema Educacional é um dos mais altos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com 12 anos de escolaridade obrigatória e é constituído pela Educação Pré-Escolar, pelo Ensino Básico, pelo Ensino Secundário e pelo Ensino Superior (que não tem caráter obrigatório), conforme o documento *Educação e Formação em Portugal*, do ano de 2007, de autoria do Ministério da Educação desse país. Segundo a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), de 1973, a organização do Ensino Básico tem por

objetivos: reduzir significativamente o insucesso e o abandono escolares; promover a inclusão; melhorar as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos. O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro. Em ambos países, nesse período é obrigatória a frequência para as crianças entre os 6 (seis) e os 15 (quinze) anos de idade. Em 1986, a LBSE foi atualizada e o Ensino Básico português passou a compreender três ciclos sequenciais, com uma duração de nove anos escolares.

No quadro 1, encontram-se sintetizadas as estruturas da Educação Básica no Sistema Educacional brasileiro e do Ensino Básico português.

Quadro 1 – Educação Básica no Brasil e Ensino Básico em Portugal

BRASIL		PORTUGAL	
Educação Básica (Universal, obrigatória e gratuita)	Idade	Ensino Básico (Universal, obrigatório e gratuito)	Idade
Educação Infantil	0 a 5 anos	1º ciclo	6 a 9 anos
Ensino Fundamental (Anos iniciais e Anos Finais)	6 a 10 anos 11 a 14 anos	2º ciclo	10 e 11 anos
Ensino Médio	15 a 17 anos	3º ciclo	12 a 14 anos
Finalidade: <ul style="list-style-type: none"> desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. 		Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> reduzir significativamente o insucesso e o abandono escolares; promover a inclusão; melhorar as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos. 	

Fonte: A autora (2019), com base na LDB nº 9.394/96, Resolução nº 3 (de 03 de agosto de 2005) do CNE, do Brasil, e a Organização do Sistema Educativo Português.

Por muito tempo, a organização do Ensino Fundamental no Brasil se dava por séries. Esse era considerado um tipo de organização mais antigo, tido pela literatura como reprodutor da exclusão social no interior da escola pela reprovação. A estrutura seriada foi apontada, durante anos, como uma organização escolar excludente, devido aos altos índices de reprovação e evasão na Educação Básica, e uma das

respostas a essa situação foi a organização escolar em ciclos, na rede pública do país, no início da década de oitenta (AUGUSTO, 2010).

As primeiras experiências concretas com regime de ciclos escolares surgiram no Brasil com o propósito de regularizar o fluxo de aluno ao longo do processo de escolarização, na tentativa de eliminar ou limitar a repetência. Mas foi em 1936, na França, que surgiram os Ciclos de Formação, através de uma proposta ao Ensino Médio Profissionalizante. Em 1995, os Ciclos de Formação começaram a ser implantados em Porto Alegre (Projeto Escola Cidadã) e em Belo Horizonte (Projeto Escola Plural). Entretanto, as escolas e as redes estaduais e municipais de educação têm autonomia para implantar o regime em ciclos ou o seriado na primeira etapa do Ensino Fundamental, que atende crianças de 5 (cinco) a 9 (nove) anos de idade, desde que a LDB entrou em vigor, em 1996.

No Brasil, os Ciclos de Formação (também chamados de Ciclos de Formação Humana) propõem uma ruptura radical com a lógica seriada e com as práticas de reprovação, bem como com as concepções convencionais de currículo, avaliação e gestão da escola (MAINARDES, 2007). A organização escolar, dessa forma, baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano. Assim, o Ensino Fundamental se estrutura em três Ciclos de Formação, cada um com duração de três anos o que amplia para nove anos a escolaridade obrigatória neste nível de ensino. O 1º ciclo corresponde aos três primeiros anos (6 a 8 anos de idade), o ensino é de responsabilidade de um único professor, mas também existem aqueles de áreas especializadas; o 2º ciclo corresponde aos 4º, 5º e 6º anos (9, 10 e 11 anos de idade), o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se em regime de professor por área; e o 3º ciclo corresponde aos anos finais, 7º, 8º e 9º anos (12 a 14 anos de idade), o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas, a equipe docente é organizada por coletivo de ciclo, as responsabilidades pela aprendizagem dos alunos são compartilhadas pelo grupo de professores e não por apenas um deles.

Em Portugal, de acordo com o documento *Educação e Formação em Portugal*, do ano de 2007, de autoria do Ministério da Educação desse país, o Ensino Básico, correspondente aos primeiros nove anos de escolaridade (dos 6 aos 14/15 anos de

idade) e está dividido em três ciclos sequenciais. O primeiro ciclo compreende o 1º, 2º, 3º e 4º anos; o segundo ciclo, o 5º e 6º anos; e o 7º, 8º e 9º anos passam a constituir o terceiro ciclo deste ensino. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico, integrando-se os objetivos específicos de cada ciclo nos objetivos gerais do Ensino Básico, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente.

No quadro 2, é possível observar uma síntese da distribuição dos anos nos ciclos da Educação Básica no Brasil e do Ensino Básico em Portugal.

Quadro 2 – Distribuição dos anos nos ciclos do Ensino Fundamental brasileiro e do Ensino Básico português

Brasil		Professor ↔	Portugal	
Educação Básica (Ensino Fundamental)	anos		Ensino Básico	anos
1º ciclo Professor+ especializadas	1º, 2º e 3º	Unidocência + áreas especializadas	1º ciclo	1º, 2º, 3º e 4º
2º ciclo	4º, 5º e 6º	por área (interdisciplinares)	2º ciclo	5º e 6º
3º ciclo	7º, 8º e 9º	por disciplina	3º ciclo	7º, 8º e 9º

Fonte: A autora (2019).

No Brasil, a avaliação, nesse processo da educação por ciclos, acontece de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana. Os avanços ou progressão têm como princípio respeitar o tempo e os espaços educativos de cada aluno, cabendo à escola promovê-los (AGUIAR, 2009). Denomina-se progressão continuada, por pressupor a não reprovação ou repetência por um período que pode variar entre dois e quatro anos. Segundo aponta a QEdu Academia, plataforma brasileira de dados educacionais, de responsabilidade da Fundação Lemann (uma organização sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil), é uma prática que possibilita o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência, devido ao fato de o ciclo apresentar

à escola uma nova forma de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. De posse dos recursos disponíveis, os professores sentem-se na responsabilidade de oferecerem aos alunos atendimentos necessários para que ocorra a aprendizagem.

Portanto, o sistema de ciclos, sobretudo no Brasil, é concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e no qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. Esse sistema tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Mas não é apenas a divisão por ciclos que garantirá o sucesso dos estudantes e de toda uma escola. É preciso estar alicerçada a educação em bases sólidas e princípios que norteiem um processo de ensino e um processo de aprendizagem eficazes.

A organização da educação por ciclos (no Ensino Fundamental) no Brasil é semelhante à educação por ciclos (no Ensino Básico) em Portugal. Em ambas há uma preocupação com o desenvolvimento pleno de todas as habilidades dos estudantes nos nove anos escolares. Embora haja atenção especial para o desenvolvimento das competências ao longo dos anos ciclos e que o trabalho desempenhado por toda a comunidade educativa pareça ser muito sério e relevante, em todos os ciclos é possível encontrar alunos com dificuldades em relação à leitura e à compreensão de textos, por exemplo.

O atual cenário da educação, sobretudo a brasileira, vem causando um certo desconforto, principalmente quando os números revelados pelas pesquisas não são tão animadores. E pelo que é observado, os números de Portugal também não são vistos com bons olhos, apesar de nas últimas décadas, esse país ter feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais em matéria de educação, segundo o texto *As 7 chaves da educação em Portugal*, veiculado no site “www.noticias.universia.pt”, em janeiro de 2019, de responsabilidade de um grupo espanhol da Fundación Universia.

No Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Anos Inicias	8,3%	5,9%	1,8%	0,9%
Anos Finais	12,6%	11,4%	4,7%	3,1%
Ensino Médio	12,6%	12%	10,3%	6,6%

Fonte: A autora (2019), com base nos dados do Censo Escolar, Inep, 2010 e 2016, na página da QEdU (<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>).

Esses dados revelam que, apesar de as avaliações externas à escola refletirem um desempenho não tão positivo das escolas, pelo menos a política da educação sob a perspectiva da progressão continuada, através do ensino por ciclos, nas escolas públicas, pode ter tido êxito no seu grande objetivo, já que resultou na diminuição dos números de alunos brasileiros reprovados e evadidos das escolas nos últimos seis anos (a considerar os anos de 2010 e 2016).

Muitos alunos dos ciclos pretendidos para as pesquisas, que estão regularmente matriculados, são os sujeitos que respondem às avaliações que medem o desempenho de suas escolas. No Brasil, as avaliações da Educação Básica são coordenadas pelo INEP/DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) e estão divididas em nacionais e internacionais. As nacionais subdividem-se em: a) Avaliação da Alfabetização Infantil (Prova Brasil); b) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), correspondendo a: i) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil); iii) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Já as internacionais estão divididas em: a) Estudos regionais comparados (LLECE); b) PISA.

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, aplicadas a cada dois anos. A sua última edição, em 2017, aconteceu em 5.460 municípios, envolvendo mais de 4,8 milhões estudantes, matriculados em escolas públicas municipais, estaduais e federais. Essas avaliações têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esses testes são aplicados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e

matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores e os diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Os dados ficam disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país, ao qual as pessoas têm acesso por meio do Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>).

Nos últimos anos, embora mais alunos tenham sido aprovados e menos alunos tenham deixado as escolas da rede pública de ensino no Brasil, em se tratando de aprendizagem no 9º ano do Ensino Fundamental (o qual é foco desta pesquisa), segundo apontam os dados de 2017 sobre proficiência, fornecidos pelo QEdu Academia, apenas 34% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, isso significa que dos 2.139.908 investigados, somente 728.604 demonstraram o aprendizado adequado; 1.076.580 alunos encontram-se no nível básico, apresentando “pouco aprendido”.

Conforme o QEdu Academia, o aluno é considerado com “aprendizado adequado” quando está nos níveis proficiente e avançado. De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 (quatro) níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. De acordo

com a distribuição de pontos da Escala SAEB, observada por meio da plataforma QEdu Academia, nos níveis qualitativos para cada disciplina e etapa escolar, em Língua Portuguesa, por exemplo, é considerado “Insuficiente” quando o aluno faz de 0 a 199 pontos; “Básico”, de 200 a 274 pontos; “Proficiente”, de 275 a 324 pontos; e “Avançado”, quando faz 325 ou mais pontos.

O cenário do Ensino Básico português, no que se refere à sua organização, não é tão diferente do cenário do Ensino Fundamental brasileiro. A diferença significativa está no número de escolas e alunos matriculados. Segundo o documento *Educação e Formação em Portugal*, do ano de 2007, de autoria do do Ministério da Educação portuguesa, nesse país existem 3692 escolas que oferecem o 1º ciclo do Ensino Básico; 2653 que oferecem o 2º e 3º ciclos e o Secundário (correspondente ao Ensino Médio no Brasil) e 1727 escolas que oferecem o 3º ciclo e o Secundário. Nelas, 253.959 alunos estão matriculados na Pré-Escola; 1.000.006 alunos no Ensino Básico (404.010 alunos estão matriculados no 1º ciclo; 225.794 no 2º ciclo; e, 370.202 no 3º ciclo); e 399.775 alunos no Secundário.

Em relação ao número de alunos que frequentam as escolas em Portugal, nos dados de 2016/17, da publicação *Estatísticas da Educação*, que traz os indicadores gerais da educação, de autoria da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), verifica-se que a redução do número de alunos foi maior no ensino público (menos 11.989) do que no privado, que perdeu 8292 alunos. Conforme essa publicação, nos últimos anos, Portugal implementou políticas para reduzir o abandono escolar precoce e elevar o nível de escolaridade completo da população e as qualificações da força de trabalho, como o Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar, de 2012. Esse programa tem como objetivo apoiar os alunos em risco de abandono, reintegrar aqueles que desistiram e consolidar a oferta educativa e formativa de cursos de dupla certificação no ensino secundário, conforme dados do documento *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*, publicado pela OCDE, em 2014. A redução das taxas de retenção e desistência nos anos de 2009/10 e 2016/17 podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico em Portugal – resultados 2009/10 e 2016/17

PORTUGAL		
Taxa de Retenção e Desistência		
Ensino Básico	2009/10	2016/17
1º ciclo	3,7%	3%
2º ciclo	7,7%	5,8%
3º ciclo	13,8%	8,5%

Fonte: A autora (2019), com base nos dados atualizados em outubro de 2018, fornecidos pela DGEEC (http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_3_5.asp)

No que se refere às avaliações, extintos os exames nacionais do 4º e do 6º ano, foram implementadas as provas de aferição desde 2016. Essas correspondem a um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que diz respeito às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. As provas são realizadas no final do ano letivo, no fim do 1º ciclo e do 2º ciclo do Ensino Básico, e também na segunda classe e no 8º ano, de acordo com o *Relatório Nacional: 2016 e 2017*, de responsabilidade do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.), publicado em maio de 2018.

Ao contrário do ano letivo de 2016/2017, em que o governo português determinou a não obrigatoriedade da realização das provas de aferição, tendo tido apenas adesão por parte de 57% das escolas nacionais, em 2017/2018 a sua aplicação teve um carácter universal e obrigatório, sendo realizadas numa fase apenas, nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade. No quadro 5, encontra-se o desempenho em Língua Portuguesa (Português) dos alunos do 8º ano em 2017. Nele lê-se que: 40% dos alunos está no nível CM (“consegue, mas”) em compreensão oral; 47,4% revelam dificuldades em relação à leitura, 51,4% em relação à gramática e 53,3% em relação à escrita.

Quadro 5 – Alunos do 8º ano por categoria de desempenho na disciplina de Português nas provas de aferição de 2017 em Portugal

Ano	Disciplina/Domínio	C	CM	RD	NC/NR	
8º	Português	Compreensão do Oral	33,2%	40,0%	19,2%	7,6%
		Leitura e Educação Literária	13,0%	31,9%	47,4%	7,7%
		Gramática	8,3%	21,3%	51,4%	18,9%
		Escrita	12,4%	21,0%	53,3%	13,2%
Provas classificadas: N = 100.392						

Fonte: A autora (2019), conforme a Base de Dados PAEB2017.

As categorias correspondentes aos níveis analisados têm a seguinte tradução: “C” quando o aluno conseguiu interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos, por exemplo; “CM” quando o aluno conseguiu interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos, mas não consegue compreender aspectos relacionados às personagens, por exemplo; “RD” quando revelou dificuldades e “NC” quando não conseguiu interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos e “NR” quando o aluno não respondeu.

No quadro 6, encontram-se os resultados dos alunos do 8º ano nas provas de aferição de 2017, separados por domínio cognitivo. O domínio cognitivo que demonstrou o menor percentual de acerto em Língua Portuguesa pelos alunos do 8º ano na PAEB2017 (Prova de Aferição – Ensino Básico, 2017) foi “Raciocinar/Criar” (47,3%), segundo o *Relatório Nacional: 2016 e 2017*, de responsabilidade do IAVE, de maio de 2018. Este domínio exige que o aluno seja capaz de mobilizar e organizar informação, avaliar aspectos da linguagem e argumentar.

Quadro 6 – Desempenho dos alunos por domínio cognitivo (porcentagem média de acerto) dos alunos do 8º ano nas provas de aferição 2017 em Portugal

Ano	Disciplinas	Domínios cognitivos		
		Conhecer/Reproduzir	Aplicar/Interpretar	Raciocinar/Criar
8º	Português	60,3%	54,8%	47,3%
	Ciências Naturais e Físico-Química	37,7%	38,9%	33,4%

Fonte: A autora (2019), de acordo com JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017.

A partir das avaliações nacionais aqui apresentadas, observa-se que tanto as aplicadas no Brasil, quanto as aplicadas em Portugal, apresentam números da Educação Básica/Ensino Básico indicativos de que é preciso continuar pensando na educação e buscar melhorias no ensino, sobretudo da Língua Portuguesa. Outras avaliações revelam dados sobre os quais devemos nos debruçar e refletir e uma dessas, a que são submetidos os dois países, é o PISA.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*), traduzido para Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa de avaliação comparada, aplicado a estudantes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE, havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, conforme mencionado, é coordenado pelo INEP.

As avaliações acontecem a cada três anos. Na última edição, em 2015, foram avaliados 72 países (podendo variar o número de países e de estudantes por país de edição para edição). Essas avaliações abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. No último *ranking*, em 2015, o Brasil ocupou o 59º lugar, com 407 pontos apenas em leitura, ficando entre as doze piores classificações da lista, bem abaixo da média de 493 pontos da OCDE. Neste mesmo ano, Portugal marcou 498 pontos, ocupando o 18º lugar em leitura. Segundo os indicadores educativos, Portugal, por sua vez, é o único país da união europeia que apresentou uma melhoria contínua em cada relatório do PISA, colocando-se, em 2015, acima da média da OCDE. No quadro 7, há uma síntese dos dados do PISA 2015 no Brasil e em Portugal.

Quadro 7 – PISA 2015 (Brasil e Portugal)

Brasil	Portugal
23.141 estudantes	7.325 estudantes
59º lugar	18º lugar
407 pontos em Leitura	498 pontos em Leitura

Fonte: A autora (2019), com base no Relatório PISA 2015 (disponível em: http://rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1869&fileName=Relatorio_PISA2015.pdf).

O estudo proposto pelo PISA, diferentemente das demais avaliações, permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos nas áreas mencionadas (Leitura, Matemática e Ciências), contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras. Em 2015, segundo o documento *Brasil no Pisa 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, publicado pela OCDE, o perfil típico do estudante brasileiro participante foi do sexo feminino (51,5%), matriculado no Ensino Médio (77,7%) de uma rede de Ensino Estadual (73,8%), localizada em área urbana (95,4%) e no interior (76,7%).

O PISA tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. Essa avaliação procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia a dia. É pretensão que os sujeitos sejam letrados.

No Brasil, o termo “letramento” refere-se ao que se pretende refletir em relação à amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliadas, conforme aponta o documento *Brasil no Pisa 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (OCDE, 2016), portanto o “letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade”. Em Portugal, corresponde ao conceito de *literacia*, tal como é utilizado no PISA, que remete para a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (MARÔCO *et al*, 2016).

Para avaliar o desempenho em leitura, especificamente, os alunos são levados a realizar uma ampla gama de atividades com diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas

características. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa ou verso, mas também vários tipos de documentos, como listas, formulários, tabelas, gráficos e diagramas.

Na avaliação realizada em 2015, os estudantes brasileiros mostraram melhor desempenho ao lidar com textos representativos de situação pessoal (por exemplo, *e-mails*, mensagens instantâneas, *blogs*, cartas pessoais, textos literários e textos informativos) e desempenho inferior ao lidar com textos de situação pública (por exemplo, textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias). Para os estudantes participantes do PISA, itens com textos contínuos foram mais fáceis, pois esses são definidos por sua organização em orações e parágrafos, típicos de textos argumentativos, contos e romance, por exemplo. Por outro lado, itens com textos em formato combinado, caracterizado pela junção de parágrafos em prosa e listas, gráficos, tabelas ou diagramas, foram mais difíceis de resolver. Itens que envolveram o aspecto *localizar e recuperar* informação foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, enquanto itens que envolveram o aspecto *integrar e interpretar* foram mais difíceis.

No Brasil, o escore médio dos estudantes de 15 anos na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE (que é de 493 pontos). O desempenho médio em leitura dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se um desempenho médio de 325. Alunos da rede federal têm o melhor desempenho em leitura – 528 pontos –, superando a média nacional, mas não sendo estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular (de 493 pontos).

Nos últimos anos, um pouco mais metade dos alunos brasileiros avaliados pelo PISA (51%) não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%). Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

No nível 2, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou podem satisfazer diversas condições. Outras requerem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica do texto, quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas neste nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores façam uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, elaborando sobre sua experiência e atitudes pessoais (conforme dados apontados pelo documento *Brasil no Pisa 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, publicado pela OCDE).

Os relatórios, sobretudo aquele com dados da avaliação de 2015, apontam a dificuldade de o estudante brasileiro responder exclusivamente aquilo que foi perguntado, de forma objetiva. Este tem a tendência de responder pautado naquilo que ele supõe e não segundo o que foi questionado. Esse comportamento do estudante gera um problema, que reflete nas dificuldades em leitura e compreensão de textos simples e que implica baixo desempenho nas outras áreas avaliadas além da linguagem.

Em relação ao PISA 2015, o cenário português configurou-se da seguinte maneira: mais de 80% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência. O relatório com os resultados do PISA 2015 (MARÔCO *et al*, 2016) ainda aponta que, embora na literacia de leitura os jovens portugueses de 15 anos tenham conseguido ultrapassar “significativamente” a média da OCDE nesse ano, verificou-se ainda que as perguntas de compreensão literal foram bem respondidas, mas os estudantes falharam nas de compreensão de inferências, além disso, os textos narrativos foram tidos como mais fáceis do que os informativos.

Em se tratando dos textos utilizados nas salas de aula portuguesa, “uma análise mais cuidada dos manuais escolares de Português permite verificar que predominam os excertos de textos narrativos e as questões colocadas apelam, na sua grande maioria, à compreensão literal” (SOUSA, 2015). Talvez seja por esse motivo

que os alunos portugueses tenham melhor desempenho nas avaliações, ultrapassando a média da OCDE em 2015, pois na escola são mais bem preparados no trabalho com as narrativas e acostumados a realizarem a compreensão de forma literal, com base no que é detectado na superfície do texto.

Há um desejo que todos os estudantes avaliados pelo PISA aumentem os números no nível 6, no qual as tarefas normalmente requerem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento; requerem a demonstração de compreensão completa e detalhada de um ou mais textos e podem envolver a integração de informações de mais de um texto. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes relevantes, e produza categorias abstratas para interpretação. Tarefas de refletir e analisar podem exigir que o leitor levante hipóteses ou avalie criticamente um texto complexo sobre um assunto desconhecido, levando em consideração critérios ou perspectivas múltiplas e aplicando interpretações sofisticadas externas ao texto. Uma condição marcante para tarefas de localizar e recuperar neste nível é a precisão da análise e a atenção refinada a detalhes pouco perceptíveis nos textos. Entretanto, os resultados para esse nível são: OCDE com 1,11% e Brasil com 0,14%.

Brasil e Portugal, dentre outros países, “têm melhorado a sua performance média em Matemática, Leitura e Ciências, ao longo da sua participação no PISA, o que mostra que mesmo num curto espaço de tempo é possível melhorar de forma abrangente”, de acordo com a OCDE, em matéria veiculada em dezembro de 2013 no site “Público”, de Portugal, escrita por Andreia Sanches. Na leitura, Portugal melhorou cerca de dois pontos por ano em média — desde 2000, quando esse país ocupava a antepenúltima posição na literacia em leitura. Já em 2015, contando com o universo de 72 participantes – dentro e fora da organização –, passou a 18ª posição na classificação. O Brasil permaneceu nas últimas colocações. É preciso sinalizar que cerca de 36% dos alunos brasileiros que fizeram o PISA foram reprovados em algum momento da vida escolar.

Um estudo da OCDE, de 2012, sobre equidade e qualidade na educação, nomeado *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, mostra que a repetência é ineficaz na melhoria dos resultados dos

estudantes e pode acarretar no abandono da escola e, ainda, encarecer o sistema educacional. Segundo esse estudo, os sistemas de ensino com melhor desempenho entre os países da OCDE são aqueles que combinam qualidade e equidade, esta significa que circunstâncias pessoais ou sociais como o gênero, a origem étnica ou o meio familiar não representam nenhum obstáculo para a realização do potencial educacional e que todos os indivíduos atingem pelo menos um nível mínimo básico de formação. Nesses sistemas educacionais, os alunos têm a possibilidade de atingir altos níveis de formação, independentemente das respectivas circunstâncias pessoais e socioeconômicas.

Segundo o documento *Resultados do PISA 2009: Aprendendo a Aprender. Envolvimento, Estratégias e Práticas dos Estudantes* (OCDE, 2010), o PISA avaliou, em 2009, o grau em que os estudantes estavam cientes das estratégias mais efetivas para o aprendizado. Eles foram solicitados a descrever como resumem os textos que leem usando cinco escolhas possíveis: 1) “Verifico cuidadosamente se os elementos mais importantes do texto estão presentes no meu resumo”, 2) “Leio o texto todo, sublinhando as frases mais importantes; em seguida faço um resumo, escrevendo as frases com minhas próprias palavras”, 3) “Faço um resumo; depois verifico se cada parágrafo do texto está no resumo, pois o conteúdo de cada parágrafo deve estar incluído”, 4) “Antes de fazer o resumo, releio o texto o máximo de vezes possível”, ou 5) “Tento copiar, palavra por palavra, o maior número de frases possível”. Especialistas dos países participantes foram convidados a determinar a eficácia relativa das diferentes estratégias. Estes descobriram que as estratégias 1 e 2 são as mais eficazes, as estratégias 3 e 4 são moderadamente eficientes e a estratégia 5 é a menos eficiente para se resumir uma informação.

Os resultados de avaliações como o PISA sugerem que uma das maneiras de a vantagem socioeconômica se traduzir em melhor proficiência em leitura é dar mais oportunidades aos estudantes para desenvolverem um entendimento de quais estratégias de aprendizagem são as mais eficientes. Também indicam que os estudantes vindos de contextos socioeconômicos desfavoráveis poderiam atingir notas muito mais próximas àquelas de seus pares de ambientes favorecidos, se tivessem um conhecimento mais profundo da melhor forma de aprender. Pais em

situação socioeconômica favorável são, por exemplo, mais propensos a investir tempo em leitura para suas crianças quando elas são jovens e a contar histórias para elas.

Ainda conforme o documento *Resultados do PISA 2009: Aprendendo a Aprender. Envolvimento, Estratégias e Práticas dos Estudantes* (OCDE, 2010), os países que aumentaram suas notas, ou aqueles que estão entre os resultados mais altos, são os que conseguiram estabelecer políticas e metas claras e desafiadoras para monitorar o desempenho dos alunos, dar maior autonomia às escolas, oferecer o mesmo currículo a todos os estudantes de 15 anos, investir na formação e no treinamento de professores e apoiar escolas e estudantes com baixo desempenho, como aconteceu em Portugal.

Entretanto, nas últimas décadas, apesar do investimento para qualificar a educação, Portugal continua apresentando um *déficit* estrutural na formação e na qualificação da população ativa, provocados pelos níveis considerados de insucesso e abandono escolares que ainda existem. Esse país lançou uma grande reforma na gestão das escolas em 2008, que reforçou a autoridade na liderança do diretor da escola (Decreto-Lei 137/2012) e, em 2014, introduziu alterações importantes no exercício da profissão docente em diferentes momentos (antes do início da função docente, durante a formação inicial, no início, e ao longo das suas carreiras profissionais) de modo a permitir aos professores continuar a melhorar e a progredir.

De acordo com a matéria veiculada pelo site de notícias “Universia Portugal”, em janeiro de 2019, intitulada *As 7 chaves da educação em Portugal*, um dos fatores de sucesso do sistema português é a formação de professores, que viram as condições de acesso ao ensino tornarem-se mais rigorosas. Segundo traz esse texto, atualmente, eles têm uma formação inicial de cinco anos, estágio e formação contínua obrigatória, reforço específico nos currículos de Ciências, por exemplo, e formação específica em metodologias inovadoras. No primário, passam mais horas com os seus alunos, enquanto o secundário gasta menos horas (sempre em relação à média da OCDE). Além disso, foram introduzidas diferentes formas de avaliação de professores e estabelecidas avaliações externas e autoavaliações.

O texto da “Universia Portugal” ainda menciona que grande parte do sucesso de Portugal é devido às tentativas realizadas para aliviar as desigualdades educativas. Neste país, 82,6% das escolas são públicas e em 16% dessas escolas é realizado um dos programas mais bem-sucedidos, o “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, que visa melhorar os modelos de aprendizagem, aliviar o abandono e o absentismo, incentivar a disciplina ou facilitar a transição para o mercado de trabalho. Estes territórios são regiões com maior desvantagem social, maior necessidade de atenção à diversidade e maiores taxas de desistência.

Para enfrentar problemas como a alta taxa de abandono, a baixa conclusão no ensino superior ou o elevado desemprego juvenil foi lançado em 2012, conforme aponta o texto mencionado, veiculado pela “Universia Portugal”, o Programa de Combate ao Fracasso e Abandono Escolar. Este projeto concentrou-se nos alunos com maior risco graças a programas individualizados para posteriormente associá-los à formação profissional como alternativa ao abandono escolar. Em 2008, a taxa de abandono foi de 34%, em 2016 de 14% e, à luz deste avanço, a meta para 2020, de 10%, parece que será alcançada, de acordo com o que foi veiculado na matéria.

Embora um dos pontos fracos do Sistema Educacional português seja o baixo nível de autonomia local em relação à gestão curricular, à avaliação ou à alocação de recursos, verifica-se uma evolução no sentido da descentralização e aumento da autonomia. De acordo com o texto mencionado, veiculado pela “Universia Portugal”, foi concedida às escolas maior autonomia na definição de currículos (reforma curricular de 2012) e na possibilidade de estabelecerem voluntariamente acordos, como exemplo, o poder de decisão dos diretores e dos municípios foi fortalecido. Conforme a DGEEC, foram acrescentadas as responsabilidades de financiamento dos municípios desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico (2008) relativamente a infraestruturas, ação social escolar ou contratação de pessoal não docente.

Os resultados apontados em Portugal pelas provas de aferição e pelo PISA, e os apontados no Brasil por esse último, pelo SAEB e pela Prova Brasil, apesar de demonstrarem um aumento nos números do desempenho dos alunos em leitura, ainda sugerem uma reflexão sobre os dados em relação ao ensino da Língua

Portuguesa, principalmente no Brasil. Embora as políticas adotadas em Portugal tenham demonstrado uma melhora no sistema educativo no país, o desempenho dos alunos em relação à leitura necessita de um olhar mais atento. Os professores, sobretudo os alfabetizadores, devem ser instrumentalizados para o ensino tanto da leitura quanto da escrita.

É preciso, dentre outros fatores, que a leitura, além de ter sua prática estimulada nos lares e em sala de aula, torne-se atividade frequente na vida das pessoas, e que seja entendida nas escolas como um processo complexo no qual o leitor constrói o significado por meio da interação entre os seus conhecimentos e o texto. Alguns programas de incentivo à leitura, por exemplo, já foram criados e implementados, no Brasil e em Portugal, com o objetivo de melhorar os hábitos dos cidadãos desses dois países. Sobre esse assunto tratará a próxima seção.

2.3 HÁBITOS DE LEITURA E PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL E EM PORTUGAL

No ano de 2015, o Instituto Pró-Livro publicou a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, segundo a qual, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais foi considerada leitora de acordo com o seguinte critério: ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa. Os dados revelaram que o brasileiro lia em média 2,4 livros por ano. Um dos principais destaques é o fato de a população adulta e a que está fora da escola estarem lendo mais do que foi observado nos anos anteriores, embora ser leitor ainda seja uma característica significativamente associada à escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos, o que aponta para um desafio no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros na população leitora.

Os resultados dessa pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais. Os leitores que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores.

Entretanto, a pesquisa mencionada revelou que apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas. A pesquisa ainda indica que essa influência tem impacto no fato de o indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores. No entanto, a pesquisa também aponta que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

Semelhante ao observado nas edições anteriores da pesquisa, no ano de 2015, pouco menos de um terço dos brasileiros declaram que gostam muito de ler, enquanto pouco menos de um quarto não gostam. A proporção de leitores que gostam muito de ler é significativamente maior que a proporção de não leitores, grupo composto por 43% de indivíduos que não gostam de ler. Gostar muito de ler é mais característico das crianças menores (mesma proporção encontrada para “gostar um pouco”), sendo que os adolescentes e adultos declaram em maior proporção que gostam um pouco de ler, indicando uma mudança importante na relação com a leitura a partir do ingresso no Ensino Fundamental II (Anos Finais). No entanto, entre os indivíduos que atingiram escolaridade superior, a proporção dos que gostam muito de ler ultrapassa a metade desse grupo. Da mesma forma, quanto mais alta a renda, maior a proporção dos que declaram que gostam muito de ler, em relação aos que gostam um pouco ou não gostam.

A falta de tempo é o principal motivo mencionado pelos não leitores e também pelos leitores que gostariam de ter lido mais (que representam cerca de três quartos dos leitores). No entanto, também merece destaque entre os não leitores a menção à falta de gosto pela leitura. A cada edição da pesquisa diminui a proporção dos que afirmam não ter nenhuma dificuldade para ler, enquanto ganham destaque motivos como a falta de paciência e de concentração e os problemas de visão. A percepção de “Não ter nenhuma dificuldade para ler” aumenta com a classe à qual o indivíduo pertence. Em proporções diferentes, o mesmo movimento ocorre em relação à escolaridade. Na medida em que a escolaridade do indivíduo diminuiu, reduziu a

proporção daqueles que consideram a leitura uma atividade prazerosa. Pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ter maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações com a leitura para além do seu uso instrumental.

Na percepção dos brasileiros, a principal ideia associada com a leitura é a de que essa atividade “traz conhecimento”. Talvez seja esse o motivo de a leitura de jornais ser a mais frequente entre os pesquisados, o que também aparece em estudos em Portugal, como aponta o *Relatório Hábitos de Leitura*, do ano de 2005, de responsabilidade da APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros), segundo o qual, dos 2 mil portugueses pesquisados, com idades entre 14 e 65 anos, 97,25% costumava ler jornais e revistas. A maioria afirmou ler por gosto; outros, por motivos profissionais e escolares. Esses sujeitos disseram que leem de 3 a 5 livros por ano, e ocupam entre 30 minutos e 2 horas de seu tempo com leitura.

O estudo desenvolvido por Ribeiro e colegas (2009) é apresentada uma caracterização dos hábitos e das práticas de leitura de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, no qual foi verificado que as atividades de lazer mais referidas por alunos do 1º ciclo foram brincar com os amigos ou irmãos, brincar com objetos tecnológicos (como computador e videogame) e ver televisão. Em comparação com essas atividades, a leitura é referida por uma porcentagem mais reduzida de alunos, especificamente por aqueles do sexo masculino. Nesse mesmo estudo, as razões apontadas pelos alunos do 1º ciclo para o fato de gostarem de ler refletiam dimensões de ordem motivacional (“é divertido”), cognitiva (“para saber”) e de lazer (“ajuda a passar o tempo”). Além disso, as dificuldades na compreensão da leitura justificavam-se pelo fato de os alunos não gostarem de ler.

O sucesso ou o insucesso relacionado à compreensão de textos pode ter relação direta não apenas com o fato de o indivíduo não estar alfabetizado funcionalmente, mas também com os hábitos de leitura desenvolvidos e praticados pelos mesmos ao longo de sua vida, não apenas escolar. Os chamados analfabetos funcionais são aqueles indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), a alfabetização pode ser classificada em quatro níveis: analfabetos,

alfabetizados em nível rudimentar (ambos considerados analfabetos funcionais), alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno (esses dois últimos considerados indivíduos alfabetizados funcionalmente).

Em 2011 (último ano em que o índice foi divulgado pelo Censo), a taxa de analfabetismo da população portuguesa era de 5,2%, (o que correspondia a mais de 548 mil pessoas), de acordo com o documento *Taxa de analfabetismo segundo os censos: total e por sexo*, disponibilizado pela Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA). Em 2017, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) registrou 7,0% como sendo a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais de idade. Isso significa que, no Brasil, 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever.

Segundo Perez (2018), o letramento seria uma das soluções para a erradicação do analfabetismo funcional, por ser uma prática presente em diversas situações do cotidiano, envolvendo não apenas a leitura tecnicista de textos, mas também o desenvolvimento da criticidade e capacidade de elaborar opiniões próprias diante dos conteúdos acessados. Para a autora, a aprendizagem deve ser universalizada, propiciando assim que todos os leitores atinjam o nível pleno da alfabetização funcional. Ela acredita que a dificuldade de compreensão dos gêneros textuais, mesmo os mais simples e mais acessados no cotidiano, prejudica o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do indivíduo.

Alguns autores consideram fator determinante de inclusão, ou até mesmo de exclusão, o fato de o sujeito saber ler em uma sociedade de informação, que está atualmente em rede. Nessa concepção, para Lopes (2010), saber ler seria uma capacidade ou uma competência desenvolvida pelo sujeito capaz de torná-lo ativo dentro da sociedade. Dessa forma, Neves (2010) acredita que, por ser a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, o ensino deve contribuir para o aumento dos hábitos de leitura dos estudantes, promovendo a formação de leitores e contribuindo para o sucesso escolar dos mesmos, preparando-os para o exercício de uma cidadania responsável e ativa.

Em Portugal, segundo aponta Lopes (2010), apesar de ter acontecido uma evolução dos níveis de qualificação e certificação escolar dos portugueses, o país ainda não se aproxima às taxas de leitura validadas em outros países europeus. Para a autora, em se tratando de hábitos de leitura, não é possível

estabelecer uma relação simples e directa entre níveis de escolaridade e hábitos de leitura, a não ser no caso da leitura de livros (ensino médio-superior). Pode dizer-se, no entanto, que o aumento da escolarização das novas gerações parece traduzir-se num aumento muito significativo dos índices de leitura de livros, jornais e revistas (em papel ou online). (ibidem, p.15)

Neves (2010) também afirma que, em uma sociedade cada vez mais dependente da obtenção rápida de informação, a leitura representa para os maus leitores o primeiro embaraço na realização de tarefas que lhes são solicitadas. Assim, tirar um significado das coisas acaba se tornando um procedimento penoso, levando ao desânimo e à desistência diante de aprendizagens que dependem substancialmente da informação escrita e causando nos estudantes, a curto prazo, retenção no mesmo ano e insucesso escolar.

Portugal, a partir dos resultados obtidos no relatório *A dimensão económica da literacia* (do ano de 2009), percebeu a necessidade de olhar atentamente para a “literacia”² por três grandes motivos, de acordo com Neves (2010, p.42):

primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências. A consciência da necessidade de inverter esta situação tem resultado na implementação de medidas políticas, conscientes das consequências negativas não só a nível individual, mas também a nível colectivo e nacional.

No ano de 2006, em Portugal já havia sido criado e colocado em prática o *Plano Nacional de Leitura* (PNL), que durou dez anos, com o objetivo de melhorar as competências dos portugueses na leitura e escrita e incentivar hábitos de leitura desde a infância. Além da realização de estudos, do trabalho de campo em todos os

² Nesta pesquisa, a *literacia* é assumida como a “competência para aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formas” (Hobbs, 1997, cit. por Botelho, 2009), e *literacias*, como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente, 1996)

agrupamentos de escola, envolvendo municípios, a Rede de Bibliotecas Escolares, pais e alunos, outra das faces mais visíveis do PNL foi a criação de listas anuais de livros, recomendados para leitura para diferentes níveis letivos e em contexto escolar e familiar.

No Brasil, no ano de 1992, já havia sido implementado o *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (PROLER) que tinha como objetivos promover o interesse nacional pelo hábito da leitura, promover e estruturar projetos de incentivo as práticas de leitura e escrita, e contribuir para o acesso ao livro (BRASIL. DECRETO nº 519, de 13 de maio de 1992). Esse programa também buscava colaborar para a ampliação do direito à leitura, promover condições e acesso a práticas de leitura e escrita críticas e criativas, articulando a leitura com diversas outras expressões culturais, propiciar acesso a materiais escritos, tornar a leitura hábito espontâneo da sociedade, abrindo novos espaços e integrando práticas de leitura dentro e fora da biblioteca e escola.

Conforme a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2015, o que se sabe é que, nas últimas décadas, o Brasil tem experimentado o fenômeno no aumento da escolaridade média da população, com uma redução na proporção de analfabetos e indivíduos com escolaridade até o Fundamental I (Anos Iniciais) e aumento da proporção de brasileiros com Ensino Superior e, sobretudo, Ensino Médio. Entretanto, a parcela da população que está estudando vem reduzindo ao longo dos anos, especialmente na Educação Básica, devido ao envelhecimento da população, por conta da diminuição da natalidade e o aumento da expectativa de vida.

Em 2016, no Brasil, foi criado o *Plano Nacional do Livro e Leitura* (PNLL), cujos quatro eixos que o orientavam eram: 1) Democratização do acesso ao livro; 2) Formação de mediadores para o incentivo à leitura; 3) Valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; 4) Desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (BRASIL. Plano Nacional do Livro e Leitura).

Aqui foram mencionados dois dos projetos criados no Brasil para incentivar a população a criar, a fortalecer e a melhorar a qualidade dos hábitos de leitura. No entanto, de acordo com o INAF, apesar do percentual da população alfabetizada

funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática³. Isso significa que o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora).

Conforme foi observado, os governos de Brasil e de Portugal estiveram empenhados em criar planos de ação e os colocarem em prática para melhorar os resultados em relação à leitura e aos hábitos desenvolvidos pelos cidadãos. Embora isso tenha acontecido e os sujeitos da pesquisa relatada no Brasil (*Retratos da Leitura*), por exemplo, afirmem não terem dificuldade para ler e que, para eles, a leitura é via de aprendizagem, a pesquisa ainda salienta que, só no Brasil, mais de 40% das pessoas não leem. Muitas não compreendem bem aquilo que leem e não são capazes de estabelecer uma relação entre essa dificuldade e a frequência e a qualidade da atividade de leitura. Esses dados evidenciam a necessidade de se conhecer os fundamentos de leitura, compreensão e consciência linguística, nos quais este estudo está alicerçado. Sobre eles tratará a próxima seção.

³ Pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. (<http://www.ipm.org.br/inaf>)

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção serão apresentados os aportes teóricos para a realização da pesquisa: a leitura (o que significa essa atividade segundo alguns autores, os modelos existentes, as estratégias usadas durante essa atividade), a compreensão leitora e como pode ser avaliada, a inferência como uma estratégia de compreensão leitora, a consciência linguística e o seu modo de avaliação.

3.1 LEITURA

Em pleno século XXI, o processo de leitura ainda é muito discutido pelos estudiosos e pela comunidade educativa em geral. É comum ouvir de profissionais ligados à educação que o aluno não sabe ler ou que não é capaz de compreender aquilo que lê. Mas ler não significa apenas decifrar os códigos. É ir além. De acordo com Sousa (2015), a leitura acontece quando, ao olhar um texto, se atribui significado ao escrito.

“Aprender a ler é aprender a congregar duas atividades muito diferentes: uma que leva a identificar as palavras escritas e outra que leva a compreender a significação do texto” (SOUSA, 2015, p.70). Para um leitor fluente, essas duas atividades acontecem quase que simultaneamente: ao automatizar a primeira, os recursos cognitivos são “libertados” para a segunda, que dessa forma se beneficia de uma atenção redobrada. Mas o mesmo não acontece em um aprendiz de leitor, cujo processo de identificação de palavras é lento, no qual a memória não conserva as palavras todas até que seja decifrado todo o enunciado. Esse leitor só terá autonomia na leitura quando o reconhecimento de palavras se tornar eficaz. Portanto, decifrar e compreender são dois processos que precisam ser aprendidos.

Existem, pelo menos, três modelos que explicam como é que se lê, conforme Sousa (2015), o *modelo descendente*, o *modelo ascendente* e o *modelo interativo*. No *modelo descendente* é defendida a ideia de que o leitor traz seus conhecimentos prévios para o encontro com o texto e que estes serviriam à reconstrução da significação, em outras palavras, o leitor coteja os sentidos do texto com seu conhecimento e suas experiências e, assim, tem acesso aos sentidos do texto.

No *modelo ascendente*, o leitor olha para a organização do texto, lê as palavras, sem relacionar às suas experiências e aos seus conhecimentos, construindo a significação a partir dos elementos que estão no texto, em outras palavras, é neste modelo que o leitor parte do texto para a significação.

O *modelo interativo*, por sua vez, é aquele em que acontecem processos ascendentes e descendentes no momento da leitura, em outras palavras, é quando o leitor lê as palavras, faz previsões, confirma-as ou refuta-as e, quando há quebra na compreensão, estabelece novas hipóteses e continua o processo de leitura até que o texto seja compreendido.

O texto é o responsável por fornecer dados (informação visual) que são percebidos (captados) pelos olhos e em seguida conduzidos ao cérebro (até o córtex occipital) por meio do nervo óptico, caminho este ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Entrada da informação visual e processamento no córtex

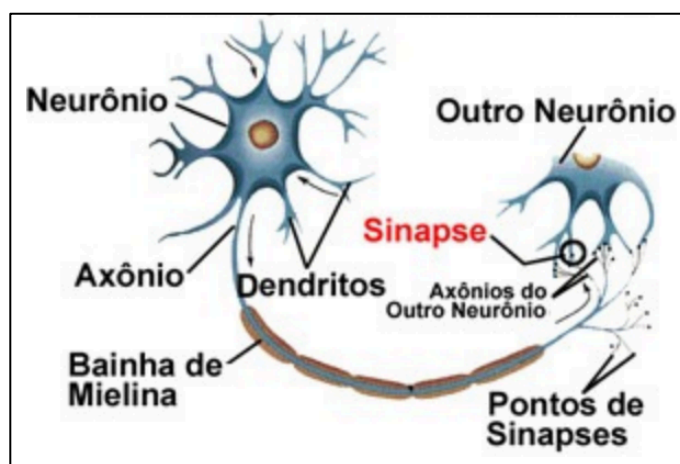


Fonte: <http://sensorialsports.com/dentro-do-cerebro-o-tempo-para-reagir/>

Segundo Poersch (2001), lá (no córtex occipital) é iniciado o processamento desses dados com aqueles previamente armazenados e, como conhecimento é conexão sináptica, se determinado dado (*input*) encontrar caminho (conexão) para outro dado armazenado, esse dado é ativado, pois houve recordação e a sinapse (figura 2) será reforçada. Se essa ativação não acontecer, o dado de entrada será

integrado a um dado já armazenado, o que consiste em uma nova conexão. Isso significa, conforme o autor, “aprender”. Esse novo conhecimento, então, passa a constituir conhecimento prévio para o processamento do restante do texto. Assim se dá a construção do sentido.

Figura 2 – Comunicação entre neurônios – Sinapses e aprendizagem



Fonte: Sinapse (www.psiqweb.med.br)

A leitura é um processo que está relacionado com o sistema perceptivo humano e, devido à sua natureza, muitas operações mentais relacionadas ao ato de ler tornam-se, com a prática, automáticas e inconscientes. Ela é aprendida, e não adquirida, ou seja, trata-se de uma aprendizagem, não acontece de forma natural. Por esse motivo, a primeira leitura de um texto, chamada leitura “ingênua”, ou a realizada por um indivíduo que carece de habilidades, caracteriza-se por uma tentativa imediata e inconsciente de adivinhar e/ou intuir, a partir do que foi lido anteriormente, como o texto desenvolver-se-á até o seu final. É a primeira tentativa provisória de compreensão.

De acordo com Colomer e Camps (2002), ler significa compreender e para que isso aconteça é necessário realizar processos cognitivos (SCLIAR-CABRAL, 2008, 2009; LEFFA, 1996). Assim, compreensão e processamento são entendidos de forma interligada dentro de um paradigma cognitivo (COSTA E PEREIRA, 2009), no qual compreender é realizar um movimento de interação, fundamentado basicamente em dois processos cognitivos: *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente).

O *bottom-up* é realizado de forma ascendente, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores. O que ocorre quando o leitor retira predominantemente do texto as informações de que necessita para efetuar a compreensão do mesmo. Constitui-se um procedimento em que as pistas deixadas pelo autor no texto são a base de um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo (SCLIAR-CABRAL, 2008).

O *top-down* (GOODMAN, 1991; SMITH, 1999) é um movimento descendente, do todo para as partes. Dirige-se das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura. Nele os conhecimentos prévios do usuário constituem a base de um processo de decomposição. Tais informações disponíveis permitem ao leitor fazer conexões com as pistas linguísticas.

Os conhecimentos prévios, entretanto, não são elementos que se encontram soltos no cérebro. De acordo com Pereira (2013, p. 36), eles

[...] estão organizados em redes hierarquizadas que se conectam internamente e entre si – os esquemas cognitivos. São tais representações armazenadas na memória de longo prazo que interagem com o que está escrito no texto, permitindo ao leitor preencher os vazios que ali estão e chegar à compreensão. Isso significa que a dificuldade de compreensão pode estar vinculada à ausência de esquemas cognitivos consistentes ou a dificuldades no uso de procedimentos para ativá-los.

Para Goodman (1991), o ato de ler é “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, que envolve a interação entre pensamento e linguagem. Ler é intuir, adivinhar, indo da microestrutura à macroestrutura textual. Segundo esse autor, ter a habilidade de antecipar o que está por vir é fundamental para uma leitura exitosa. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 32), trata-se de “uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos”, que exige do leitor processamentos especializados ao interagir com o texto. Para Leffa (1996), corresponde à necessidade de o leitor ter competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Embora muitas vezes pensemos na leitura como um ato individual, ela é um ato social entre leitor e autor que interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente estabelecidos, segundo Kleiman (1992). Leffa (1996) define o processo

da leitura apresentando duas posições – não antagônicas, mas complementares –: a) ler como atribuir significado ao texto; b) ler como extrair significado do texto. A primeira posição com ênfase no leitor e, a segunda, com ênfase no texto.

Durante o processo de leitura, o leitor constrói o significado por meio da interação entre os seus conhecimentos e o texto. Mas há também que se considerar o contexto. A essa concepção de leitura é favorável Giasson (1995), que propõe um modelo interativo, também chamado transacional, de compreensão de leitura. Nesse modelo, segundo a autora, a transação é feita de duas maneiras: a primeira é entre o leitor e o texto, o qual é construído e regido ativamente pelo leitor; a segunda, entre o leitor e o mediador, este na figura do professor, que ajuda o leitor/aluno a construir seu conhecimento a partir das interações entre eles, fornecendo suporte adequado para o leitor. Em situações de co-construção do significado dos textos, o leitor também interage com seus pares em sala de aula. A partir dessa perspectiva, defendida por Giasson (2000), a aprendizagem cooperativa, a tutoria e as discussões entre pares tornam-se elementos essenciais no desenvolvimento de habilidades de leitura para qualquer leitor, principalmente o da escola primária.

De acordo com a visão transacional de Goodman (1991), o sentido do texto é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido. Atenta-se, portanto, à expressão do significado pretendida pelo autor e à necessidade de ser uma representação do significado adequado às necessidades e às experiências do leitor. Nessa concepção, o significado, entretanto, não está apenas no texto, mas no autor e no leitor; assim, as condições e limitações do leitor influenciarão o sentido resultante da leitura. A construção do sentido depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre autor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social.

Durante o processo de leitura, o leitor utiliza-se de dois tipos estratégias, classificadas em *cognitivas* e *metacognitivas*. As *estratégias cognitivas* de leitura são ações feitas pelo leitor, que não envolvem conhecimento reflexivo, realizadas automaticamente. Tratam-se de operações inconscientes para o processamento do texto, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de

vocabulário. As *estratégias metacognitivas* de leitura, por sua vez, são as operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente; envolvem a habilidade para monitorar a compreensão e a habilidade para decidir que medidas tomar a fim de chegar à ideia principal quando a compreensão falha (BORBA, 2005). O conjunto de estratégias caracterizado pelo “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão” é a metacognição, sendo, portanto, muito mais processual do que avaliativa (BROWN, 1980, p. 456).

A revisão de literatura sobre o assunto indica a existência de um conjunto de estratégias acionadas durante a leitura (PEREIRA, 2006), entre elas: *skimming* (leitura rápida e global do texto); *scanning* (leitura rápida em busca de alguma informação específica); predição (leitura antecipatória); leitura detalhada (leitura minuciosa); inferência (leitura dedutiva com base em dados do texto, do contexto e dos conhecimentos prévios do leitor); automonitoramento (acompanhamento da própria leitura), autoavaliação (verificação da produtividade da própria leitura) e autocorreção (alteração da própria compreensão).

Conforme Goodman (1990), os leitores (hábeis) desenvolvem estratégias básicas como a *seleção*, a *predição* e a *inferência*. A *seleção* corresponde à escolha dos índices mais úteis que o texto fornece. A *predição* é um recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para prever o que virá no texto e qual o seu significado. Pode se realizar em todos os níveis de constituição da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. A *inferência*, por sua vez, é o mecanismo utilizado pelos leitores para acessar a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que esses já possuem.

De acordo com Pereira (2002), o leitor, baseado nas expectativas fônicas, faz antecipações no nível fonológico, tendo como foco os fonemas e as sílabas que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso; no nível morfológico, baseia-se em aspectos lexicais e gramaticais para fazer suas antecipações; no nível sintático, faz predições a partir das relações entre palavras, frases e parágrafos; no nível semântico, levanta hipóteses a partir de expectativas sobre o sentido; e por fim, no nível pragmático, o leitor, para criar hipóteses, utiliza-se de conexões entre o texto e as situações de uso.

É o leitor quem traz, para dentro do texto, a partir do estabelecimento de relações e inferências realizadas com êxito, elementos importantes para a realização de novas inferências para, assim, prosseguir na construção do sentido evocado pelo texto. O leitor adulto hábil, segundo Kleiman (1992), não decodifica, mas percebe as palavras globalmente e “adivinha” outras, sempre guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Coscarelli (1996, p.7) afirma que “os processos inferenciais são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê”. O texto escrito exige diferentes tipos de inferências as quais somente o leitor proficiente é capaz de realizar. O texto diz, a inferência interpreta, orienta e adiciona informações ao que foi dito, também produzindo conhecimento novo. A inferência é responsável pela estruturação de conhecimentos que não foram explicitados no texto. Um texto que apresenta questões potencialmente inferenciais exige do leitor uma leitura mais profunda, obrigando-o a interagir com o texto, porque a informação buscada não está ali, pronta, definida, mas precisa ser elaborada.

As concepções de leitura apresentadas se complementam. Elas consideram a importância das inferências e da predição e enfatizam que a leitura é, na realidade, uma busca pelo significado; é especulativa, seletiva e construtiva. Essa busca é a característica mais importante do processo de leitura, pois este é construído e reconstruído enquanto se lê, uma vez que se acomoda nova informação e se adapta o significado em formação, obtendo novas percepções. Por isso, é assumida a concepção de leitura como um processo dinâmico, ativo, durante o qual o leitor faz uso de todos os seus esquemas conceptuais na busca da compreensão. Sobre compreensão e sua avaliação tratará a próxima seção.

3.2 COMPREENSÃO LEITORA E AVALIAÇÃO

Embora os mecanismos de leitura sejam conhecidos pelos professores, os resultados referentes à compreensão leitora de muitos estudantes nas escolas ainda não são satisfatórios. Segundo Giasson (2000, p.14), “para que o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e mais satisfatório é preciso identificar os vários fatores em causa e pôr a funcionar estratégias de intervenção

variadas”. Conforme a autora, várias estratégias de intervenção vêm sendo propostas (principalmente em países desenvolvidos) e experimentadas desde os anos 80, mas as soluções não são simples nem definitivas, porque ela acredita serem muito complexos os problemas de compreensão de textos.

Os resultados de avaliações como o PISA mostraram que países com médio desempenho em leitura são aqueles cujos estudantes geralmente sabem como resumir informações, por exemplo. Aqueles que têm a consciência de estratégias eficientes de resumo possuem um desempenho positivo em leitura. Na maioria dos países investigados pelo PISA, os estudantes com baixo desempenho são, em primeiro lugar, meninos provenientes de ambientes socioeconômicos desfavoráveis. Os resultados indicam que esse grupo está longe de possuir as competências e habilidades necessárias para participar plenamente da sociedade.

Para compreender um texto de forma adequada é preciso captar as informações explícitas nele ao mesmo tempo em que vêm à mente do leitor outras ideias relacionadas às anteriores, que estão em sua memória (VIDAL ABARCA e RICO, *in* Teberosky, 2003). A compreensão de textos “envolve processos cognitivos múltiplos” (KLEIMAN, 1992, p.9). É por meio da interação entre os conhecimentos linguístico, textual e de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto, enfim, compreender.

Portanto, os alunos precisam ler, no sentido mais amplo da palavra. Dar significado às coisas, ao mundo em que vivem, através da palavra. A todos eles deve ser dada a oportunidade de decifrar o(s) código(s), ter contato com os diferentes tipos de texto, conhecer quem é seu interlocutor, e o contexto em que ambos estão inseridos, além de desenvolver suas competências sintática, semântica e textual, para que então a compreensão aconteça em todas as esferas enquanto sujeito de uma sociedade.

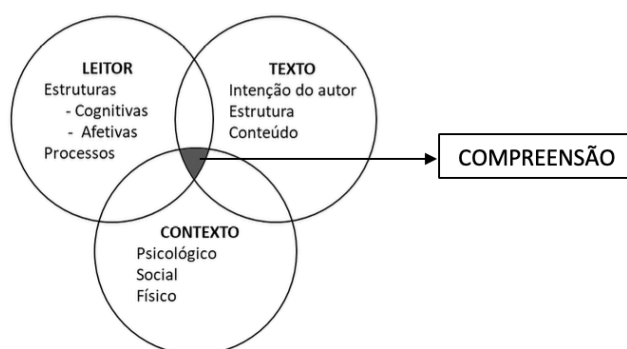
Se a leitura envolve o fazer perguntas a um texto, a compreensão corresponde à extensão até onde estas questões foram respondidas, uma espécie de jogo de predições (SMITH, 2003), no qual a previsão está diretamente ligada à compreensão do texto. Prever é fazer perguntas e compreender é responder a essas perguntas

(SMITH,1999). O sucesso na compreensão leitora depende da habilidade que o leitor tem de selecionar, entre várias, as pistas mais produtivas e necessárias à elaboração de suas predições. Assim, a antecipação e a confirmação daquilo que poderá acontecer a seguir é um fenômeno significativo que ocorre durante o processamento da leitura.

Obter o significado do texto utilizando uma quantidade mínima de informação textual disponível comparada aos esquemas linguísticos e conceituais do leitor é compreender. Conforme Kleiman (1992), a compreensão se processa via percepção, experimentação e construção de significados, apoiando-se no texto, enquanto a interpretação se relaciona diretamente às práticas culturais da comunidade do leitor. Ela “é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças”, declara Smith (2003, p.72).

Segundo Vidal Abarca e Rico (*in* TEBEROSKY, 2003), quanto mais conhecimento tiver um leitor e melhores estratégias possuir, menos penoso será o processo e melhor compreensão final se obterá. As causas nos problemas de compreensão devem ser buscadas na inadequação entre o texto e o leitor. Essa adequação/inadequação manifesta-se nas inferências que o leitor deve fazer para compreender o texto. Giasson (2000, p. 23) acredita que “quanto mais os fatores ‘leitor, texto e contexto’ estiverem imbricados uns nos outros, ‘melhor’ será a compreensão”. Na figura 3 encontram-se os três grupos de fatores que envolvem a compreensão da leitura, no modelo transacional, proposto por essa autora.

Figura 3 – Modelo interativo (transacional) da compreensão leitora



Fonte: A autora (2019), baseada em Giasson (1995; 2000).

O fator “texto” refere-se ao material a ser lido, envolvendo: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. O fator “leitor” compreende as estruturas do sujeito (o que ele é) e os processos de leitura que ele utiliza (o que ele *faz* durante a leitura). Já o “contexto” compreende elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do mesmo. Podem ser: o psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto, etc.); o social (as intervenções de professores e colegas, etc.); e o físico (o tempo disponível, o barulho, etc.).

Segundo Giasson (2000), o fator “leitor” é o mais complexo, por tratar a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. Fora de qualquer ato de leitura, ele possui conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. As estruturas cognitivas referem-se aos conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) – que permitirão ao leitor levantar hipóteses – e sobre o mundo. Esse último constitui um elemento primordial na compreensão dos textos, pois a compreensão só poderá acontecer se existir algo que possa relacionar à nova informação fornecida pelo texto. “Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (GIASSON, 2000, p. 27).

Alguns autores, como Araújo (2005), acreditam que existam níveis de compreensão leitora e que ela pode ser dividida em: *literal*, *inferencial* e *crítica*. A compreensão *literal* é quando versa sobre informações explícitas (ou quase explícitas), isto é, sobre o que está contido textualmente, sendo detectável na superfície do texto. E pode ser *inferencial*, quando exige que o leitor descubra implícitos (elipses, pressupostos e subentendidos) presentes no texto, derivando-os da interação entre conhecimento enciclopédico e texto. Esta implica a descoberta de relações e a produção de inferências a partir do texto, não se apoiando, estritamente, no que está escrito. Logo a compreensão de inferências exige produção de conhecimento, isto é, aquilo que é construído a partir das pistas linguísticas e do conhecimento prévio do leitor. Já a *crítica* é quando o leitor é capaz de estabelecer um juízo de valor a partir do que foi lido.

O desenvolvimento da compreensão literal é importante, pois é ela quem vai servir de base para uma leitura crítica e reflexiva. Conforme Araújo (2005), para compreender um texto na sua totalidade é preciso identificar a informação explícita e associá-la à informação implícita, proporcionando uma leitura reflexiva com base em inferências que vão além do texto.

Català e colegas (2001) propõem uma taxonomia para a compreensão leitora, dividindo esse processo em quatro situações: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. A *compreensão literal*, segundo esse autor, corresponde ao reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída em um texto, das ideias principais, de uma sequência, de detalhes, de comparações, de relações de causa-efeito e de traços de caráter de personagens.

A *reorganização* corresponde à sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que vai sendo obtida de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: classificar, esquematizar, resumir e sintetizar.

A *compreensão inferencial* corresponde à ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios proporcionados pela leitura, como dedução da ideia principal, de uma sequência, de detalhes, de relações causa-efeito, de traços de caráter de personagens, predição de resultados, hipóteses de continuidade de uma narrativa, interpretação de linguagem figurativa.

A *compreensão crítica* corresponde à formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo, juízos de: atos e opiniões, de suficiências e validade, propriedade, valor, conveniência e aceitação.

De modo geral, em se tratando de compreensão leitora, os alunos têm apresentado dificuldades na compreensão de textos escritos, sobretudo no que se refere à apreensão de informação implícita com recurso à construção de inferências, como mostra Ferreira (2010). Em estudo comparativo entre Brasil e Portugal, realizado por Carvalho (2010), constatou-se que o ensino de estratégias de leitura

para a compreensão ainda era, na época da pesquisa, incipiente. A autora concluiu que os professores não focalizavam o ensino explícito das estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos que estimulassem a formação de um leitor crítico.

É possível constatar que um dos fatores que mais condicionam o desempenho dos estudantes em compreensão na leitura diz respeito à dificuldade em relacionar entre si conceitos e ideias subjacentes ao texto, quando estes são apresentados de forma implícita. Essa dificuldade gera problemas ao nível da apreensão das ideias veiculadas pelo texto (microestrutura) e também ao nível da identificação das ideias principais do mesmo (macroestrutura). Os problemas identificados a partir das práticas de sala de aula tornam-se evidentes em situações de avaliação formal, e, segundo Ferreira (2010, p.31):

com particular relevo para os exames nacionais de Português do 12º Ano. A análise do desempenho nestes exames revela que mesmo os alunos a concluir a frequência do Ensino Secundário continuam a manifestar problemas graves em compreensão na leitura, particularmente no que se refere à realização de inferências. O que leva, então, os alunos a chegarem ao fim da frequência deste nível de ensino com tais dificuldades? Quantas vezes se questionam os professores sobre esta realidade? A experiência leva-nos a acreditar que há vários factores com grande influência na dificuldade dos alunos em construir inferências: a falta de conhecimentos prévios necessários, a não activação/mobilização da informação que possuem ou, ainda, o hábito de fazer uma compreensão mais literal, entre outros.

Além de os alunos terem dificuldades de realizarem inferências, os professores muitas vezes também não sabem como ensinar a processar um pensamento inferencial. Também é preciso registrar o fato de que o trabalho em torno da compreensão na leitura promovido pelos manuais escolares e aplicado nas aulas de Língua Portuguesa se centra predominantemente na identificação de informação explicitamente apresentada no texto, sendo poucas vezes contemplada a informação implícita, cuja apreensão requer a construção de inferências.

O ensino da leitura precisa ser explícito e sistemático, de acordo com Sousa (2015), observando os textos, os contextos e as finalidades/objetivos de leitura. É preciso que a compreensão na leitura esteja mais centrada na apreensão de informação implícita nos textos, com recurso à construção de inferências, pois os alunos, quando bem orientados pelo professor, acabam por revelar competência

suficiente em compreensão na leitura para encontrar o que antes estava “escondido” no texto e também por se sentirem mais motivados a recorrerem a essa estratégia de leitura. Também é preciso que sejam utilizados diferentes procedimentos para avaliar a compreensão desses alunos.

Cloze, resumo, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, questionário, pergunta de resposta aberta são alguns dos procedimentos utilizados nos instrumentos elaborados *ad hoc* pelos pesquisadores da Psicolinguística em seus projetos para mensurar os níveis de compreensão leitora de estudantes de diferentes escolas, cursando anos ou ciclos também distintos. O estado da arte aponta para o uso frequente do *cloze* e do verdadeiro ou falso como instrumentos nos estudos, mensurando a compreensão da leitura de alunos do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Inclusive foi um dos procedimentos utilizados nos instrumentos da pesquisadora na sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Emprego de conjunções e compreensão leitora: um estudo com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental”⁴. Por esse motivo, a necessidade de escrever sobre os demais procedimentos que existem e que foram utilizados nesta pesquisa.

O resumo, denominado de “resposta livre/aberta ou dissertativa”, é uma das formas de apresentação dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora, em que o sujeito examinado elabora a sua própria resposta. Surgiu da intenção de verificar a hipótese segundo a qual, conforme Kintsch e colegas (1978), para compreender um texto, o leitor construiria uma representação global desse texto, ou seja, uma espécie mesmo de resumo, por isso, considerado como uma forma de identificar o processo de compreensão. Embora não envolva técnica sofisticada, a elaboração da questão dissertativa não é tarefa fácil como possa inicialmente parecer. Quem constrói o instrumento deve ter a noção clara do que pretende verificar e elaborar uma questão que corresponda aos seus objetivos e que não dê margens a interpretações equivocadas por parte de quem será testado. Talvez seja um dos aspectos mais importantes e mais trabalhoso na elaboração desse procedimento.

⁴ Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4122/1/000421833-Texto%2BCompleto-0.pdf>>

Segundo Giasson (2000, p. 115), “a habilidade de resumir é frequentemente solicitada na vida cotidiana de cada um de nós: como adultos, temos muitas vezes de resumir um livro, [...] ou um filme, se não por escrito pelo menos oralmente”, tarefa essa muito presente na vida escolar. Em se tratando do resumo escrito, quem domina a técnica – e esse domínio só se adquire na prática – não encontrará obstáculos na tarefa de resumir, qualquer que seja o tipo de texto. Entretanto, somente depois dos 8 (oito) ou 9 (nove) anos é que a criança admite que um texto pode ser resumido, e somente lá pelos 12 (doze) e 13 (treze) anos é que um indivíduo consegue identificar o que é um parágrafo, e bem mais tarde desenvolver a hierarquia completa de um texto, conforme Gombert (1992).

O resumo pode se apresentar de várias formas, conforme o objetivo a que se destina. No sentido estrito, padrão, deve reproduzir as opiniões do autor do texto original, a ordem como são apresentadas e as articulações lógicas do texto, sem emitir comentários ou juízos de valor. Trata-se de reduzir o texto a uma fração da extensão original, mantendo sua estrutura e seus pontos essenciais, mas devendo buscar a essência do texto e se manter fiel às ideias do autor. Deve ser uma (re) elaboração de quem resume. De acordo com Kintsch e colegas (1978), o leitor vai construindo em sua mente um resumo do que está lendo, de modo que, ao finalizar a leitura, terá uma ideia geral sobre o assunto do texto lido. Essa reconstrução mental se faz necessária devido aos limites de capacidade da memória humana, já que não é possível armazenar literalmente a totalidade da informação textual. Entretanto, é preciso manter a lembrança de certos dados para que seja entendida a sequencialidade do texto. A redução constante que ocorre na leitura resulta na construção mental do conteúdo global do texto (macroestrutura), ou seja, o leitor tem construída uma ideia geral sobre o assunto expresso no texto.

O “resumo mental” e o resumo enquanto texto “escrito” são distintos porque o primeiro é construído mentalmente, durante a leitura e de modo um tanto automático, visto que o leitor não interrompe a leitura para julgar a informação que será deixada de lado e a que permanecerá. Por outro lado, na elaboração do resumo escrito, o leitor além de servir-se do seu resumo mental, pode retomar o texto toda vez que julgar necessário para a construção adequada do resumo. Entretanto, esses dois processos se apoiam nas mesmas operações cognitivas. Segundo Kintsch e colegas (1978), são

três as estratégias cognitivas, nomeadas “macrorregras”, que são aplicadas em conformidade com os objetivos do leitor. Giasson (2000) traz a seguinte nomeação feita por Brown e colegas (1983): 1) a *eliminação*, que consiste em eliminar a informação secundária e/ou a informação redundante; 2) a *substituição*, que envolve a substituição de uma lista de elementos e/ou uma lista de ações por um termo englobante; e 3) a *macrosseleção* e a *invenção*, que é o processo de escolha da frase que contém a ideia principal e, se não houver, que seja produzida uma.

Segundo Vigner (1991), a construção do resumo está alicerçada em dois princípios fundamentais: o da fidelidade e o da economia. O *princípio de fidelidade* assegura a não modificação do conteúdo do texto-fonte, de modo que, ao reduzi-lo, não sejam alteradas as ideias apresentadas pelo autor nem acrescidas informações não constantes no mesmo. Já o *princípio de economia* visa garantir a eliminação de ideias secundárias, restringindo-se ao que for essencial no texto-fonte. De acordo com Van Dijk (1979), a seleção das informações se dá com base em dois critérios: 1) a relevância do texto – a partir do qual o elemento importante é selecionado, considerando o que o autor julga como essencial – e 2) a relevância contextual – do qual decorre a seleção de informações que o leitor julga importantes, apoiado em seu conhecimento prévio e interesses pessoais.

O ato de resumir significa expor os dados essenciais de um texto de forma concisa, através de uma reescritura. Assim, a organização escrita das ideias selecionadas também envolve habilidades específicas, relacionadas ao processo de produção da linguagem. Além de atender aos princípios de fidelidade e economia, o resumo construído precisa constituir um texto coeso e coerente, a fim de que possa ser compreendido sem ser necessária a leitura do texto-fonte. Sendo assim, essa etapa do resumo requer do resumidor habilidade de produção escrita. O resumo, por estar intimamente relacionado a outro texto, pressupõe a compreensão do texto que vai resumir, pois dela depende o adequado julgamento para eliminar a informação irrelevante, mantendo o essencial. É justamente por isso que é usado para verificar a compreensão textual, de modo que um bom resumo é indicador de boa compreensão, enquanto um resumo de má qualidade pode ser revelador de compreensão insuficiente.

Outra maneira de se avaliar a compreensão leitora é através do formato de múltipla escolha, que na literatura apresenta variações do tipo: Item de Resposta Única, Item de Resposta Múltipla, Item de Afirmação Incompleta, Item Negativo, Item de Associação, Item de Lacuna, Item de Substituição, Item de Identificação, Item de Interpretação, Item Pictórico, Item de Asserção e Razão (VIANNA,1982). Esse procedimento consiste na formulação de perguntas que são seguidas de várias opções de resposta, geralmente em número igual ou superior a três alternativas, conforme Cain e colegas (2004).

Muitas vezes, as instruções fornecidas aos sujeitos indicam que estes deverão selecionar a opção que corresponde à resposta correta à pergunta, tendo por base o texto lido. O item de múltipla escolha consiste numa parte introdutória contendo o problema – que pode aparecer sob algumas formas – seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções. A forma de um item é determinada pela organização dos elementos que o compõem (palavras, frases ou símbolos), o tipo de instrução para respondê-lo e os procedimentos adotados para sua correção. A manipulação desses vários elementos possibilita construir uma grande variedade de itens. Vianna (1982) considera ser fundamental não a forma do item, mas a natureza do seu conteúdo.

Esse tipo de procedimento apresenta algumas vantagens. A primeira diz respeito aos procedimentos de avaliação, que possuem um elevado grau de fidelidade, por oposição aos procedimentos de avaliação predominantemente subjetivos de outros formatos de tarefa. Sofisticados procedimentos estatísticos podem ser utilizados na análise de resultados, permitindo realizar um alargado leque de interpretações a partir das pontuações obtidas. A segunda vantagem relaciona-se com o tempo necessário para realizar os testes, dado que as perguntas de múltipla escolha são, na maioria das vezes, respondidas com relativa rapidez, pode incluir-se um número mais elevado em um único teste, aumentando o potencial de o mesmo abarcar os diferentes aspectos do domínio avaliado (CAMPBELL, 2005). A terceira vantagem deriva do fato de este formato estar isento da influência de competências alheias à compreensão como, por exemplo, as competências de escrita, o que não ocorre com outros formatos (como, por exemplo, a resposta curta e o resumo). Por esses motivos, bem como pela facilidade de administração e de avaliação que este

tipo de formato de pergunta apresenta comparativamente a outros, de acordo com Snow (2003), ele tem sido amplamente adotado em testes estandardizados de avaliação da compreensão leitora.

Segundo Ramos (2017), as perguntas de múltipla escolha com o texto presente têm o objetivo de reduzir as exigências em relação à memória de trabalho, evitando a ingerência das dificuldades de produção. Permitem avaliar especificamente as habilidades de compreensão textual, nos quais são explorados diferentes componentes da compreensão: esquema básico do texto, estrutura sintática, fatos e sequências, semântica lexical, coesão textual, inferências, intuição do texto, hierarquia do texto, flexibilidade mental, modelos mentais, detecção de erros.

Entretanto, a existência de alternativas de resposta ou o formato de múltipla escolha introduz o problema das respostas ao acaso nos testes. Segundo Almeida e colegas (2017, p. 111),

Alguns sujeitos que acertam o item podem não conhecer realmente a resposta correcta. No final, o seu resultado pode traduzir, simultaneamente, a capacidade possuída e um estilo pessoal de resolver situações cuja resolução não conheça em absoluto (por exemplo, uma maior desinibição comportamental em face de situações em que, podendo não ter a certeza absoluta de uma resposta, mesmo assim assinala a alternativa que lhe parece mais aproximada). As respostas ao acaso afectam a objectividade da avaliação, na medida em que não podemos dizer que a nota final é apenas fruto da capacidade resolutive do sujeito ou "nota verdadeira". (...) O problema coloca-se com maior acuidade em itens com um número reduzido de alternativas para escolha e em testes com poucos itens.

Por sua vez, Vianna (1982) destaca o fato de, entre as variedades dos testes objetivos existentes, o de múltipla escolha ser o menos sujeito a deficiências comuns aos demais e adaptar-se mais facilmente a diferentes propósitos. Esse tipo de teste pode ser adaptado para avaliar uma grande variedade de objetivos educacionais. Embora seja frequentemente utilizado para medir associações superficiais e detalhes menores, Tinkelman (1967) salienta que o mesmo pode ser usado com eficiência para medir conhecimentos mais fundamentais bem como habilidades intelectuais. O fator acaso, segundo o autor, é consideravelmente reduzido neste tipo de teste, principalmente se forem apresentadas quatro ou cinco alternativas. No entanto, Keenan e Betjemann (2006) chamam atenção para um problema possível com os testes de múltipla escolha: é que podem ser respondidos sem que os sujeitos tenham de fato lido os textos. Eles podem simplesmente escolher uma resposta

aleatoriamente e a solução para esse problema encontra-se no tratamento que receberão os dados coletados.

Outros estudos utilizam a pergunta de resposta aberta para avaliar a compreensão leitora. Isso acontece porque foram constatadas vantagens no emprego desse tipo de tarefa. Em primeiro lugar, ela pode ser útil para identificar eventuais problemas relacionados com a compreensão. Em segundo lugar, ela pode ajudar a clarificar variáveis que afetam os resultados e que não estão necessariamente explícitas, ao permitir a análise das respostas, especialmente das respostas erradas. Uma outra vantagem apontada aos instrumentos de avaliação que incluem itens que exigem a elaboração de uma resposta escrita, como as questões de resposta aberta, refere-se ao seu potencial para eliciar níveis superiores dos processos de construção de significado e um maior envolvimento com o texto, ainda que este potencial seja mediado por diversas variáveis, entre as quais as características do texto-estímulo, a linguagem e o conteúdo das questões e as diferenças individuais do participante sujeito a testagem (CAMPBELL, 1999).

Esse tipo de procedimento é recomendável em determinadas circunstâncias e na verificação de certos objetivos complexos, como, por exemplo, a capacidade de interpretar princípios, realizar inferências, interpretar dados, analisar criticamente uma ideia, estabelecer relações. Assim, o primeiro aspecto a considerar é a identificação e definição dos objetivos a verificar. A principal limitação apontada à tarefa de avaliação que recorre a este tipo de perguntas prende-se ao fato de os resultados obtidos nas mesmas poderem ser influenciados por competências que não são tradicionalmente classificadas como componentes da leitura, como, por exemplo, as competências de escrita. Desta forma, pessoas com melhores competências de expressão escrita terão maiores probabilidades de obterem resultados mais elevados em instrumentos ou tarefas que recorrem a este formato.

Embora não exija grande sofisticação técnica, Vianna (1982) ressalta que a simplicidade de construção deste teste é apenas aparente. A improvisação, bastante frequente neste tipo de teste, sempre conduz à elaboração de questões irrelevantes, as quais o examinado responde de modo superficial. Em relação à formulação do item, o autor propõe que o mesmo seja apresentado de forma específica para que o

participante compreenda o seu objetivo e saiba como proceder. Por outro lado, deve também ter carácter geral, a fim de permitir ao estudante estruturar sua resposta de acordo com sua capacidade de organização e auto-expressão. Não pode, contudo, ser demasiadamente genérica para não favorecer respostas digressivas. A redação do item deve ser feita de modo que o sujeito examinado seja orientado e possa seleccionar, organizar e apresentar seus conhecimentos num todo estruturado. A limitação da resposta também deve ser previamente considerada pelo elaborador do teste. Embora esse tipo de teste não estabeleça restrições quanto ao uso de informações, à organização do trabalho e à ênfase a ser dada a cada aspecto da questão, a liberdade daquele que responde às questões não é ilimitada.

Um aspecto importante salientado por Vianna (1982) é que a natureza da resposta obtida através do teste dissertativo varia em função do seu tipo, podendo ela ser simples, quando se recorda apenas um nome, data ou lugar, ou até mesmo uma resposta mais elaborada, quando é solicitada a definição, identificação ou relação entre algo. Também há uma terceira variação, que constitui a dissertação em si, na qual são exigidas respostas mais complexas, como explicação, descrição, interpretação e comparação.

Outro aspecto salientado por esse autor diz respeito à correção dos itens. Para ele, a baixa fidedignidade dos escores apresentados constitui um dos problemas dos testes de resposta livre. A subjetividade de julgamento é difícil de ser evitada, mas alguns procedimentos podem ser adotados a fim de minimizar a falta de precisão dos escores. Uma das sugestões propostas pelo autor consiste na correção por várias pessoas (conhecidas por "juízes"). Nesse caso, diferentes pessoas, igualmente qualificadas, julgam os testes sem conhecimento dos demais julgamentos. A média dos julgamentos é sempre um resultado mais fidedigno que o resultado isolado de um único examinador.

Um aspecto da compreensão leitora que merece atenção e pode ser avaliado por meio de alguns dos procedimentos mencionados é a inferência enquanto estratégia de compreensão, a qual será apresentada no próximo item.

3.3 INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA

Abordar a inferência como estratégia de compreensão leitora é importante nesta pesquisa, porque, nos últimos anos o PISA mostrou que mais da metade dos alunos brasileiros avaliados não conseguem deduzir informações de um texto, além de responderem às perguntas baseados em seus “achismos” que vão além das pistas dadas pelo texto. Os alunos portugueses, nessa mesma avaliação, mostraram dificuldade na compreensão de inferências. Assim, foi considerado como relevante o uso da estratégia de inferência na compreensão dos itens do instrumento “Compreensão Leitora III – Múltipla escolha e questão aberta – Inferências (CLI)”, cujo objetivo era avaliar o desempenho dos sujeitos na compreensão leitora a partir de diferentes tipos de inferências.

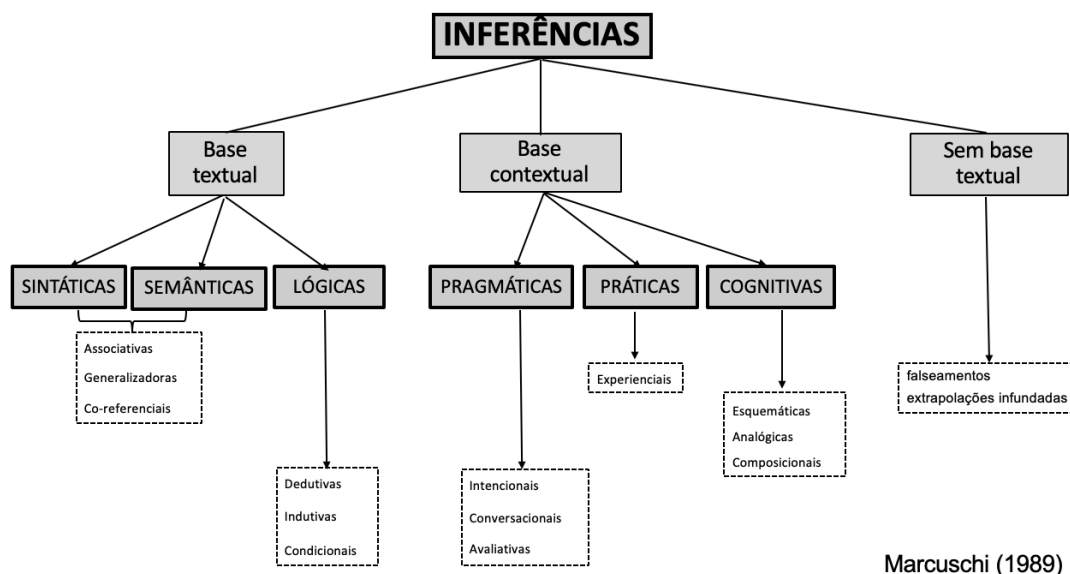
Giasson (2000) acredita que para a compreensão de um texto seja fundamental considerar dois tipos de “processos de integração”: 1) aqueles que têm relação com “marcas explícitas entre proposições ou frases” e que possibilitam compreender o texto através da relação entre os seus diversos elementos de conexão (os referentes e os conectores) e 2) os que permitem construir informação implícita, a partir do texto ou dos esquemas e dos conhecimentos do leitor (as inferências).

A inferência é utilizada no momento da leitura como um mecanismo para complementar a informação disponível no texto, buscando o leitor o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui. Falar em compreensão de inferência, portanto, é falar na capacidade de o leitor ir além da compreensão literal, mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto literal. Segundo Giasson (2000), a resposta é semanticamente equivalente ou sinônima de um trecho do texto, o que se demonstra com apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinônimos.

Muitos autores tentaram definir e classificar as inferências e apresentaram taxonomias diferentes, que nem sempre são compatíveis umas com as outras. Marcuschi (1989) propõe a seguinte classificação das inferências, estabelecendo como critério geral a origem das mesmas: a) *Inferências de base textual*: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas,

generalizadoras, co-referenciais); b) *Inferências de base contextual*: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experenciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais); c) *Inferências sem base textual*: falseamentos e extrapolações infundadas.

Esquema 1 – Classificação das inferências conforme a sua origem



Fonte: A autora (2019), conforme Marcuschi (1989)

Cunningham (1987) construiu um modelo conceitual de inferências, colocando-as em uma escala. Mostrou a distinção entre o que é e o que não é inferência, distinguiu as inferências baseadas no texto e as que se baseiam nos esquemas (conhecimentos) do leitor e apresentou sua noção de inferência. Segundo ele, a compreensão literal envolve respostas unicamente baseadas no texto, enquanto que a compreensão de inferência exige que o leitor vá além do que revela a superfície do texto. O autor distingue três níveis de inferências, designadamente: as *inferências lógicas* (baseadas no texto), as *inferências pragmáticas* (baseadas nos esquemas do leitor) e as *inferências criativas* (baseadas nos conhecimentos do leitor).

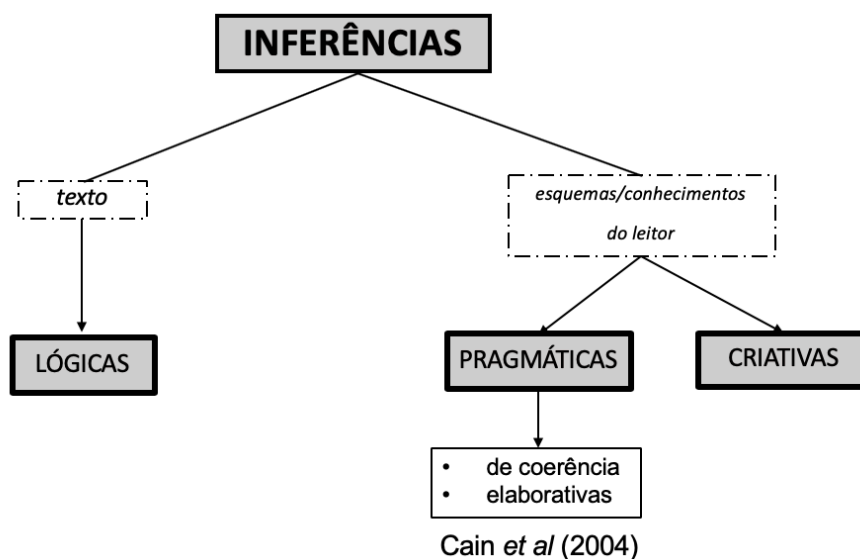
Ao construir *inferências lógicas*, o leitor centra a sua atenção no texto e procura aceder aos sentidos escondidos, através de informação fornecida pelo próprio texto. É o texto que dá ao leitor “pistas”, indícios, para ele ativar um raciocínio lógico-dedutivo que lhe permita inferir sobre o mesmo. O leitor apoia-se em elementos como as

relações anafóricas, as relações entre proposições ou frases ou ainda aspectos relacionados com a coerência e coesão do texto. De acordo com Dell'Isola (2001), as inferências lógicas respondem a questões “por quê?”. Elas são os elos em uma cadeia causal, que possibilitam uma conexão acima e além da simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa, por exemplo.

Para construir *inferências pragmáticas*, o leitor precisa de mais informação do que aquela fornecida pelo texto, ou seja, necessita recorrer aos seus conhecimentos prévios, que foi adquirindo e armazenando ao longo do tempo, para compreender os sentidos implícitos do texto. Para além disso, precisa, igualmente, saber relacionar o conhecimento prévio que possui com a informação transmitida pelo texto, avaliando a sua pertinência e aplicabilidade. Elas podem ser de dois tipos: *de coerência* (ou relacionais, na terminologia de Harley, 2001), que consistem na integração da informação encontrada em diferentes partes do texto, sendo fundamentais para manter a coesão; e as *elaborativas* (CAIN *et al*, 2004), que vão para além da informação que está no texto, baseando-se nos conhecimentos prévios do leitor e permitindo, deste modo, uma compreensão mais rica do material escrito.

No caso das inferências *criativas*, o leitor já possui competências de leitura que lhe permitem aceder a sentidos implícitos situados ao nível de processos de compreensão mais elaborativos. Quanto mais conhecimento de mundo tiver o leitor, mais possibilidades ele terá de fazer inferências criativas. Para Warren e colegas (1979), elas referem-se ao processo de adição de informações ao texto, a partir do conhecimento de mundo, de hipóteses ou suposições razoáveis sobre aspectos irrelevantes ou pouco relevantes do texto. Por esse motivo, sua realização pode acrescentar inúmeros detalhes não necessários à compreensão do texto. Segundo Giasson (2000), essas inferências são as menos frequentes e são realizadas apenas por alguns leitores.

Esquema 2 – Classificação das inferências conforme seus níveis

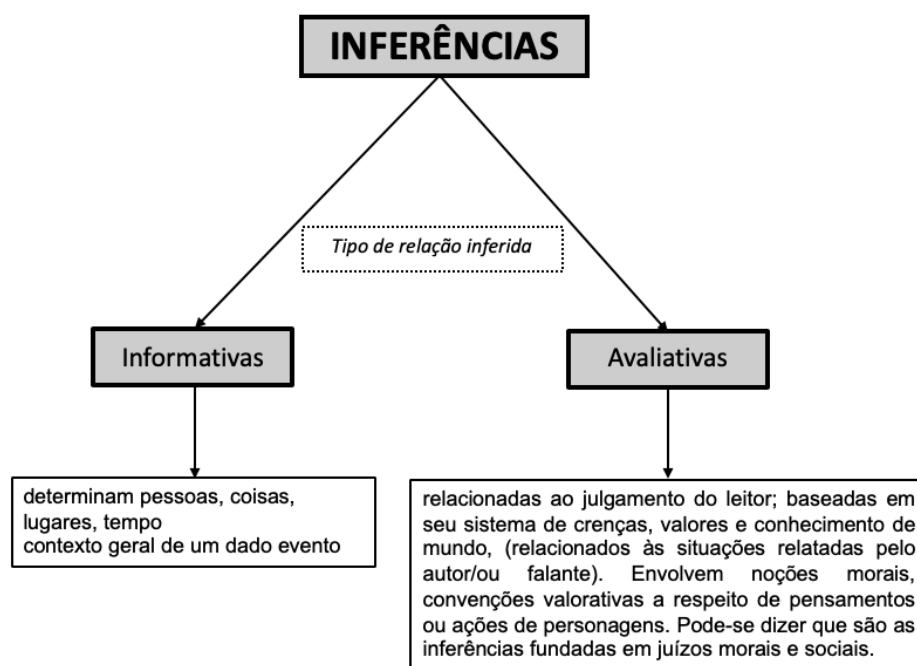


Cunningham (1987) e Giasson (2000)

Fonte: A autora (2019), baseada em Cunningham (1987), Giasson (2000) e Cain *et al* (2004)

Em se tratando do tipo de relação semântica inferida, Warren e colegas (1979) propõem as seguintes inferências: *informativas* e *avaliativas*. As *inferências informativas*, à exceção das criativas, determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um dado evento. Permitem ao leitor ou ouvinte compreender, por meio das proposições de um texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar. As *inferências avaliativas* estão relacionadas ao julgamento do leitor e são baseadas em seu sistema de crenças, valores e conhecimento de mundo, que, de alguma maneira, estão relacionados às situações relatadas pelo autor (ou falante). Envolve noções morais, convenções valorativas a respeito de pensamentos ou ações de personagens. Pode-se dizer que são as inferências fundadas em juízos morais e sociais.

Esquema 3 – Classificação das inferências conforme o tipo de relação inferida



Warren *et al* (1979)

Fonte: A autora (2019), segundo Warren *et al* (1979)

A classificação proposta por Warren e colegas (1979) tem como característica o fato de estabelecer uma relação entre as inferências realizadas pelo leitor/ouvinte e o tipo de pergunta a que cada tipo de inferências busca responder. Esses autores desconsideram o papel do contexto na geração de inferências, tornando-as, assim, dependentes quase exclusivamente da informação que o leitor é capaz de encontrar no texto.

Compreender um texto é, portanto, um processo estratégico, que vai da seleção, da antecipação, da formulação de hipóteses à inferência. De acordo com estudos publicados, o uso de determinadas estratégias parece decorrer da competência para usar de forma eficaz os conhecimentos prévios na compreensão da leitura. Os leitores mais “hábeis” realizam quase espontaneamente inferências pragmáticas (recorrendo aos seus conhecimentos prévios e aos seus esquemas pessoais). Por outro lado, os leitores menos “hábeis” recorrem sobretudo ao próprio texto para construir inferências lógicas. Há ainda os que centram a sua atenção quase exclusivamente no sentido literal do texto e que raramente constroem inferências.

Uma leitura eficaz, conforme Sousa (2015), mobiliza um conjunto de estratégias articuladas como, por exemplo, o ensino explícito das estratégias cognitivas, das estruturas linguísticas, de vocabulário específico em cada disciplina, que contribuirão para a aprendizagem. Segundo Giasson (2000), o uso adequado de estratégias pedagógicas pode melhorar a habilidade de produzir inferências. As inferências de qualidade não de existir quando existir fluência. E este é o desafio que se impõe ao aluno: ter fluência. Uma habilidade que acreditamos ser adquirida com a prática leitora.

A produção de inferências, contudo, não parece estar ligada à falta de conhecimento, mas sobretudo à ausência de ativação de estratégias de leitura que possibilitem mobilizar o conhecimento que o leitor possui. É por isso que, muitas vezes, os leitores dispõem dos conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto, mas não recorrem a eles, muito simplesmente porque não tomaram consciência de que deviam ativá-los e mobilizá-los para construir inferências necessárias à compreensão daquele texto.

Graesser e colegas (1994) acreditam que uma teoria psicológica de compreensão textual deve explicar a geração de inferências no momento em que o leitor constrói um modelo situacional a respeito do texto. Neste modelo incluem-se o local, as personagens, as ações, os eventos, todos mencionados explicitamente ou que são apreendidos através das inferências com o uso do conhecimento de mundo do leitor.

Esses autores classificam as inferências quanto à origem. Segundo eles, as inferências podem ser tanto de nível intratextual como de nível extratextual. As intratextuais consideram as relações entre palavras, frases e proposições. Já as extratextuais levam em conta as relações entre o que está presente no texto e o que o leitor possui como conhecimento de mundo. A memória de longo prazo tem participação relevante nesse processo de geração da representação mental do texto (onde se incluem as inferências), que envolve tanto o modelo com base textual como o modelo de situação referencial.

Com a pretensão de apontar a variedade de inferências geradas por um texto, Graesser e colegas (1994) propõem uma classificação tendo por base um texto de tipo narrativo, e que leva em conta os fatores tempo, espaço e personagens, ações, eventos e relações de causa e efeito; e tratam das informações que se interligam com todo o texto, de forma não linear, e também com o conhecimento de mundo do leitor.

Segundo Giasson (2000), o ensino das inferências está relacionado aos esquemas dos leitores e visa tornar os alunos mais ativos na aquisição dessa estratégia. Para a autora, existem indícios que levam à inferência, que podem ser trabalhados em sala de aula, são eles: 1. Ler uma passagem e fazer uma pergunta de inferência; 2. Fazer o aluno levantar hipóteses (associadas às perguntas do tipo “Quem? Quando? Onde? Por quê?”); 3. Identificar as palavras-chave de um texto (trecho ou parágrafo); 4. Formular perguntas do tipo “sim” ou “não” e responder a elas; 5. Fazer uma avaliação final (verificando se todas as perguntas foram respondidas).

As inferências são consideradas indispensáveis à construção das relações entre frases, tendo mesmo deixado de ser considerado um único processo e passado a ser reconhecido como um conjunto de tipos de inferências. Muitos autores sugeriram, para o ensino, classificações de inferências baseadas nos conhecimentos do leitor. Johnson e Johnson (1986) separam-nas em dez tipos, apresentados no quadro 8, que “deveriam fornecer uma base sólida para responder às atividades de inferência na maior parte dos textos” (GIASSON, 2000, p.97).

Quadro 8 – Inferências e esquemas dos leitores

TIPOS DE INFERÊNCIAS		Alunos aprendem a inferir...
1	Lugar	em que local se dá um acontecimento
2	Agente	quem realizou a ação
3	Tempo	quando se deu um acontecimento
4	Ação	o que faz a pessoa
5	Instrumento	o que a pessoa utiliza como utensílio ou ferramenta
6	Categoria	o conceito genérico que abrange um grupo de palavras
7	Objeto	algo que pode ser visto, tocado ou de que se pode falar
8	Causa-efeito e vice-versa	algo que provoca um resultado ou efeito o efeito, o resultado, a consequência
9	Problema-solução e vice-versa	uma solução ligada a um problema um problema ligado a uma solução

10	Sentimento-atitude	um sentimento ou uma atitude
----	---------------------------	------------------------------

Fonte: A autora (2019), segundo Johnson e Johnson (1986) e Giasson (2000).

Muitos estudantes apresentam dificuldades com este tipo de estratégia de compreensão leitora, que são as inferências. Conforme apontaram os “Resultados do PISA 2009: Aprendendo a Aprender” (OCDE, 2010), algumas das possíveis razões pelas quais os leitores se esforçam para fazer inferências incluem: a) *déficits* de conhecimento prévio (incluindo vocabulário inadequado); b) fraca compreensão da sintaxe; c) aparente incapacidade de saber quando fazer inferências; e, d) limitações de processamento – como, por exemplo, má memória de trabalho, problemas de atenção ou *déficits* de linguagem.

Compreender uma frase envolve: lembrar as palavras dentro dessa frase, recuperar informações de qualquer texto precedente, interpretar e conectar informações sintáticas, integrando conhecimento prévio, monitorando coerência de texto e fazendo e incluindo inferências. Toda essa atividade demanda lugar na memória de trabalho, que vai servir como um *buffer*⁵ para os significados lidos mais recentemente no texto. Ela permite a integração para o estabelecimento da coerência textual e para a retenção das informações recuperadas da memória de longo prazo, a fim de facilitar a integração dessas informações com o texto (CAIN *et al*, 2004; FARIA *et al*, 2013).

Segundo Faria e colegas (2013), a memória de trabalho é um sistema cognitivo (componente da função executiva) que nos permite reter uma quantidade de informações (cerca de 2 a 7 itens) por um breve período de tempo. Além disso, ela compreende a capacidade de armazenagem temporária de informações e de processamento dessas mesmas informações ou de outros conhecimentos. De acordo com esses autores, “as informações prévias devem ser mantidas na memória enquanto a nova informação é codificada e integrada” (FARIA *et al*, 2013, p. 291). Dessa forma, é na memória de trabalho que encontra lugar a integração e a inferência.

⁵ Termo utilizado na informática para fazer referência à “parte da memória utilizada para guardar dados temporariamente, enquanto estes se transferem entre dispositivos que operam a velocidades ou em formatos diferentes” (com base em www.infomedia.pt).

Os processos de integração permitem estabelecer relações entre as frases. Eles consistem em: compreender as marcas explícitas entre as frases e inferir as relações implícitas entre as frases, sendo que essas inferências podem se basear no texto e nos conhecimentos do leitor (GIASSON, 2000), como já vimos. Porém, conforme Cain e colegas (2004), apenas a capacidade da memória de trabalho pode não ser suficiente para garantir que a inferência ocorra, porque o conhecimento de mundo do leitor deve ser relevante, a partir do qual uma inferência pode ser feita.

No trabalho em sala de aula, instruções de como ler estrategicamente podem levar ao aperfeiçoamento da compreensão (CAIN *et al*, 2004; FARIA *et al*, 2013). Segundo os autores, instruções no monitoramento da compreensão e na realização de inferência podem ajudar a contornar problemas na compreensão da leitura que são associadas a limitações da memória de trabalho e que, geralmente, são consideradas menos passíveis de intervenção (CAIN *et al*, 2004; FARIA *et al*, 2013).

Embora possam existir alunos com limitações na memória de trabalho, é certo pensar que, conforme a pessoa vai se desenvolvendo, vai também melhorando a sua capacidade de inferir (GIASSON, 2000). Isso acontece devido ao progressivo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos; também porque as suas vivências lhes permitem aumentar o seu “conhecimento de mundo”; além de haver uma melhoria da sua capacidade relacional, organizacional e avaliativa.

A compreensão, portanto, será alcançada quando o leitor for capaz de: ter automatizado o processo de decifração do código, estabelecer objetivos e formular hipóteses, ativar todos os níveis de conhecimento (conhecimento prévio: linguístico – implícito; textual – dos diversos tipos de textos e discursos; e de mundo – enciclopédico) durante a leitura. A saber, tratam-se de mecanismos muito complexos.

O que percebemos ainda hoje é que muitas das atividades de compreensão nas escolas não parecem ter imbricados os elementos “leitor – texto – contexto”, o qual sinaliza Giasson (2000). Alguns professores desconhecem o processamento da leitura e como acontece a compreensão. Também não nos parece que sejam consideradas as habilidades de cada estudante, nem conhecidos os aspectos que integram a memória de trabalho, e muito menos que haja instrumentalização tanto de

alunos quanto de professores para a elaboração das inferências. Isso porque é raro que se peça aos alunos, sobretudo àqueles do primeiro ciclo, que façam inferências, por ser considerada uma atividade muito difícil (GIASSON, 2000).

As maneiras como pode ser avaliada a compreensão precisam ser conhecidas e utilizadas pelos professores, conforme os seus objetivos em sala de aula. É urgente a formação de leitores proficientes, capazes de compreender e refletir sobre os materiais escritos diversos em contextos variados, apresentados de modos distintos e com diferentes graus de dificuldade (SOUSA, 2015). Além disso, os alunos precisam aprender sobre estratégias para a leitura de todos os gêneros textuais, serem instrumentalizados para as situações distintas de leitura durante a sua vida, e tornarem-se autônomos nas escolhas das estratégias mais adequadas na busca pela compreensão de todo e qualquer texto, bem como terem consciência dos processos envolvidos na compreensão. Sobre consciência linguística abordará o próximo item.

3.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E AVALIAÇÃO

A compreensão leitora e a consciência, de forma geral, são frequentemente discutidas nas pesquisas em Psicolinguística. Ao que parece, elas formam uma dupla perfeita na avaliação da compreensão. Nos últimos tempos, embora se tenha avançado em relação aos estudos do cérebro, ainda existem muitos debates a respeito dos seus processos internos, dentre eles a consciência.

A consciência é contemplada com mais frequência em estudos sobre o funcionamento do cérebro, mas há muitas controvérsias entre os teóricos sobre os processos envolvidos na sua existência. Atualmente, a grande preocupação é investigar as bases neurais envolvidas na consciência humana. Conforme Santos (2017, p. 25),

as pesquisas realizadas no século XXI começam a desenvolver estudos nessa direção. Os resultados de muitas pesquisas nesse âmbito revelaram a importância do estado consciente para o aprendizado. Nessa perspectiva, muitos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de investigar a relação entre a consciência humana e a sua relação com o aprendizado da leitura e da escrita.

Para a Psicologia Geral, a consciência é uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas dentro dos conjuntos dos fenômenos psíquicos (LAPLANCHE *et al*, 2001), enquanto que, para a Psicologia Cognitiva, é o conhecimento que o indivíduo tem de seus objetos mentais (percepções, imagens ou sentimentos) (POERSCH, 1998a).

Esse último conceito é utilizado pela Psicolinguística para explicar os processos conscientes dos indivíduos quando estão envolvidos no desempenho de atividades (POERSCH, 1998b). Os processos mentais, tanto cognitivos como metacognitivos, são explicados pela Psicologia Cognitiva (EYSENCK; KEANE, 1994), que considera a cognição um desses processos, que possibilita a apreensão, o processamento e a recuperação de informação, de conhecimento.

De acordo com Poersch (1998b), a cognição preocupa-se com o processamento da linguagem (as atividades da fala, da compreensão, da leitura e da escrita), enquanto a metacognição implica refletir sobre os processos envolvidos no desempenho das atividades cognitivas (entender e descrever esses processos). Tornar conscientes os mecanismos de aprendizagem da língua é possibilitar que esses mecanismos possam ser descritos e que sobre eles possa se refletir, uma forma de demonstrar as habilidades metalinguísticas e metacognitivas do sujeito, que implicam um esforço cognitivo que vai além da atividade linguística. Ao usar a linguagem para se comunicar, por exemplo, o sujeito está focado na transmissão de significados e faz isso de forma automática. Durante esse uso inconsciente da linguagem não há envolvimento da habilidade metalinguística. Por outro lado, se o sujeito utiliza a linguagem para descrevê-la e explicar o processo cognitivo, fará um uso consciente que exige capacidade de autorreflexão, atenção e memória.

Pelo viés psicolinguístico, segundo Poersch (1998a), o processo da conscientização constitui um *continuum*, que parte do totalmente inconsciente, passando por níveis que denotam pré-consciência, um simples dar-se conta (conhecimento tácito) e chega ao nível da consciência plena (conhecimento explícito). Ter consciência exige que várias regiões cerebrais se envolvam numa atividade mental dada e após determinado tempo dessa atividade cerebral conjunta é que resulta o estar consciente.

De acordo com Poersch (1998a), há dois tipos de memória envolvidas no processo de compreensão. A memória declarativa, que é consciente e controlável, adquirida de forma explícita, percebida quando o sujeito é capaz de verbalizar os procedimentos; e a não declarativa (também conhecida por procedimental), que é inconsciente e automática, adquirida de forma implícita, percebida quando o indivíduo não consegue explicar os procedimentos.

Para Alfredo Pereira Jr. (1998), existem modalidades de consciência, que podem ser classificadas em cinco grandes categorias. São elas: 1) a consciência perceptual, também conhecida por “consciência básica”; 2) a consciência corporal, voltada para a percepção dos estados do próprio corpo; 3) a consciência voluntária, que é a capacidade de decidir conscientemente sobre a execução de ações; 4) a consciência abstrata – como “representação de segunda-ordem” ou “consciência como comentário” –, que opera com sinais que se referem a outros sinais pré-processados pelo cérebro; 5) a consciência de si ou autoconsciência, a consciência de ser consciente.

A “Teoria do Espaço de Trabalho Global”, de Baars (1988), explica o fenômeno consciente através de um espaço compartilhado denominado *Global Workspace*, que funciona como um processador central de informação, auxiliando na distribuição interna da nova informação. Nos processadores especializados (aqueles que têm de forma organizada a sua área do conhecimento específica) encontram-se as informações armazenadas cujas interações com a nova informação darão a interpretação para essa nova informação.

De acordo com Bublitz (2010, p. 30), “os processadores especializados referem-se aos vários níveis da linguagem que operam inconscientemente e que controlam qualquer nível de compreensão ou produção da linguagem” e estão divididos em níveis, são eles: o pragmático, o semântico, o sintático, o lexical, o morfêmico, o fonêmico e o acústico-motor.

Os processos conscientes ocorrem no ambiente global e os inconscientes, nos processadores especializados. No processo de compreensão das novas informações

os processadores competem e cooperam para acessarem o espaço global. Quando um processador é bem-sucedido, os demais não são eliminados, mas podem desempenhar junto a tarefa de compreensão da mensagem.

De acordo com a teoria de Baars (1988), quando um estímulo se torna repetitivo e previsível, significa que ele passou do nível consciente para o inconsciente, isto é, ele não é mais distribuído globalmente no cérebro, mas acomoda-se em um sistema próprio. Por isso, esse autor afirma que é impossível pensar em experiências conscientes sem um claro entendimento dos processos inconscientes. Para ele, através do contraste entre os processos conscientes e inconscientes é possível perceber como e onde ocorrem as experiências conscientes e inconscientes.

Alguns estudos apontam que estar atento e ser capaz de explicar os processos envolvidos em determinadas tarefas, principalmente no pensar sobre a linguagem, está relacionado ao bom desempenho em leitura e escrita. Dessa forma, chegar ao nível de consciência plena é ter a possibilidade de explicitar e de monitorar determinada atividade, pois o objeto em foco será alvo de reflexão, tendo o sujeito consciência do que é percebido e aprendido.

A consciência linguística pode estar voltada para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada à memória declarativa (consciente e controlável) e pode estar direcionada para o manejo desses elementos linguísticos, associando-se especialmente à memória procedimental.

De acordo com Valente (2009, p. 42),

Essa consciência é um dos fatores cognitivos implicados no processamento da leitura. Alcançá-la, todavia, depende de fatores como: maturidade linguística, conhecimento linguístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. [...] existe consciência linguística em leitura quando o indivíduo é capaz de selecionar deliberadamente e usar conscientemente as pistas do texto como recurso e/ou estratégia para chegar à compreensão, estabelecer as relações possíveis e necessárias entre uma multiplicidade de informações textuais e extratextuais, visando à construção do sentido durante o ato da leitura.

É, portanto, a habilidade do indivíduo em descrever e agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Trata-se, conforme Gombert (1992), da habilidade de

focalizar determinado aspecto da linguagem. Essa condição faz com que a consciência linguística seja categorizada de acordo com o segmento que focaliza, sendo estabelecidos os seguintes tipos de consciência: a fonológica, a morfológica, a sintática, a semântica, a pragmática e a textual.

A *consciência fonológica* é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Conforme Bublitz (2010), pode-se dividir essa habilidade metafonológica em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema. De forma geral, tem como foco os fonemas e as sílabas que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso.

A *consciência morfológica* tem como foco o vocábulo (limite, estrutura, processos flexionais e derivacionais). Embora seja importante para o gerenciamento da frase, ela é antes uma consciência da estrutura das palavras. Por essa razão, Gombert (2003) salienta a sua importância na leitura, especialmente para o acesso ao estágio ortográfico que constituiria a última etapa do desenvolvimento da leitura e que repousa em parte sobre a capacidade do leitor de decompor a palavra em morfemas.

A *consciência sintática* atenta para a frase internamente (limite, estrutura, elos coesivos gramaticais, paralelismos, pontuação). Refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças, capacidade essa que está diretamente ligada ao caráter articulatório da linguagem humana, pelo fato de ser constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, partindo de diferentes combinações, um número infinito de mensagens. Nesse sentido, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que possibilitem uma organização da linguagem de modo que produzam enunciados com sentido. Segundo Bublitz (2010, p. 35), “eis aí uma relação íntima entre as consciências sintática e semântica”. Essa consciência desempenha um papel importante no reconhecimento das palavras e deve-se esperar que tenha um papel ainda mais importante na compreensão das frases (GOMBERT, 2003).

A *consciência semântica* tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua e os elementos coesivos lexicais. Perceber a importância do conhecimento das estruturas linguísticas para o aprendizado da leitura, faz-se indispensável para que o sujeito desenvolva a capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão leitora (SANTOS, 2017). Gombert (1992) acredita no desenvolvimento da consciência sintática de forma integrada com a aprendizagem da leitura, na medida em que o leitor deve ir além do reconhecimento da palavra e considerar a estrutura gramatical que rege a organização sintática da frase, para alcançar a compreensão da mensagem escrita. Nesse processo é preciso direcionar a atenção para os aspectos sintáticos da língua de modo a exercer um controle intencional, identificando e aplicando os conhecimentos deliberadamente mentalizados em relação às convenções linguísticas de ordem gramatical. Conforme Santos (2017, p.30),

Em outras palavras, corresponde a trazer para o plano consciente do indivíduo questões como: a organização das palavras na frase; a presença de conectores de natureza coesiva e a sua função entre frases e proposições; o emprego das palavras funcionais na frase; a presença dos morfemas gramaticais (flexões verbais, marcas de gênero e de número, etc.); a pontuação; entre outros fatores que compõem a estrutura da sentença. A esse processo analítico de acesso ao significado da frase, Gombert chama de cálculo sintático.

A *consciência pragmática* está voltada para a situação de uso da língua – enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação. Envolve as relações no próprio sistema linguístico e as relações deste com o contexto. É a capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem, envolvendo escolhas sobre os sentidos das palavras em interação social, das repercussões desses sentidos nos interlocutores na situação de comunicação. Os recursos linguísticos são utilizados para desempenho do sujeito tanto na leitura como na escrita e em situações de interação. Essa consciência pressupõe a adequação da linguagem de maneira a se evitarem inconsistências e ambiguidades e a se preencherem demandas próprias da situação.

A *consciência textual* focaliza as relações textuais – dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto – estrutura, coesão e coerência. A coesão lexical trata da repetição de palavras, da sinonímia, da hiperonímia/ hiponímia e da associação por contiguidade; a coesão gramatical abrange a referência, a elipse

e a conjunção; a coerência textual inclui a manutenção e a progressão temática, a ausência de contradição interna e a relação com o mundo; e a superestrutura consiste no esquema textual.

Perceber a importância do conhecimento das estruturas linguísticas para o aprendizado da leitura, faz-se indispensável para que o aluno desenvolva a capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão leitora (SANTOS, 2017). Segundo Smith (2003), essa atividade de reflexão tem função planejadora e avaliadora, é a consciência metalinguística, a qual no leitor aparece em primeiro plano durante a leitura quando retoma aspectos significativos do texto ou problemas causados pela falha na sua compreensão. E quando ele percebe alguma falha, recorre a essas estratégias, que funcionam como mecanismos detectores e/ou investigadores dos problemas de compreensão ocorridos. É nesse momento em que o leitor despende um esforço maior, recrutando recursos cognitivos para resolver o problema.

No que se refere à relação compreensão e consciência, Sphor (2006) salienta que o leitor não tem consciência de todos os procedimentos ocorridos durante o processamento da leitura, porque são vários processos inferenciais significativos que ocorrem abaixo do nível de introspecção. Mas ele pode ter consciência da interpretação final de um estímulo. E o conhecimento explícito alcançado é comunicado por meio da verbalização. Quando ele prevê, seleciona pistas e realiza inferências, reflete e atua sobre o processo de compreensão através de estratégias metacognitivas.

A ocorrência de consciência, de acordo com Dehaene (2001), depende do estabelecimento de sincronia entre diferentes áreas cerebrais a partir de um tempo de trabalho. Segundo esse autor, com base em seus experimentos, evidencia-se o fato de que, apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente.

Os níveis de consciência podem ser percebidos por meio de diferentes procedimentos. Durante o processo de leitura, é possível verificar a diferença entre o processamento consciente e não consciente; para isso, os pesquisadores recorrem a

algumas das técnicas utilizadas nas pesquisas em Neurociências, tais como: exames como Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET), Eletroencefalograma (EEG) e Ressonância Magnética Funcional por Imagem (fMRI), e também ao procedimento utilizado na Psicolinguística, o protocolo verbal, o qual será explicado a seguir, por ter sido utilizado nesta pesquisa.

O protocolo verbal é um mecanismo utilizado pelos pesquisadores para avaliar especialmente a consciência linguística. É através dele que os sujeitos podem explicar os procedimentos que realizaram para desenvolver uma determinada tarefa e expressam seu nível de consciência linguística sobre a atividade realizada. Souza e Rodrigues (2008, p. 20, in TOMITCH, 2008) afirmam que “tornar nossos pensamentos explícitos por meio da verbalização é, talvez, uma das formas mais antigas de oferecermos aos nossos interlocutores uma pequena imagem de quais são nossas crenças, atitudes e emoções”.

De acordo com Orlandi (1998), o protocolo verbal é um procedimento utilizado no instrumento de observação em que os sujeitos verbalizam a percepção do seu processo mental enquanto realizam certa tarefa, como, por exemplo, a leitura de um texto. Souza e Rodrigues (2008, in TOMITCH, 2008) afirmam tratar-se de uma técnica há muito tempo usada nas áreas de Psicologia Experimental e Psicologia Cognitiva, que tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de hipóteses sobre o processamento cognitivo.

Segundo Souza e Rodrigues (2008, in TOMITCH, 2008), a cognição humana identifica-se com princípios da teoria do processamento da informação. Esse processo é interpretado como uma sequência contínua de processamento, que pode ser influenciado por outros processos mentais. As informações que se encontram ativas na memória de trabalho, e para as quais os processos atencionais estão direcionados, podem ser verbalizadas, enquanto que as informações armazenadas na memória de longo prazo necessitam ser recuperadas pela memória de trabalho para, então, serem verbalizadas.

Essa verbalização é mencionada na literatura como dois tipos possíveis de protocolos verbais: o de *retrospecção*, em que o informante relata (verbalização

coocorrente) o que percebeu de sua atividade mental acerca de uma tarefa já realizada, podendo variar de segundos a dias, conforme Souza e Rodrigues (2008, *in* TOMITCH, 2008); e o de *introspecção*, em que o informante descreve em voz alta (verbalização concorrente) o que vai captando de seu trabalho mental no mesmo momento em que cumpre a tarefa. Algumas pesquisas em Psicolinguística, como nos estudos de Spohr (1998), Valente (2010) e Borges (2018), utilizam uma adaptação do protocolo verbal, o escrito.

Embora a técnica dos protocolos verbais venha sendo utilizada com sucesso, existem pelo menos três argumentos na literatura que mostram os problemas no que se refere à validação desses protocolos. De acordo com Souza e Rodrigues (2008, *in* TOMITCH, 2008), alguns autores sustentam que exista uma impossibilidade de correspondência entre verbalização e conteúdo mental, mas consideram que isso não inviabiliza a técnica. Fazem uma crítica a respeito da validade do dado obtido pela verbalização como única indicação do processamento mental, por isso sugerem que outros tipos de medição sejam incluídos na pesquisa, favorecendo a transparência dos dados. Por fim, sinalizam sobre o problema de verbalização retrospectiva, que pode induzir a processos não existentes no momento da realização da tarefa ou a interpretações do que poderia acontecer (mas não aconteceu), e recomendam a utilização da verbalização coocorrente ou retrospectiva imediata (até dez segundos após o término da tarefa), para que seja alcançado um maior grau de validade da técnica do protocolo verbal.

Conforme Rego (1993), a consciência linguística é a responsável pela integração das informações do texto, que levam à compreensão. Nesse sentido, ela pode voltar-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os seus modos de constituição e organização, ou mesmo para uso dos recursos linguísticos em determinados contextos.

Os estudos em Psicolinguística utilizam diferentes instrumentos para mensurar a consciência linguística, de acordo com o enfoque dado à investigação. Para avaliar a consciência fonológica, por exemplo, profissionais de diferentes áreas, além de psicolinguistas, utilizam o instrumento *Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial*, conhecido por CONFIAS. Esse instrumento estandarizado tem

o objetivo de avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial, e possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com a hipótese da escrita. Sua aplicação, portanto, está direcionada para crianças a partir dos 4 anos de idade.

No caso da avaliação da consciência sintática existe um instrumento intitulado Prova de Consciência Sintática (PCS), de autoria de Fernando César Capovilla e Alessandra Capovilla, construído com a finalidade de avaliar a habilidade sintática de alunos das antigas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Esse instrumento em vigência no Brasil é composto de quatro subtestes: 1) o subteste de Julgamento Gramatical; 2) o subteste de Correção Gramatical; 3) o subteste de Correção Gramatical de Frases; 4) o subteste de Categorização de Palavras.

Na presente pesquisa é proposta a avaliação da consciência linguística de um modo mais amplo, pressupondo que o aluno realize uma reflexão em relação aos aspectos da linguagem trazidos pelo texto lido e consiga explicitar, com base nesse mesmo texto, os itens que o auxiliaram no processo realizado para a sua compreensão, por isso a utilização do protocolo verbal. É condição imprescindível para a compreensão que o sujeito aponte os aspectos indicados pelo texto narrativo lido, conforme diferentes atividades de compreensão da leitura. O resumo é uma dessas atividades. Também é possível mensurar a compreensão a partir dos níveis de consciência linguística apresentados no protocolo verbal nos itens de múltipla escolha, por exemplo, e constatar de que maneira o texto lido foi compreendido pelo aluno.

A perspectiva de compreensão leitora assumida neste estudo está relacionada à realização de movimentos de interação, fundamentados nos processos cognitivos *bottom-up* (ascentente) e *top-down* (descendente), apresentados por Scliar-Cabral (2008), Goodman (1991) e Smith (1999), durante os quais são realizadas interações entre cérebro e texto e entre conhecimentos prévios e pistas linguísticas, passando por todos os níveis linguísticos. Os tópicos sobre leitura, compreensão leitora e sua avaliação, inferência como estratégia de compreensão leitora, consciência linguística e sua avaliação, apresentados nessa seção, encontram-se na base dos objetivos, nas questões de pesquisa, nos instrumentos elaborados e, portanto, nos resultados.

4 A PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza diagnóstica. Considerando o contexto apresentado e os fundamentos teóricos expostos, o problema está na investigação da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos de 9º ano de escolaridade, que frequentam duas escolas públicas (uma municipal e outra estadual) na cidade de Porto Alegre, região sul do Brasil e uma escola pública em Leiria, região central de Portugal, por meio de instrumentos de coleta de dados que permitam análises descritivas e comparativas explicitadas, a seguir, através dos objetivos e das questões de pesquisa.

4.1 OBJETIVOS

4.1.1 Objetivo geral

Investigar a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 9º ano de escolas de Porto Alegre, no Brasil, e de Leiria, em Portugal.

4.1.2 Objetivos específicos

Constituem-se em objetivos específicos desse estudo:

- a) verificar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil);
- b) verificar o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil);
- c) comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil);
- d) comparar o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil);
- e) comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil);
- f) comparar o nível de consciência linguística de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil);

g) correlacionar os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística.

4.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Com base nos objetivos propostos, as questões de pesquisa são:

a) Qual o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) ao responderem a diferentes instrumentos?

b) Qual o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?

c) Alunos de escola de Leiria (Portugal) e alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo desempenho em compreensão leitora ao responderem a diferentes instrumentos?

d) Alunos de escola de Leiria (Portugal) e alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo nível de consciência linguística ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?

e) Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo desempenho em compreensão leitora ao responderem a diferentes instrumentos?

f) Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo nível de consciência linguística ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?

g) Há correlação entre os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) obtidos por meio dos instrumentos para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística?

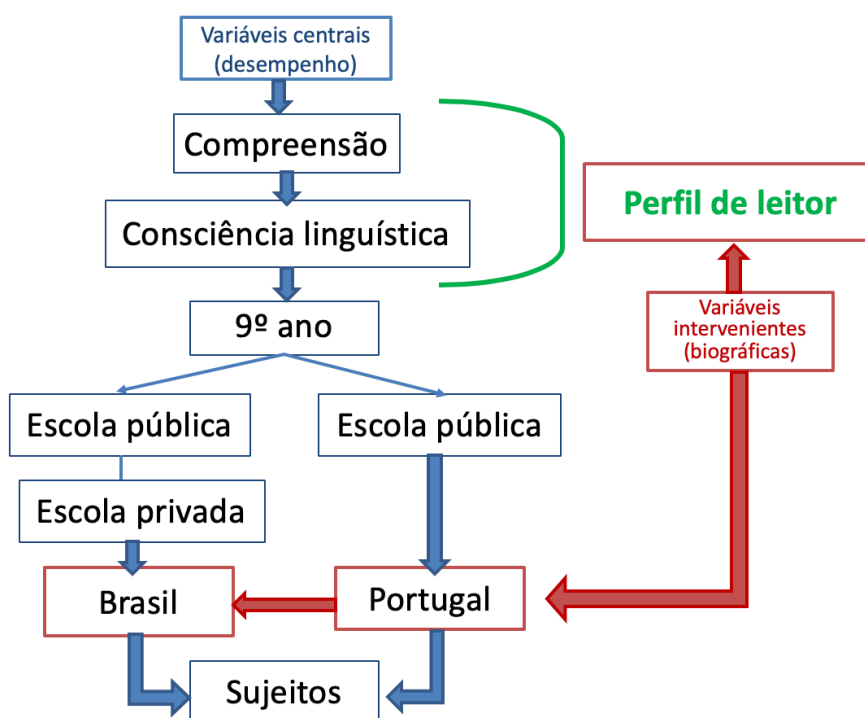
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada através de estudo bibliográfico e coleta de dados junto a sujeitos, visando aos resultados sobre o desempenho de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola em Leiria, em Portugal, e de três escolas em Porto

Alegre, no Brasil, em relação à compreensão leitora e à consciência linguística, a partir da elaboração e da aplicação de instrumentos para este fim. Trata-se, portanto, de um estudo transversal, de natureza empírica que gerou dados sobre os sujeitos pesquisados.

A pesquisa desenvolvida pode ser considerada um estudo exploratório (GIL, 2002) e descritivo, que, além de descrever as características de uma determinada população (alunos do 9º de escolaridade de escolas de Porto Alegre, no Brasil, e de escola em Leiria, Portugal), observou seu comportamento em relação à compreensão da leitura e à consciência linguística, estabelecendo relações entre variáveis estipuladas para o estudo. Envolveu o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, utilizando instrumentos elaborados *ad hoc* para análise de questões específicas da investigação. Assumiu, portanto, a característica de levantamento de dados com análise qualitativa e quantitativa dos resultados, submetendo o objeto de estudo à influência de determinadas variáveis, em condições controladas e conhecidas pela pesquisadora, para observar os resultados que a variável produz no objeto (GIL, 2008). Assim, o esquema a seguir ilustra a pesquisa.

Esquema 4 – Desenho da pesquisa



Fonte: A autora (2019).

4.4 SUJEITOS

O critério para a seleção dos alunos foi que estivessem frequentando o 9º ano de escola pública. A ideia era que o público a ser pesquisado pertencesse a escolas similares no que diz respeito a sua organização, portanto, que fosse constituído por alunos de escolas públicas do Brasil e de Portugal, para se traçar um paralelo do desempenho desses alunos nos dois países de Língua Portuguesa. Entretanto, foi decidido incluir os alunos da escola privada nesta amostra, porque também houve a pretensão de que fosse criado um *corpus* definido por alunos dos três tipos de escolas que coexistem no Brasil, a fim de verificar a existência ou não de diferentes desempenhos em compreensão leitora e consciência linguística entre eles.

Foram selecionadas três escolas no município de Porto Alegre por ser a cidade em que reside a pesquisadora. A seleção dessas escolas aconteceu da seguinte forma: em conversa com seus diretores, a pesquisadora verificou que as escolas escolhidas, tanto as públicas quanto a privada, que tem caráter filantrópico, atendiam a alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas. Em relação à escola escolhida em Portugal, não houve uma predileção por Leiria, apenas os contatos foram realizados com mais facilidade, uma vez que a pesquisadora tem parentes que moram nesta região. Além disso, o tempo da pesquisadora em Portugal era curto e as escolas tinham suas demandas. A escola selecionada era pública, conforme era a intenção. Naquele país, 86% das escolas são públicas e o ensino nas mesmas é considerado bom, por isso muitas crianças e adolescentes portugueses, independente da condição socioeconômica, estão matriculados neste tipo de escola.

Assim, a população da pesquisa foi constituída de alunos de: 01 (uma) turma de uma escola estadual, 01 (uma) turma de uma escola municipal, 02 (duas) turmas de 01 (uma) escola privada (ou particular), estando as três escolas situadas na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil; e de 03 (três) turmas de escola pública no distrito de Leiria, em Portugal. Inicialmente, foram 111 (cento e onze) alunos no total. Desses 77 (setenta e sete) foram investigados em Porto Alegre: 15 (quinze) alunos da escola municipal, 22 (vinte e dois) alunos da escola estadual e 40 (quarenta) alunos da escola privada. Os outros 34 (trinta e quatro) alunos pertencem à escola de Leiria.

Assim que foi iniciada a análise dos instrumentos, alguns tiveram de ser deixados de fora da pesquisa, uma vez que os textos apresentados pelos sujeitos, no instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR), não eram uma narrativa dos fatos em si, isso quer dizer que os alunos por vezes inventaram uma nova história, outras vezes escreveram ideias em forma de tópicos, que nenhuma relação tinham com a narrativa lida. Por esse motivo a amostra final passou a ser de 102 (cento e dois) sujeitos, dos quais 69 (sessenta e nove) são das escolas de Porto Alegre. Permaneceu o mesmo número da escola municipal, 15 (quinze) alunos; sofrendo alteração para 19 (dezenove) da escola estadual e 35 (trinta e cinco) da escola privada. A amostra da escola de Leiria passou a 33 (trinta e três) alunos.

4.5 COLETA DE DADOS

4.5.1 Instrumentos

Os instrumentos foram elaborados no período de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE; Processo nº 88881.133911/2016-01), durante o qual, no Estágio Doutoral, a pesquisadora esteve em Portugal, sob a supervisão da Profa. Fernanda Viana, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, em Braga. Esta professora possui experiência na elaboração de instrumentos de compreensão leitora, que fazem parte inclusive de programas de intervenção para o 1º e o 2º ciclo do Ensino Básico. Esse foi um dos motivos que levaram a pesquisadora a desejar que seu estágio fosse realizado com a professora Fernanda.

O texto da autora portuguesa Alice Vieira, “Paixão à primeira vista”⁶, sobre o qual foram elaborados os instrumentos, foi escolhido por ser uma narrativa, com qualidade literária e pelo seu potencial para avaliação da compreensão. Além disso, apresenta um vocabulário acessível, embora algumas palavras possam ser menos conhecidas pelas crianças de zona urbana, o que não comprometeu a compreensão global do texto, pois foi possível que o sujeito *localizasse, recuperasse, integrasse e*

⁶ Esse texto também se encontra no livro “O Ensino da Compreensão Leitora Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico”, sendo uma de suas autoras a professora Fernanda Viana.

interpretasse informações. É importante ressaltar que: algumas palavras, como “montra”, foram alteradas para o português do Brasil; e durante a aplicação da atividade, não surgiram dúvidas dos alunos da escola de Porto Alegre (Brasil) em relação a nenhuma expressão apresentada na narrativa lida.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, a narrativa é muito trabalhada em sala de aula, e as pesquisas mostram que de fato “os alunos obtêm globalmente um maior sucesso relativo” quando se propõe um trabalho com esse tipo de texto. “Efetivamente, é neste tipo de texto que a média dos alunos, independentemente da competência ou da tarefa de leitura proposta, supera os valores médios da OCDE” (SOUSA, 2015, p.94).

A dificuldade do texto selecionado para esta pesquisa está associada ao fato de a bisavó Eglantina ser uma personagem imaginária, criada a partir de uma foto reproduzida num retrato. O desafio de compreensão reside, precisamente, neste fato. A criança anima a imagem, provavelmente porque ela é muito expressiva e, a partir da mesma, cria um cenário onde tudo passou a ser possível. O retrato permitiu-lhe imaginar um passado, verossímil, onde ela própria é, também, personagem. Imaginada a bisavó, ela trata-a como se fosse uma bisavó de verdade, enchendo-a de pormenores e trazendo-a para a sua família. Passando a ser a bisavó, era natural que sentisse saudades dela, era natural que lhe piscasse o olho num gesto de cumplicidade que só as bisavós têm, era natural que o seu retrato fizesse parte da infinidade de objetos que rodeiam as pessoas e que constroem as suas memórias.

O processo de compreensão trabalhado é o de compreensão inferencial, que implica distinguir a realidade da fantasia. Precisou o leitor estar atento a algumas sutilezas de linguagem que permitissem inferir a separação entre o real e o imaginário.

Além do questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura, os alunos responderam a três instrumentos diferentes para avaliar a compreensão leitora e a consciência linguística. São eles:

- Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR).

- Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS).
- Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI).

Os instrumentos foram apresentados na forma de atividades em papel, como os alunos estão acostumados a realizar em sala de aula. No item 4.6, serão descritos os instrumentos, bem como o levantamento, o tratamento e a análise dos dados.

4.5.2 Procedimentos

Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, o presente trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da PUCRS (CEP) e teve seu protocolo aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Letras da PUCRS, Código SIPESQ: 7857, de 29 de março de 2017, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, número CAAE: 66947517.4.0000.5336, sob coordenação da professora Dra. Vera Wannmacher Pereira, do Curso de Letras. Os apêndices A e H apresentam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em português do Brasil e em português de Portugal, respectivamente) fornecido aos responsáveis pelos alunos.

Tendo sido sua pesquisa aprovada no Brasil e de posse de uma bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), concedida pela Capes, a pesquisadora começou sua investigação em Portugal. Assim, conforme terminou a elaboração dos instrumentos, seguiu os seguintes passos em terras portuguesas:

- a) Pedido de autorização à Direção-Geral da Educação (DGE) para realizar a pesquisa em escolas de Portugal.
- b) Contato com escolas (para recolha de dados, tanto para a testagem piloto, quanto para a testagem final) e consentimentos informados.
- c) Recolha de dados propriamente dita.

A testagem piloto foi realizada com uma turma de alunos do 9º ano de uma escola privada em Matosinhos. Observada a alteração que se fazia necessária

(explicitar a orientação no cabeçalho da atividade de escolha do resumo adequado), o instrumento foi ajustado.

Três turmas, correspondendo ao total de 35 alunos, participaram da coleta de dados para o projeto. Os sujeitos foram orientados sobre o “Termo de consentimento livre e esclarecido” e sobre o “Termo de assentimento para sua participação na pesquisa”. Com o consentimento dos responsáveis pelos alunos e com o assentimento dos próprios para participação na pesquisa, foi dado início à coleta dos dados, sob a condução da pesquisadora.

Depois da leitura e preenchimento do Termo de Aceitação Livre e Esclarecido (TALE), o procedimento de recolha dos dados seguiu uma determinada sequência: 1) preenchimento do questionário sobre o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura; 2) leitura do texto “Paixão à primeira vista”; 3) resumo do texto “Paixão à primeira vista”; 4) escolha do resumo adequado do texto “Paixão à primeira vista”; 5) atividade de múltipla escolha e resposta aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista”.

Todos os instrumentos foram aplicados individualmente com os alunos de cada uma das três turmas da escola pública portuguesa. O tempo estipulado para todos os alunos foi de dois períodos de aula, o equivalente a aproximadamente 90 minutos. As folhas foram entregues uma a uma ao participante. Este, assim que terminava uma atividade (essa era a condição), recebia a atividade seguinte. Entretanto, as folhas não eram recolhidas imediatamente, podendo o aluno voltar sempre ao texto e consultar as atividades já realizadas. A orientação era que não alterassem as respostas uma vez registradas.

No retorno da pesquisadora ao Brasil, a testagem piloto foi realizada com um grupo de alguns alunos do 9º ano de escolas de Porto Alegre. Nenhuma alteração precisou ser realizada nos instrumentos. Assim, a pesquisadora seguiu os mesmos passos realizados para a coleta em Leiria (Portugal). Então, contatou os diretores das escolas selecionadas. Depois foi às escolas conversar com os encarregados pelas turmas. Em seguida teve contato com os alunos, esclareceu sobre os termos e sobre as atividades que iriam realizar. Em outro momento, de posse dos termos de consentimento, foram aplicados os instrumentos. O tempo estipulado para todos os

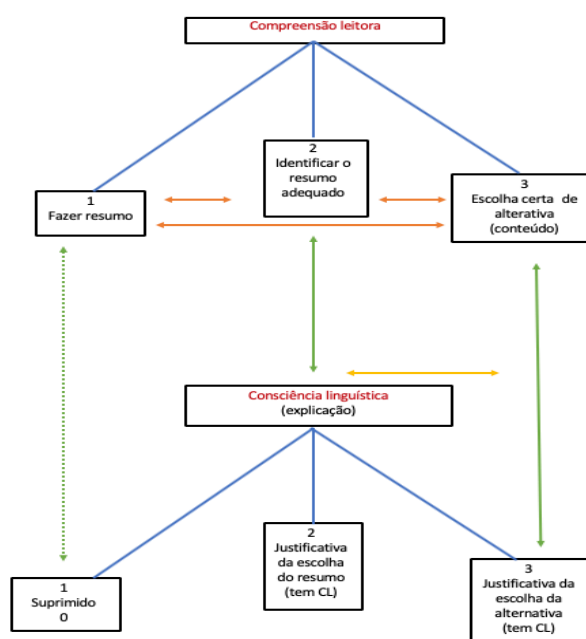
alunos realizarem a todas as três atividades também foi de dois períodos de aula, o equivalente a aproximadamente 90 minutos. Os instrumentos foram aplicados todos em um único dia.

4.6 LEVANTAMENTO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para atingir os objetivos do estudo e responder às questões de pesquisa formuladas, foi realizado o levantamento e a organização dos dados que receberam um tratamento quantitativo e qualitativo de análise. Para descrever, contrastar dados, correlacionar, identificar relações foi realizada uma análise estatística, com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e ao Excel.

Os procedimentos estatísticos utilizados tornaram possível a generalização dos resultados à população, como, por exemplo, análise da covariância ou técnicas de correspondência de sujeitos com vista a reduzir substancialmente eventuais diferenças pré-existentes entre os grupos. O esquema 5 apresenta o modo como foram analisados os dados obtidos por meio dos instrumentos, cujas respostas foram qualificadas e quantificadas, conforme descrição a seguir.

Esquema 5 – Parâmetros para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos



Fonte: A autora (2019).

4.6.1 Questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura (Apêndices C e J)

O questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura foi criado *ad hoc* pela pesquisadora, inspirado nos questionários aplicados pelo PISA para traçar o perfil dos alunos (tipo de leitores, repetente ou não do ano ciclo, familiaridade com materiais escritos, hábitos de leitura, etc.). Está constituído por 15 (quinze) itens: 8 (oito) de marcar “não” ou “sim” e especificar a resposta, 5 (cinco) de marcar apenas um “xis” e 2 (duas) de responder por extenso.

Do total de 102 (cento e dois) alunos que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, mais da metade tinha 15 anos de idade (58,5%) no momento da coleta dos dados. Praticamente metade eram meninas (50,5%; no grupo português, 55,9% e, no grupo brasileiro, 48,1%). Muitos frequentaram o Jardim de Infância (86,4%; no grupo português 73,3% e, no grupo brasileiro, 81,8%). Uma quantidade pequena repetiu algum ano letivo (27,9%; dos alunos do grupo português, 38,2% e, dos alunos do grupo brasileiro, 23,3%).

No geral, são pessoas que gostam de ler (62,1%; no grupo português, 70,5% e, no grupo brasileiro, 40,6%); têm em casa algum familiar que gosta de ler (80,2%; no grupo português, 83,3% e, no grupo brasileiro, 69,3%); procuram respostas para as dúvidas através da leitura (65,8%), no grupo português, 58,8% e, no grupo brasileiro, 68,8%); leem com mais frequência recados no *WhatsApp* (60,3 %; no grupo português, 44,1% e, no grupo brasileiro, 67,5%), e mensagens no *Facebook* (54%; no grupo português, 67,6% e, no grupo brasileiro, 48%).

Apenas alguns usam 30 (trinta) minutos ou menos do seu tempo para a leitura por prazer (20,7%; no grupo português, 20,5% e, no grupo brasileiro, 20,7%), isso porque muitos revelaram que não leem por prazer (29,7%; no grupo português, 35,3% e, no grupo brasileiro, 27,2%). Mas quando leem é com o objetivo de aprender ou porque são as leituras obrigatórias para a escola. Eles preferem livros (56,7%; no grupo português, 58,8%, o mesmo número no grupo brasileiro). E quando perguntados sobre compreensão da leitura: poucos responderam que “compreende sempre o que lê” (18%; no grupo português, 20,6% e, no grupo brasileiro, 16,9%),

enquanto a maioria disse que “geralmente compreende o que lê” (52%; no grupo português, 67,6% e, no grupo brasileiro, 45,5%).

4.6.2 Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR) – (Apêndices E e L)

O instrumento “Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)” corresponde à atividade de resumir o texto selecionado pela pesquisadora, chamado “Paixão à primeira vista”, de Alice Vieira (*in* Pezinhos de coentrada. Pequenas histórias. Alfragide: Casa das Letras, 2006. Apêndices D e K). Todas as atividades foram realizadas com base nesse texto.

Para avaliar os resumos que foram elaborados pelos alunos, foi necessário estabelecer, a partir da análise de conteúdo, alguns critérios para a correção que podem ser observados nos quadros 9 e 10. Esses critérios foram pensados e respeitados pelos avaliadores, um grupo de professores de Língua Portuguesa portugueses e brasileiros.

Quadro 9 – Critérios para avaliação dos resumos – TÓPICOS PRINCIPAIS

TÓPICOS PRINCIPAIS	
1	O texto conta a história de uma menina chamada Beatriz que se apaixonou pela senhora de um retrato, a quem nomeia Eglantina, que se encontrava na papelaria Celeste (do bairro).
2	A senhora do retrato estava em um longo vestido preto de gola de renda branca, segurando as rédeas de uma carrocinha marrom, diante de um campo de trigo.
3	A menina desejava muito uma bisavó e quando chegou à casa disse aos pais que havia visto o retrato de sua bisavó e que pretendia levá-lo para casa. Os pais não concordaram com a ideia.
4	A mãe achava que a menina já tinha muitas tralhas no quarto e o retrato seria mais uma delas; e o pai, que nem lembrava o nome da bisavó que morrera há muitos anos, não entendia o motivo de a menina desejar uma bisavó.
5	No dia seguinte, Beatriz não deu ouvidos aos pais e foi buscar o retrato da bisavó e colocou-o na mesa de cabeceira do seu quarto.
6	Quando o sono custa a chegar e a mãe não lhe dá boa noite, a menina olha para a bisavó e ela lá está, muito direita, e a menina sorri, não se sente sozinha e adormece.

Fonte: A autora (2019).

Quadro 10 – Critérios para avaliação dos resumos – TÓPICOS SECUNDÁRIOS

TÓPICOS SECUNDÁRIOS	
1	A senhora do retrato estava com ar de quem acabou de dizer para o marido que era hora da ceifa.
2	Beatriz ficou muito tempo olhando para a senhora pensando por que razão o bisavô não a acompanhava, decerto tinha muitos afazeres.
3	A menina viu a bisavó piscar-lhe o olho, mas pensou ser um engano, pois não piscaria o olho para a primeira bisneta que lhe aparecesse pela frente.
4	A menina largou a mochila e falou que a da bisavó estaria cheia de saudades dela (a menina).
5	A mãe engasgou-se, como sempre faz quando alguém fala da família. Para ela, família deve-se amar de longe.
6	A mãe disse que a bisavó da menina se chamava Maria das Dores e que o único campo que conhecia era o quintal onde estendia as roupas que lavava para outras pessoas.
7	O pai sempre é econômico com as palavras.
8	Beatriz trincou um gomo de laranja e disse que seu quarto era grande, e uma bisavó além de ocupar pouco espaço, fazia sempre muito jeito numa casa.
9	A mãe sempre preocupada com a desarrumação do quarto da menina não percebia por que razões ela se sentia bem no meio de bonecadas, ursos, peixinhos e fotografias.
10	O pai achava que a menina tinha mania de grandezas, e ter um retrato de uma bisavó seria mais uma dessas manias.
11	No dia seguinte, Beatriz jogou todas as moedas que levava na mochila no balcão da Papelaria Celeste e guiou a bisavó Eglantina, com as mãos arrastando atrás de si a carrocinha de madeira, em direção à moldura do quarto.
12	A bisavó estava com ar de quem acabara de dizer ao marido que era hora da ceifa e esperava que ele se resolvesse finalmente a entrar para o retrato.

Fonte: A autora (2019).

As ideias sugeridas pelo texto foram nomeadas “tópicos”. Foram elencadas quais seriam as principais ideias que não poderiam faltar nos resumos elaborados pelos alunos e que deveriam ser pontuadas nas análises – as quais receberam a nomenclatura “tópicos principais”. Foram acordadas quais ideias apresentadas no texto original não poderiam aparecer no resumo dos sujeitos, já que não seriam ideias essenciais para a compreensão – as quais foram chamadas de “tópicos secundários”. E para as possíveis ideias sugeridas pelos sujeitos, mas que não fazem parte do texto, foi reservada uma categoria, a que se nomeou “tópicos inapropriados”. Esses dois últimos tópicos acarretariam em desconto de pontos dos sujeitos.

Assim, a partir da análise de conteúdo e das leituras muito atentas do grupo de professores e de posse dos resumos elaborados pelos alunos, foram realizadas as

avaliações, com base nos parâmetros para pontuação de resumos (quadros 9, 10 e 11), elaborados pela autora.

Não foi avaliado se o sujeito detinha ou não as técnicas da elaboração de resumo, pois esse objetivo não fazia parte da pesquisa. No 9º ano, resumir faz parte das atividades de ensino com ações praticadas em sala de aula. Assim sendo, os sujeitos foram instruídos a lerem atentamente o cabeçalho quando na aplicação do instrumento. O que realmente foi considerado é se eles compreenderam ou não o texto lido, se identificaram as ideias principais e conseguiram registrar no papel os seus textos (resumos) de forma coesa e coerente.

Quadro 11 – Modelo para correção do instrumento de Avaliação da Compreensão
Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

SUJEITOS	TÓPICOS (nº de ideias)			
	PRINCIPAIS		SECUNDÁRIOS	INAPROPRIADOS
	INDICADOS DEVIDAMENTE (máx. 6)	NÃO INDICADOS	INDICADOS INDEVIDAMENTE	INDICADOS INDEVIDAMENTE
1				
2				
3				
...				
111				

Fonte: A autora (2019).

De acordo com os critérios estabelecidos para a correção dos resumos que compreendem essa atividade, os sujeitos poderiam marcar o máximo de 6 (seis) pontos, isto é, a cada tópico principal era dado 1 (um) ponto. Um resumo adequado da história seria aquele texto que tivesse os 6 (seis) tópicos principais. Para cada tópico secundário registrado (o que foi considerado indicação indevida) era retirado 1 (um) ponto. O mesmo acontecia para cada tópico inapropriado, ou seja, o desconto de 1 (um) ponto por tópico indicado indevidamente. Por esse motivo, não havia previsão de um número máximo de descontos, além do total de 12 (doze) tópicos secundários, em relação aos tópicos inapropriados.

Os resultados do desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) para essa atividade mostraram uma amplitude de 11 (onze) pontos, conforme a tabela 1. Os 102 (cento e dois) alunos (portugueses e brasileiros) obtiveram uma pontuação que variou de mínima de -5 (menos cinco) pontos a máxima de 6 (seis) pontos. A média de pontos foi de 0,56. O desvio padrão foi 2,54. Assim, obtiveram pontuação negativa 33 (trinta e três) alunos; pontuação positiva 53 (cinquenta e três) alunos; e 16 (dezesesseis) alunos obtiveram 0 (zero) ponto.

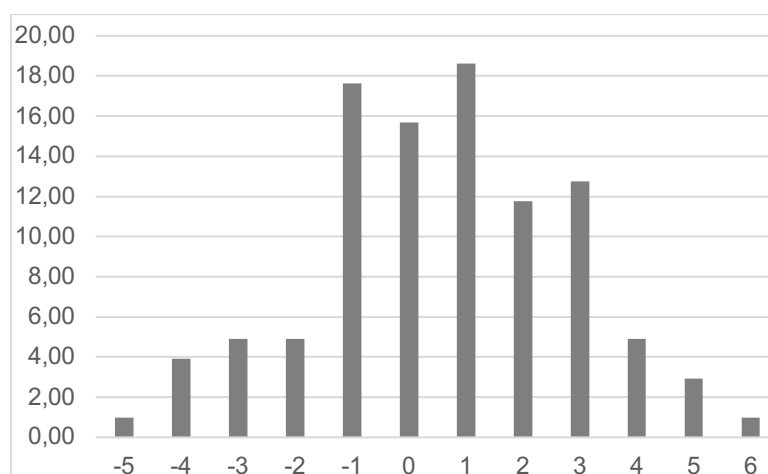
Tabela 1 – Desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

Pontos	Sujeitos	%
-5	1	0,98
-4	4	3,92
-3	5	4,90
-2	5	4,90
-1	18	17,65
0	16	15,69
1	19	18,63
2	12	11,76
3	13	12,75
4	5	4,90
5	3	2,94
6	1	0,98
Total	102	100,00

Fonte: A autora (2019).

Foi observado que, dos sujeitos pesquisados – alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) –, mais alunos concentraram-se no intervalo de -1 (menos um) a 3 (três) pontos, de acordo com o gráfico 1. Alunos portugueses e brasileiros obtiveram 51,9% de pontos positivos. Sendo que 0,9% desses alunos obteve a pontuação máxima de 6 (seis) pontos.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)



Fonte: A autora (2019).

Em relação à escola de Leiria (Portugal), os resultados do desempenho dos alunos para essa atividade também mostraram uma amplitude de 11 (onze) pontos. Os 33 (trinta e três) alunos portugueses obtiveram uma pontuação que também variou de mínima de -5 (menos cinco) pontos a máxima de 6 (seis) pontos. A média de pontos foi 0,42. O desvio padrão foi de 2,51. Assim, obtiveram pontuação negativa 15 (quinze) alunos; pontuação positiva 16 (dezesesseis) alunos; e 2 (dois) alunos obtiveram 0 (zero) ponto.

Tabela 2 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

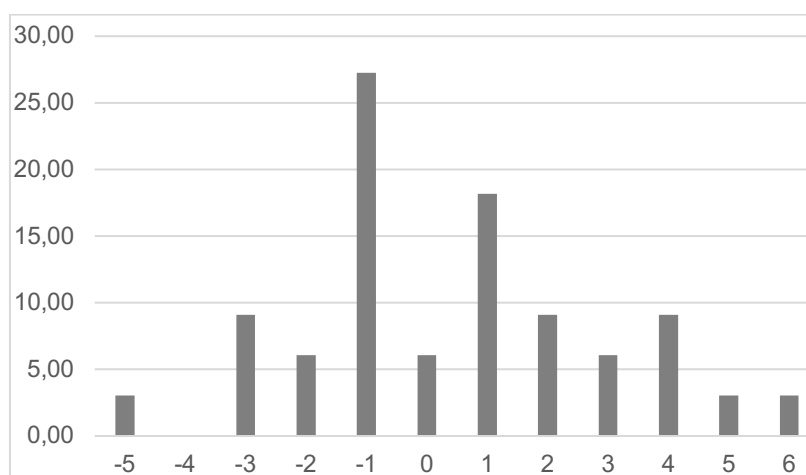
Pontos	Sujeitos	%
-5	1	3,03
-4	0	0,00
-3	3	9,09
-2	2	6,06
-1	9	27,27
0	2	6,06
1	6	18,18
2	3	9,09
3	2	6,06
4	3	9,09
5	1	3,03

6	1	3,03
Total	33	100,00

Fonte: A autora (2019).

No gráfico 2 pode ser observado o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) nesta atividade (CLR), cujos resultados mostraram-se dispersados. Entretanto, há destaque para a pontuação -1 (menos um) seguida de 1 (um). Em torno de 48% dos alunos portugueses obtiveram pontuação positiva e 3% obteve o máximo de 6 (seis) pontos.

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)



Fonte: A autora (2019).

Em relação à escola municipal de Porto Alegre (Brasil), os resultados do desempenho dos alunos para essa atividade mostraram uma amplitude de 7 (sete) pontos, conforme a tabela 3. Os 15 (quinze) alunos obtiveram uma pontuação que variou de mínima de -4 (menos quatro) pontos a máxima de 3 (três) pontos. A média de pontos foi 0,27. O desvio padrão foi 2,77. Assim, obtiveram pontuação negativa 5 (cinco) alunos; pontuação positiva 9 (nove) alunos; e 1 (um) aluno, 0 (zero) ponto.

Tabela 3 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

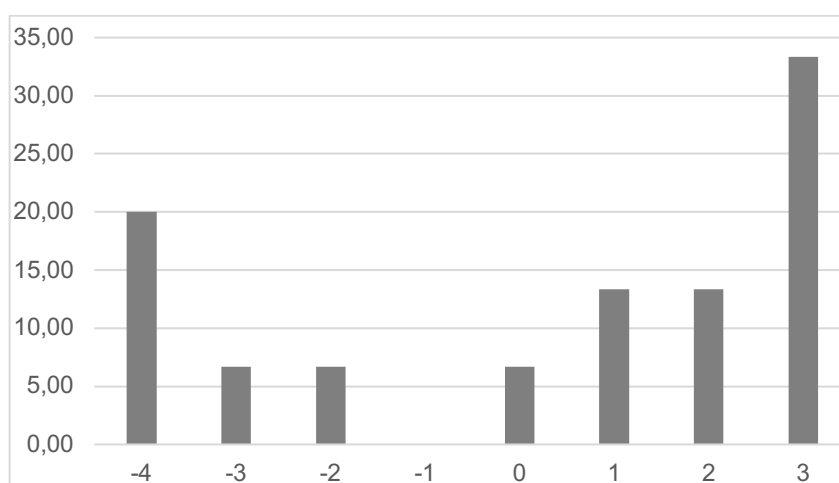
Pontos	Sujeitos	%
-4	3	20,00

-3	1	6,67
-2	1	6,67
-1	0	0,00
0	1	6,67
1	2	13,33
2	2	13,33
3	5	33,33
Total	15	100,00

Fonte: A autora (2019).

No gráfico 3 pode ser observado o desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil). A maior concentração de alunos por pontos está no -4 (menos quatro) e no 3 (três). Em torno de 60% dos alunos obtiveram pontuação positiva. Desses alunos, 33,3% obteve 3 (três) pontos e nenhum aluno obteve 6 (seis) pontos.

Gráfico 3 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)



Fonte: A autora (2019).

Em relação à escola estadual de Porto Alegre (Brasil), os resultados do desempenho dos alunos para essa atividade mostraram uma amplitude de 6 (seis) pontos, de acordo com a tabela 4. Os 19 (dezenove) alunos obtiveram uma pontuação que variou de mínima de -2 (menos dois) pontos a máxima de 4 (quatro) pontos. A média de pontos foi 1,32. O desvio padrão foi 1,72. Assim, obtiveram pontuação negativa 4 (quatro) alunos; pontuação positiva 13 (treze) alunos; e 2 (dois) alunos obtiveram 0 (zero) ponto.

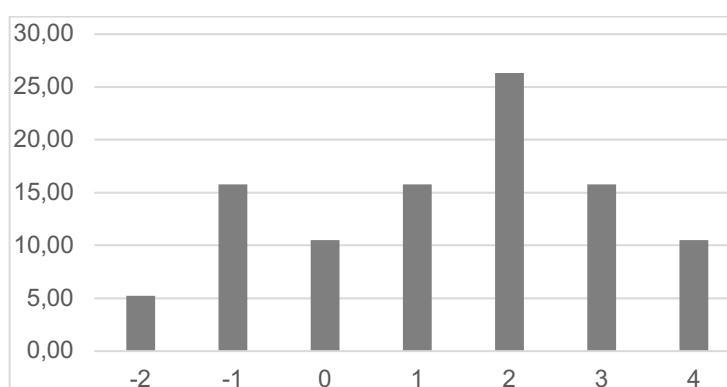
Tabela 4 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

Pontos	Sujeitos	%
-2	1	5,26
-1	3	15,79
0	2	10,53
1	3	15,79
2	5	26,32
3	3	15,79
4	2	10,53
Total	19	100,00

Fonte: A autora (2019).

É observado, no gráfico 4, que maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) obteve 2 (dois) pontos, mas houve equilíbrio entre as pontuações negativas e positivas, sendo maior o número de alunos que obtiveram pontuação positiva, em torno de 68% dos alunos. Desses alunos, 26,3% obtiveram 2 (dois) pontos e 10,5% obtiveram 4 (quatro) pontos. Nenhum aluno obteve a máxima pontuação.

Gráfico 4 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)



Fonte: A autora (2019).

Em relação à escola privada de Porto Alegre (Brasil), os resultados do desempenho dos alunos para essa atividade mostraram uma amplitude de 9 (nove) pontos, de acordo com a tabela 5. Os 35 (trinta e cinco) alunos obtiveram uma

pontuação que variou de mínima de -4 (menos quatro) pontos a máxima de 5 (cinco) pontos. A média de pontos foi 0,46. O desvio padrão foi 1,86. Assim, obtiveram pontuação negativa 9 (nove) alunos; pontuação positiva 15 (quinze) alunos; e 11 (onze) alunos obtiveram 0 (zero) ponto.

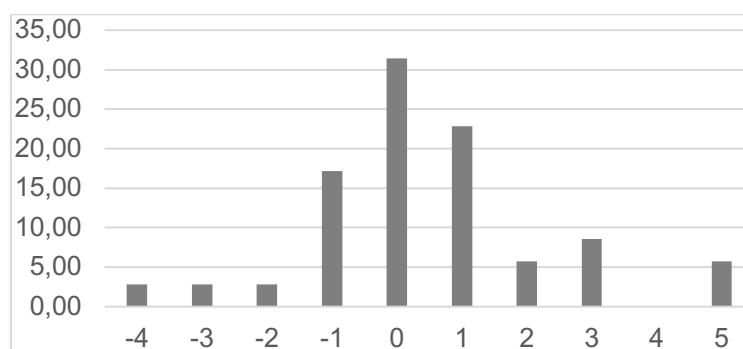
Tabela 5 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

Pontos	Sujeitos	%
-4	1	2,86
-3	1	2,86
-2	1	2,86
-1	6	17,14
0	11	31,43
1	8	22,86
2	2	5,71
3	3	8,57
4	0	0,00
5	2	5,71
Total	35	100,00

Fonte: A autora (2019).

No gráfico 5 pode ser observado que mais alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) obtiveram 0 (zero), 1 (um) e -1 (menos um), respectivamente. Em torno de 42% dos alunos obtiveram pontuação positiva, sendo que desses 5,7% obtiveram 5 (cinco) pontos e nenhum aluno obteve 6 (seis) pontos.

Gráfico 5 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)



Fonte: A autora (2019).

A tabela 6 apresenta a síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) obtido por meio do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR).

Tabela 6 – Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

CLR	Desempenho dos sujeitos
Variação de pontos	Mínimo -5 a máximo 6
Média	0,56
Desvio padrão (DP)	2,54
Pontuação negativa	33 alunos (32,3%)
Pontuação positiva	53 alunos (51,9%)
Sem pontuação	16 alunos (15,6%)

Fonte: A autora (2019).

A tabela 7 apresenta um paralelo do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil), obtido por meio desse mesmo instrumento (CLR).

Tabela 7 – Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)

Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)	Desempenho dos sujeitos			
	Escola Pública de Leiria	Escola Pública Municipal de Porto Alegre	Escola Pública Estadual de Porto Alegre	Escola Privada de Porto Alegre
Variação de pontos	-5 a 6	-4 a 3	-2 a 4	-4 a 5
Média	0,42	0,27	1,32	0,46
Desvio padrão (DP)	2,51	2,77	1,72	1,86
Pontuação negativa (alunos)	15	5	4	9
Pontuação positiva (alunos)	16	9	13	15
Sem pontuação (alunos)	2	1	2	11
Total alunos	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

De modo geral, os alunos não tiveram desempenho alto na atividade de elaboração do resumo (CLR). Mesmo havendo um percentual de 51,9% de pontos

positivos, apenas 0,98% dos alunos fez 6 (seis) pontos. Apenas 3% dos 48% de alunos da escola de Leiria (Portugal) com pontuação positiva obteve 6 (seis) pontos. Os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram maior pontuação positiva (68%) e foi um maior número (33,3%) de alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) que obteve 3 (três) pontos.

Nesse aspecto, os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) apresentaram desempenho aproximado, embora os números tenham revelado um baixo desempenho na compreensão do texto lido por meio do resumo, uma vez que os números positivos alcançados mostravam o equivalente a quantidade de ideias principais apontadas nos seus textos.

4.6.3 Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS) – (Apêndices F e M)

Em relação ao instrumento “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)”, em que cada aluno marcava um “xis” ou na frente da palavra “sim” ou na frente da palavra “não” para dizer se eram ou não eram resumos adequados do texto “Paixão à primeira vista” e, em seguida, justificava a resposta dada, foram considerados para efeito de compreensão apenas, a avaliação das respostas “não” (para os itens nº 1, 2, 3, 5) e “sim” (para o item nº 4). Dessa forma, a cada resposta correta, o aluno recebia 1 (um) ponto, podendo obter, nesse quesito, a pontuação máxima de 5 (cinco) pontos, já que o instrumento era composto por 5 (cinco) itens.

Para esse aspecto avaliado, alguns grupos apresentaram desempenho mais alto que outros. Dos 102 (cento e dois) alunos pesquisados, 57,8% obtiveram a pontuação máxima de 5 (cinco) pontos, ou seja, identificaram corretamente todos os cinco resumos apresentados. Dos alunos da escola de Leiria (Portugal), 66,7% obteve a máxima pontuação; dos brasileiros, 48,5% da escola privada de Porto Alegre (Brasil), 42,4% da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), e 21,2% da escola municipal de Porto Alegre (Brasil). Nas tabelas, as escolas estão identificadas da seguinte maneira: E (escola portuguesa), EM (escola municipal brasileira), EE (escola estadual brasileira) e EP (escola privada brasileira).

Tabela 8 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação dos resumos apresentados como adequados ou não

Pontos	E	EM	EE	EP
0	0	0	0	0
1	0	1	1	1
2	3	0	0	2
3	7	5	2	13
4	1	2	2	3
5	22	7	14	16
Total	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

Considerando a escolha do resumo nº 4 como o adequado, dos 102 (cento e dois) alunos, 75,4% responderam corretamente que o resumo adequado era o nº 4. Entretanto, desses, apenas 58,8% marcaram somente o item nº 4 e 16,6% marcaram também outro item como correto. A tabela 9 apresenta a síntese do desempenho de alunos portugueses e brasileiros nesta escolha.

Tabela 9 – Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação do resumo nº 4 como adequado

Desempenho	Nº de sujeitos
Marcou apenas correta	60 (58,8%)
Marcou a correta e outra	17 (16,6%)
Total alunos	77 (75,4%)

Fonte: A autora (2019).

Considerando a escolha do resumo nº 4 como o adequado, observando países e escolas, separadamente, os resultados obtidos foram:

1) em Portugal,

- na escola de Leiria, do total de 33 (trinta e três) alunos, 87,8% responderam que o resumo adequado era o nº 4. Desses, 69,6% marcaram somente o item nº 4 e 18,1% marcaram também outro item.

2) No Brasil,

- na escola municipal de Porto Alegre (Brasil): do total de 15 (quinze) alunos, 66,6% responderam que o resumo adequado era o nº 4. Desses, 46,6% marcaram somente o item nº 4 e 20% marcaram também outro item.
- escola estadual de Porto Alegre (Brasil): do total de 19 (dezenove) alunos, 84,2% responderam que o resumo adequado era o nº 4. Desses, 73,6% marcaram somente o item nº 4 e 10,5% marcaram também outro item.
- na escola privada de Porto Alegre (Brasil): do total de 35 (trinta e cinco) alunos, 62,8% responderam que o resumo adequado era o nº 4, portanto receberam ponto no item. Desses, 45,7% marcaram somente o item nº 4 e 17,1% marcaram também outro item, além do nº 4.

A tabela a seguir apresenta o paralelo entre desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e o desempenho dos alunos das escolas de Porto Alegre (Brasil) na identificação do resumo nº 4 como sendo o resumo do texto lido.

Tabela 10 – Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação do resumo nº 4 como adequado

Desempenho	Nº de sujeitos			
	E	EM	EE	EP
Acertou	29	10	16	22
Marcou apenas correta	23	7	14	16
Marcou a correta e outra	6	3	2	6
Total alunos	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

Conforme foi observado, um pouco mais da metade dos 102 (cento e dois) alunos, 58,8% identificaram o resumo nº 4 como sendo o mais adequado do texto. Foram 69,6% dos alunos da escola de Leiria (Portugal) que receberam ponto nesse item. Dos alunos brasileiros, 73,6% da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) escolheram esse resumo, seguidos de 46,6% da escola municipal de Porto Alegre

(Brasil) e 45,7% da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Portanto, os alunos da escola de Leiria (Portugal) e da estadual de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram desempenho mais alto nesse aspecto da atividade.

A atividade também avaliou os níveis de consciência linguística dos sujeitos. Os itens foram pontuados de acordo com o nível e a condição da explicitação das respostas dadas no protocolo verbal escrito e também com as condições (acerto ou erro) na seleção do resumo adequado. No quadro 12 é possível visualizar detalhadamente de que maneira foram pontuados os níveis de consciência. O mesmo foi inspirado nos critérios elaborados por Valente (2009) e Borges (2018) em suas pesquisas.

Quadro 12 – Critérios para análise do desempenho dos alunos na Compreensão Leitora II – compreensão leitora e níveis de consciência linguística

Item	Tópicos		Resposta	Desempenho	Justificativa	Níveis de consciência		Pontuação por nível
1	Informação extratextual	1) D. Eglantina era <i>figura alta e esguia</i> . 2) D. Eglantina estava <i>a espera do marido que não demorava a acabar o serviço no campo</i> . 3) Beatriz, <i>antes de fazer a oração e dormir</i> , tinha sempre que lhe sorrisse e lhe desse as boas noites.	Não	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos	Consciente pleno	C	6
					Justifica identificando até 2 tópicos	Consciente 1	C1	5
					Justifica identificando apenas 1 tópico	Consciente 2	C2	4
					Justifica não identificando nenhum tópico	Pré-consciente 1	PC1	3
			Sim	Erra	Não justifica	Pré-consciente 2	PC2	2
					Justifica não identificando nenhum tópico	Não consciente 1	NC1	1
		Diz que não sabe a justificativa ou não justifica	Não consciente 2	NC2	0			
2	Informação errada	1) A menina chegou à casa <i>a hora do jantar</i> . 2) O pai, que falava pouco, <i>concordou com a mãe</i> . 3) Beatriz achava que as bisavós deveriam morar com os bisnetos.	Não	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos	Consciente pleno	C	6
					Justifica identificando até 2 tópicos	Consciente 1	C1	5
					Justifica identificando apenas 1 tópico	Consciente 2	C2	4
					Justifica não identificando nenhum tópico	Pré-consciente 1	PC1	3
					Não justifica	Pré-consciente 2	PC2	2

			Sim	Erra	Justifica não identificando nenhum tópico Diz que não sabe a justificativa ou não justifica	Não consciente 1 Não consciente 2	NC1 NC2	1 0
3	Fuga do assunto	<p>1) Os pais acharam que era <i>impossível levar o retrato para casa, pois não estava com vontade de ajudar a menina a encontrar espaço no quarto, pois ela já tinha coisas a mais.</i></p> <p>2) Os pais achavam que Beatriz <i>não ia ter espaço para o retrato.</i></p> <p>3) Beatriz conseguiu colocar o retrato na cabeceira, <i>mostrando que os pais estavam errados.</i></p>	Não	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos Justifica identificando até 2 tópicos Justifica identificando apenas 1 tópico Justifica não identificando nenhum tópico Não justifica	Consciente pleno Consciente 1 Consciente 2 Pré-consciente 1 Pré-consciente 2	C C1 C2 PC1 PC2	6 5 4 3 2
			Sim	Erra	Justifica não identificando nenhum tópico Diz que não sabe a justificativa ou não justifica	Não consciente 1 Não consciente 2	NC1 NC2	1 0
	Resumo adequado	1) A menina Beatriz se apaixonou por um retrato de uma senhora, a quem dá o nome Eglantina, que estava	Não	Erra	Justifica não identificando nenhum tópico Diz que não sabe a justificativa ou não justifica	Não consciente 1 Não consciente 2	NC1 NC2	1 0

4		na vitrine da Papelaria Celeste.	Sim	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos	Consciente pleno	C	6
		2) Beatriz desejava uma bisavó, por isso pretendia levar o retrato para casa, para não se sentir mais sozinha, quando a mãe não lhe desse boa noite.			Justifica identificando até 2 tópicos	Consciente 1	C1	5
					Justifica identificando apenas 1 tópico	Consciente 2	C2	4
					Justifica não identificando nenhum tópico	Pré-consciente 1	PC1	3
		3) A mãe e o pai não concordaram com a ideia da menina, que foi buscar o retrato e colocou-o na sua mesinha de cabeceira.			Não justifica	Pré-consciente 2	PC2	2
5	Contradição	1) Beatriz, que desejava muito ter uma bisavó, <i>achava que os pais tinham razão</i> em relação ao retrato da bisavó ser mais uma tralha.	Não	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos	Consciente pleno	C	6
					Justifica identificando até 2 tópicos	Consciente 1	C1	5
					Justifica identificando apenas 1 tópico	Consciente 2	C2	4
					Justifica não identificando nenhum tópico	Pré-consciente 1	PC1	3
		2) <i>O retrato era mais uma tralha e Beatriz o levou para seu quarto.</i>	Sim	Erra	Não justifica	Pré-consciente 2	PC2	2
		3) A mãe se esquece de dar as boas noites à Beatriz e a menina olha para o retrato e <i>não se sente triste.</i>			Justifica não identificando nenhum tópico	Não consciente 1	NC1	1
			Diz que não sabe a justificativa ou não justifica	Não consciente 2	NC2	0		

Fonte: A autora (2019), com base em Valente (2009) e Borges (2018).

Em relação aos itens nº 1, 2, 3, e 5, o aluno que respondeu “não” acertou parte da resposta. Se justificou:

- a) identificando todos os três tópicos que mostravam ou *informação extratextual* (no caso do item nº 1), ou a *informação errada* (caso do item nº 2), ou a *fuga do assunto* (caso do item nº 3), ou a *contradição* (caso do item nº 5), foi considerado consciente pleno (C) neste item e recebeu 6 (seis) pontos;
- b) identificando até 2 tópicos, foi considerado consciente 1 (C1), recebeu 5 (cinco) pontos;
- c) identificando apenas 1 tópico, foi considerado consciente 2 (C2), recebeu 4 (quatro) pontos; d) não identificando nenhum tópico, foi considerado pré-consciente⁷ 1 (PC1), recebeu 3 (três) pontos.
- d) Se não justificou, foi considerado pré-consciente 2 (PC2), recebeu 2 (dois) pontos.

O aluno que respondeu “sim” errou parte do item. Se justificou:

- a) não identificando nenhum tópico, foi considerado não consciente 1 (NC 1), recebeu 1 (um) ponto;
- b) dizendo que não sabia a justificativa ou não justificou, foi considerado não consciente 2 (NC2) e não recebeu nenhum ponto.

Em relação ao item nº 4, o aluno que respondeu “sim” acertou parte da resposta. Se justificou:

- a) identificando três tópicos que mostravam ser o *resumo adequado*, foi considerado consciente pleno (C) neste item, recebeu 6 (seis) pontos;
- b) identificando até 2 tópicos, foi considerado consciente 1 (C1), recebeu 5 (cinco) pontos;
- c) identificando apenas 1 tópico, foi considerado consciente 2 (C2), recebeu 4 (quatro) pontos;

⁷ O termo “pré-consciente”, utilizado na atividade CLRS, corresponde ao nível de consciência explicitada na execução da tarefa. Neste caso, diz-se que o sujeito está no nível “pré-consciente 1”, quando ele é capaz de identificar e justificar corretamente o resumo apresentado, e está no nível “pré-consciente 2”, quando identifica corretamente o resumo, mas não justifica a sua escolha.

- d) não identificando nenhum tópico, foi considerado pré-consciente 1 (PC1), recebeu 3 (três) pontos.
- e) Se não justificou, foi considerado pré-consciente 2 (PC2), recebeu 2 (dois) pontos.

O aluno que respondeu “não” errou parte do item. Se justificou:

- a) não identificando nenhum tópico, foi considerado não consciente 1 (NC1), recebeu 1 (um) ponto;
- b) dizendo que não sabia a justificativa ou não justificou, foi considerado não consciente 2 (NC2) e não recebeu nenhum ponto.

De acordo com esses critérios, considerando os cinco itens que faziam parte da atividade e que cada um deles valia 6 (seis) pontos, quando apresentado o nível máximo de consciência estabelecido, o aluno obtinha o máximo de 30 (trinta) pontos nesse aspecto avaliado.

Dos 102 (cento e dois) alunos pesquisados: no resumo 1, 50,9% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1, justificaram a escolha não identificando nenhum tópico); no resumo 2, 39,2%, conscientes 2 (C2, justificaram a escolha identificando apenas um tópico), mas 38,2% dos alunos apresentaram-se pré-conscientes 1; no resumo 3, 44,1%, conscientes 2 (C2); no resumo 4, 72,5% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, 59,8% dos alunos apresentaram-se conscientes 2 (C2). O desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) pode ser observado na tabela 11.

Tabela 11 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – escolha dos resumos apresentados como adequados ou não e justificativa

Resumo	Marcado corretamente	Níveis de consciência linguística
R1	52 alunos (50,9%)	PC1 (pré-consciente 1)
R2	40 alunos (39,2%)	C2 (consciente 2)
R3	45 alunos (44,1%)	C2 (consciente 2)

R4	74 alunos (42,5%)	PC1 (pré-consciente 1)
R5	61 alunos (59,8%)	C2 (consciente 2)

Fonte: A autora (2019).

A pontuação obtida por alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) por meio da avaliação das respostas dadas pela escolha dos resumos e a justificativa pode ser observada na tabela a seguir.

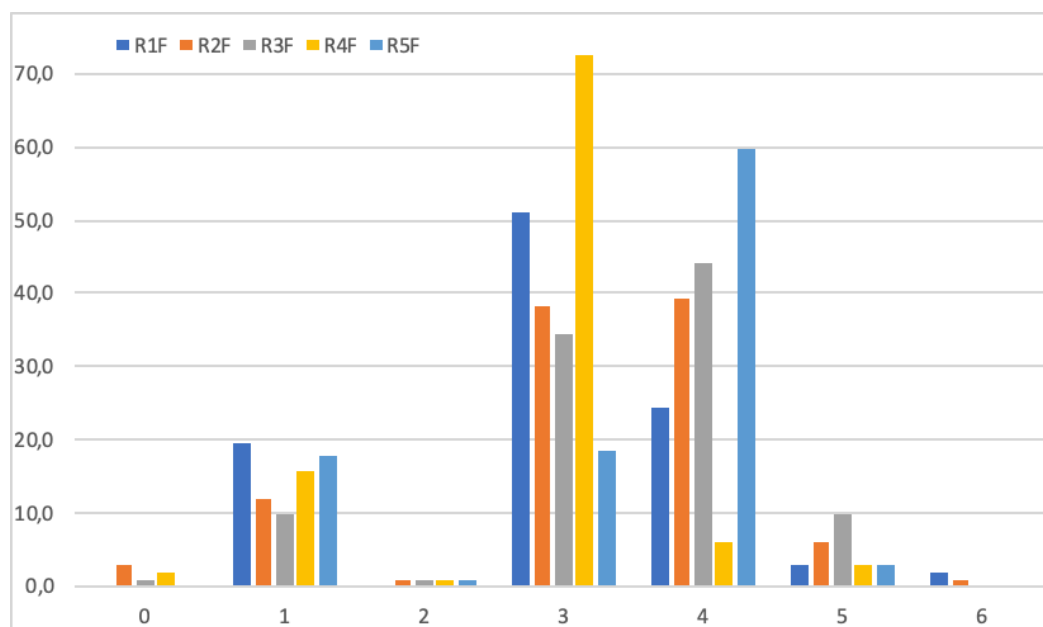
Tabela 12 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)

Pontos por nível de consciência linguística	R1	R2	R3	R4	R5
0	0	3	1	2	0
1	20	12	10	16	18
2	0	1	1	1	1
3	52	39	35	74	19
4	25	40	45	6	61
5	3	6	10	3	3
6	2	1	0	0	0
Total	102	102	102	102	102

Fonte: A autora (2019).

No gráfico 6, podem ser observados os níveis de consciência linguística em que se concentraram as respostas dos alunos do 9º ano pesquisados na escola de Leiria (Portugal) e nas três escolas de Porto Alegre (Brasil) em relação à escolha dos resumos. Estes foram identificados da seguinte maneira: R1F, R2F, R3F, R4F e R5F. A letra “F” significa “final”, uma vez que esse foi o “último” aspecto avaliado na atividade de “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)”.

Gráfico 6 – Desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – identificação dos resumos apresentados como adequados ou não e os níveis de consciência linguística



Fonte: A autora (2019).

As respostas de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) aos itens estão concentradas nos níveis pré-consciente 1 (PC1) e consciente 2 (C2). O objetivo, nessa atividade, era que o aluno fosse capaz de marcar corretamente qual resumo seria o mais adequado em relação ao texto lido e identificasse os três tópicos essenciais que fariam dele o resumo do texto. Neste caso, para o resumo nº 4, um pouco mais de 70% do total dos alunos não conseguiu identificar nenhum dos três tópicos, sendo considerados, para esse item, pré-conscientes 1 (PC1) e menos de 10% identificou pelo menos um dos tópicos, sendo considerados conscientes 2 (C2), para o mesmo item (nº 4).

Os resultados obtidos dos alunos da escola de Leiria (Portugal) foram: dos 33 (trinta e três) pesquisados, no resumo 1, 48,4% dos alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1, justificaram a escolha não identificando nenhum tópico); no resumo 2, 51,5%, pré-conscientes 1 (PC1); no resumo 3, 42,4%, pré-conscientes 1 (PC1), mas 36,3% apresentaram-se conscientes 2 (C2, justificaram a escolha identificando apenas um tópico); no resumo 4, 69,6% apresentaram-se pré-

conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, 54,5% apresentaram-se conscientes 2 (C2), conforme ilustra a tabela a seguir.

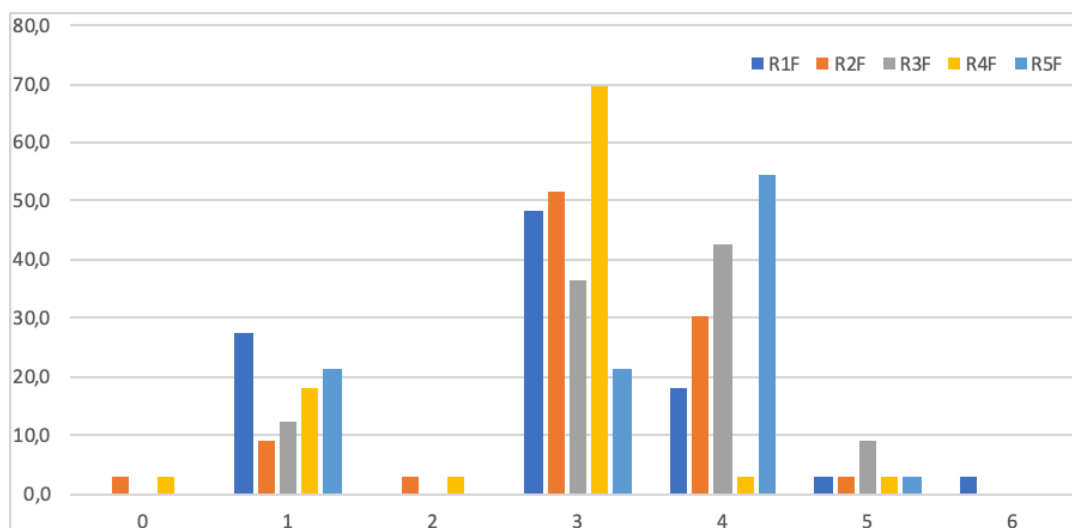
Tabela 13 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)

Pontos por nível de consciência linguística	R1F	R2F	R3F	R4F	R5F
0	0	1	0	1	0
1	9	3	4	6	7
2	0	1	0	1	0
3	16	17	12	23	7
4	6	10	14	1	18
5	1	1	3	1	1
6	1	0	0	0	0
Total	33	33	33	33	33

Fonte: A autora (2019).

O gráfico 7 mostra que as respostas aos itens também estão concentradas nos níveis pré-consciente 1 (PC1) e consciente 2(C2), porém em torno de 40% do total dos alunos da escola de Leiria (Portugal) identificou que era o resumo adequado, mas não marcou nenhum dos três tópicos, sendo considerados, para o item nº 4 (resumo adequado do texto), pré-conscientes 1 (PC1), e um pouco mais de 30% pode ser considerado consciente 2 (C2).

Gráfico 7 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)



Fonte: A autora (2019).

Dos resultados obtidos nas três escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil), considerados os 15 (quinze) alunos pesquisados na escola municipal: no resumo 1, 46,6% dos alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1, justificaram a escolha não identificando nenhum tópico) e 33,3% apresentaram-se não conscientes 1 (NC1, erraram e justificaram não identificando nenhum tópico); no resumo 2, 40% apresentaram-se conscientes 2 (nível 4, justificaram a escolha identificando apenas um tópico) e 26,6% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1); no resumo 3, 40% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e 5 (cinco) apresentaram-se conscientes 2 (C2); no resumo 4, 73,3% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, 46,6% apresentaram-se conscientes 2 (C2) e 33,3% apresentaram-se não conscientes 1 (NC1), conforme mostra a tabela a seguir.

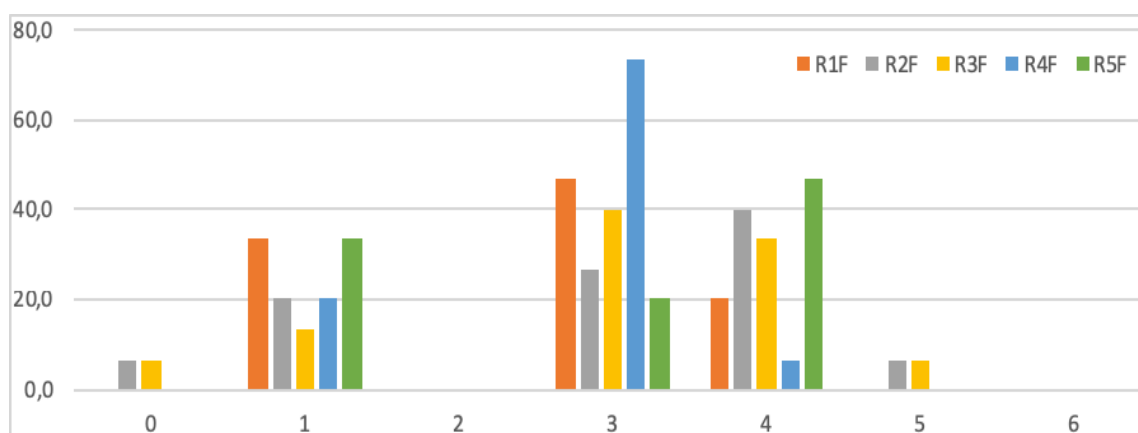
Tabela 14 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)

Pontos por nível de consciência linguística	R1F	R2F	R3F	R4F	R5F
0	0	1	1	0	0
1	5	3	2	3	5
2	0	0	0	0	0
3	7	4	6	11	3
4	3	6	5	1	7
5	0	1	1	0	0
6	0	0	0	0	0
Total	15	15	15	15	15

Fonte: A autora (2019).

De acordo com o gráfico 8, as respostas dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) aos itens também estão concentradas nos níveis pré-consciente 1 (PC1) e consciente 2 (C2). Em torno de 40% desses alunos conseguiu identificar que era o resumo adequado, mas não marcou nenhum dos três tópicos, sendo considerados, para o item nº 4 (resumo adequado do texto), pré-conscientes 1 (PC1), e um pouco mais de 30% pode ser considerado consciente 2 (C2).

Gráfico 8 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)



Fonte: A autora (2019).

Em relação aos 19 (dezenove) alunos pesquisados na escola estadual de Porto Alegre (Brasil): no resumo 1, 47,3% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e 36,8% apresentaram-se conscientes 2 (C2); no resumo 2, 42,1% apresentaram-se conscientes 2 (C2) e 36,8% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1); no resumo 3, 47,3% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e outros 47,3% apresentaram-se conscientes 2 (C2); no resumo 4, 78,9% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, 78,9% apresentaram-se conscientes 2 (C2), conforme a tabela a seguir.

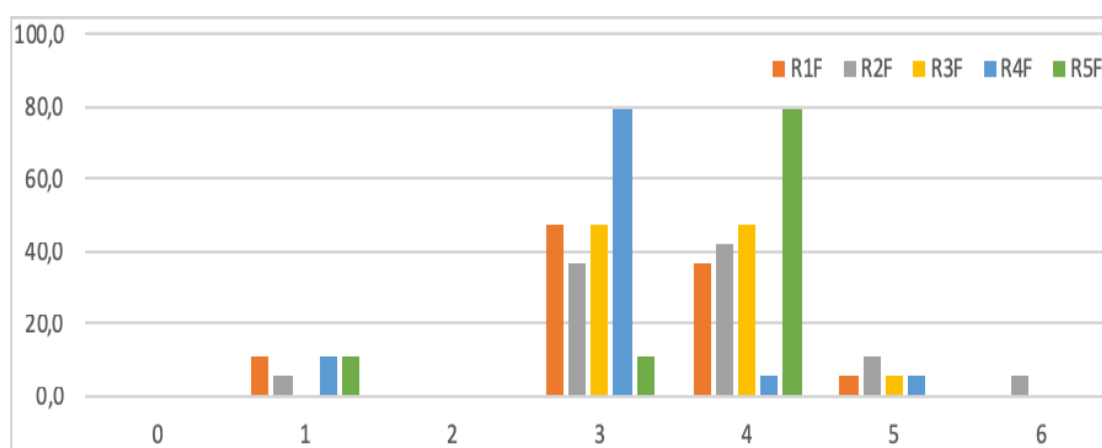
Tabela 15 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)

Pontos por nível de consciência linguística	R1F	R2F	R3F	R4F	R5F
0	0	0	0	0	0
1	2	1	0	2	2
2	0	0	0	0	0
3	9	7	9	15	2
4	7	8	9	1	15
5	1	2	1	1	0
6	0	1	0	0	0
Total	19	19	19	19	19

Fonte: A autora (2019).

Conforme mostra o gráfico 9, as respostas dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) aos itens também estão concentradas nos níveis pré-consciente 1 (PC1) e consciente 2 (C2). Um pouco mais de 40% do total dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) conseguiu identificar que era o resumo adequado, mas não marcou nenhum dos três tópicos, sendo considerados, para o item nº 4 (resumo adequado do texto), pré-conscientes 1 (PC1), e um pouco mais de 40% pode ser considerado consciente 2 (C2).

Gráfico 9 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item (R)



Fonte: A autora (2019).

Em relação aos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), dos 35 (trinta e cinco) pesquisados: no resumo 1, 57,1% dos alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1, justificaram a escolha não identificando nenhum tópico); no resumo 2, 45,7% apresentaram-se conscientes 2 (C2, justificaram a escolha identificando apenas um tópico) e 31,4% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1); no resumo 3, 48,5% apresentaram-se conscientes 2 (C2); no resumo 4, 71,4% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, 60% apresentaram-se conscientes 2 (C2), como mostra a tabela a seguir.

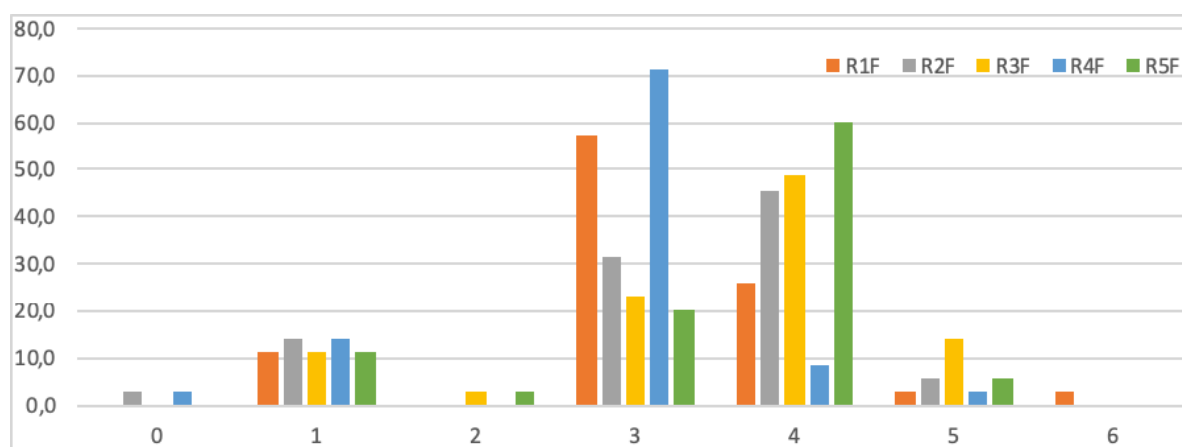
Tabela 16 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)

Pontos por nível de consciência linguística	R1F	R2F	R3F	R4F	R5F
0	0	1	0	1	0
1	4	5	4	5	4
2	0	0	1	0	1
3	20	11	8	25	7
4	9	16	17	3	21
5	1	2	5	1	2
6	1	0	0	0	0
Total	35	35	35	35	35

Fonte: A autora (2019).

Conforme mostra o gráfico 9, as respostas dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) aos itens também estão concentradas nos níveis pré-consciente 1 (PC1) e consciente 2 (C2). Quase 50% pode ser considerado consciente 2 (C2) para o item nº 4 (resumo adequado do texto) e um pouco mais de 20% do total dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) conseguiu identificar que era o resumo adequado, mas não marcou nenhum dos três tópicos, sendo considerados pré-conscientes 1 (PC1).

Gráfico 10 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)



Fonte: A autora (2019).

Traçado um paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e o desempenho dos alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil) na atividade, observada a compreensão e os níveis de consciência, foi constatado que: todos os alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) no resumo 1; no resumo 2, alunos da escola de Leiria (Portugal) e da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1), enquanto que os alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) e da escola privada de Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se conscientes 2 (C2) nesse item; no resumo 3, os alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1), entretanto, os da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se conscientes 2 (C2), assim como os alunos da escola de Leiria (Portugal); no resumo 4, todos os alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e, no resumo 5, todos os alunos apresentaram-se conscientes 2 (C2).

De modo geral, para a seleção do resumo adequado, tanto os alunos da escola de Leiria (Portugal) quanto os alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil) conseguiram marcar corretamente os resumos, mas não identificaram os tópicos que serviriam de justificativa nos itens. Houve compreensão, mas não houve consciência plena dessa compreensão. A tabela a seguir apresenta um paralelo entre os desempenhos desses alunos.

Tabela 17 – Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – níveis de consciência linguística da justificativa por item(R)

Itens (R)	Porcentagem de alunos por nível de consciência linguística da justificativa			
	E	EM	EE	EP
R1	48,4% PC1	46,6% PC1	47,3% PC1	57,1% PC1
R2	51,5% PC1	40% C2	42,1% PC1	45,7% C2
R3	42,4% C2	40% PC1	47,3% PC1 47,3% C2	48,5% PC1
R4	69,6% PC1	73,3% PC1	78,9% PC1	71,4% PC1
R5	54,5% C2	46,6% C2	78,9% C2	60% C2

Fonte: A autora (2019).

Na “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)”, considerada a compreensão (se marcou “sim” ou “não” corretamente para os resumos) e os níveis de consciência (se justificou adequadamente, escrevendo os tópicos necessários), como já mencionado anteriormente, os sujeitos poderiam marcar até 30 (trinta) pontos.

Considerando os 102 (cento e dois) alunos pesquisados, a pontuação mínima obtida foi de 7 (sete) pontos e a máxima de 23 (vinte e três) pontos. Desses alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil), 12,7% fez 18 (dezoito) pontos, o que pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 18 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora II – variação da pontuação na escolha correta dos resumos

Acertos	E	EM	EE	EP
7	1	0	0	2
8	0	0	0	0
9	2	3	0	1
10	0	1	0	1
11	1	1	1	0
12	6	1	0	2
13	2	1	3	4
14	3	1	0	0
15	1	1	1	3
16	4	1	3	2
17	4	2	1	4
18	5	1	2	5
19	2	1	4	5
20	0	1	2	3
21	1	0	2	2
22	0	0	0	0
23	1	0	0	1
Total de alunos	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

Dos 33 (trinta e três) alunos pesquisados na escola em Leiria (Portugal), apenas 1 (um) marcou o mínimo de 7 (sete) pontos e também 1 (um) aluno marcou o

máximo de 23 (vinte e três) pontos; neste intervalo, 6 (seis) alunos marcaram 12 (doze) pontos e 5 (cinco) alunos, 18 (dezoito).

No Brasil, dos 15 (quinze) alunos da escola municipal: 3 (três) alunos tiveram a menor pontuação, que foi 9 (nove) pontos, e a maior, 20 (vinte) pontos, foi marcada por 1 (um) aluno apenas. Dos 19 (dezenove) alunos da escola estadual: apenas 1 (um) marcou o mínimo de 11 (onze) pontos e 2 (dois) marcaram o máximo de 21 (vinte e um), neste intervalo, 4 (quatro) alunos marcaram 19 (dezenove) pontos.

Dos 35 (trinta e cinco) alunos da escola privada: 2 (dois) alunos tiveram a menor pontuação, 7 (sete) pontos, enquanto 1(um) apenas marcou a maior pontuação, 23 (vinte e três) pontos. Neste intervalo, 5 (cinco) alunos marcaram 18 (dezoito) e outros 5 (cinco), 19 (dezenove) pontos. Maior número de alunos da escola em Leiria (Portugal) marcou 12 (doze) pontos, maior número de alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) marcou 9 (nove) pontos, maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) marcou 19 (dezenove) pontos, e da escola privada de Porto Alegre (Brasil) marcaram 18 (dezoito) e 19 (dezenove) pontos.

Assim sendo, os alunos de duas das escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil), a estadual e a privada, foram os que tiveram desempenho mais alto em relação à compreensão leitora e à consciência linguística, seguidos dos alunos da escola pesquisada em Leiria (Portugal). Foi maior o número desses alunos que marcou corretamente se os resumos apresentados eram ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” e justificou sua resposta, escrevendo os tópicos necessários.

4.6.4 Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI) – (Apêndices G e N)

O instrumento “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)” é composto por 10 (dez) itens, 7 (sete) de múltipla escolha e 3 (três) questões abertas. Na primeira parte da análise, apenas as respostas marcadas nas alternativas foram consideradas, sem a justificativa (para os itens de múltipla escolha) e as respostas corretas para as

questões abertas. O aluno poderia, portanto, obter a pontuação máxima de 10 (dez) pontos, pois foi considerado 1 (um) ponto por resposta marcada corretamente.

Na tabela 19 pode ser observado o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) no seguinte aspecto avaliado: escolha da alternativa certa (itens nº1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8) e resposta correta à pergunta (itens nº 4, 9 e 10)

Tabela 19 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – escolha da alternativa certa e resposta correta à pergunta

Pontos	E	EM	EE	EP
0	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	4	0	0	1
3	3	3	1	2
4	5	3	3	8
5	7	1	3	8
6	8	3	4	7
7	5	2	3	7
8	1	2	3	1
9	0	1	2	1
10	0	0	0	0
Total de alunos	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

Neste aspecto avaliado, apenas 1 (um) aluno da escola de Leiria (Portugal) obteve a maior pontuação de 8 (oito) pontos, 8 (oito) alunos da escola de Leiria (Portugal) obtiveram 6 (seis) pontos.

Dos alunos das escolas de Porto Alegre (Brasil), apenas 1 (um) aluno da escola municipal obteve 9 (nove) pontos; outros 3 (três) obtiveram 6 (seis), outros 3 (três), 4 (quatro) pontos e outros 3 (três), 2 (dois) pontos. Da escola estadual, 2 (dois) alunos obtiveram 9 (nove) pontos, outros 4 (quatro), 6 (seis) pontos.

Da escola privada, apenas 1 (um) aluno obteve 9 (nove) pontos; outros 8 (oito) alunos obtiveram 4 (quatro), e outros 8 (oito) obtiveram 5 (cinco) pontos. Do total de alunos, 21,5% dos alunos fizeram 6 (seis) pontos, menos que a média, e 0,3% teve 9 (nove) pontos. Em síntese: os alunos da escola de Leiria (Portugal) obtiveram uma média de 3 (três) pontos, os alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), 1,36 pontos, os da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), 1,72 e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), 3,18 pontos.

Observando as escolhas feitas pelos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) por item de múltipla escolha, considerado o total de 102 (cento e dois) pesquisados, conforme a tabela a seguir, assinalaram a alternativa correta: 51,9% no item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela); 84,3% no item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado); 28,4% no item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano), 56,8% no item nº 5 (a profissão da bisavó); 94,1% no item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz); 27,4% no item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); 60,7% no item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). A tabela a seguir apresenta as alternativas marcadas pelos alunos, que tenderam a marcar corretamente os itens nº 2 e nº 6.

Tabela 20 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora – alternativa marcada corretamente

Opção de alternativa	nº 1	nº 2	nº 3	nº 5	nº 6	nº 7	nº 8
a	7	86	53	2	1	28	62
b	53	1	29	27	3	2	25
c	12	1	12	58	1	8	0
d	29	13	5	15	96	60	9
Em branco	1	1	3	0	1	4	6
Total	102	102	102	102	102	102	102

Fonte: A autora (2019).

Observados os países e as escolas separadamente, em Portugal, dos 33 (trinta e três) alunos pesquisados da escola de Leiria, assinalaram a alternativa correta: 39,3% no item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha

saudades dela); 87,8% no item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado); 18,1% no item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano); 54,5% no item nº 5 (a profissão da bisavó); 96,9% no item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz); 18,1% no item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); 48,4% no item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). A tabela a seguir apresenta as alternativas marcadas pelos alunos da escola de Leiria, que tenderam a marcar corretamente os itens nº 2 e nº 6.

Tabela 21 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora III –alternativa marcada corretamente

Opção de alternativa	nº 1	nº 2	nº 3	nº 5	nº 6	nº 7	nº 8
a	2	29	20	1	0	6	16
b	13	1	6	9	0	1	10
c	5	0	4	18	0	2	0
d	12	3	2	5	32	22	4
Em branco	1	0	1	0	1	2	3
Total	33	33	33	33	33	33	33

Fonte: A autora (2019).

Dos 15 (quinze) alunos pesquisados da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), assinalaram a alternativa correta: 33,3% no item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela); 30,3% no item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado); 12,1% no item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano); 30,3% no item nº 5 (a profissão da bisavó); 39,3% no item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz); 6% no item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); 27,2% no item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). A tabela a seguir apresenta as alternativas marcadas por esses alunos, que tenderam a marcar corretamente os itens nº 2, nº 5 e nº 6, mas os percentuais são mais baixos que os dos alunos da escola de Leiria (Portugal), por exemplo.

Tabela 22 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente

Opção de alternativa	nº 1	nº 2	nº 3	nº 5	nº 6	nº 7	nº 8
a	1	10	9	0	1	2	9
b	11	0	4	4	0	0	5
c	1	1	1	10	1	1	0
d	2	4	0	1	13	12	1
Em branco	0	0	1	0	0	0	0
Total	15	15	15	15	15	15	15

Fonte: A autora (2019).

Dos 19 (dezenove) alunos pesquisados da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), assinalaram a alternativa correta: 68,4% no item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela); 84,2% no item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado); 42,1% no item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano); 73,6% no item nº 5 (a profissão da bisavó); 100% no item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz); 52,6% no item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); 57,8% no item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). A tabela a seguir apresenta as alternativas marcadas por esses alunos, que tenderam a marcar corretamente os itens nº 2, nº 5 e nº 6, com percentuais mais altos que os percentuais dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), por exemplo.

Tabela 23 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente

Opção de alternativa	nº 1	nº 2	nº 3	nº 5	nº 6	nº 7	nº 8
a	1	16	7	0	0	10	11
b	13	0	8	3	0	0	5
c	1	0	2	14	0	0	0
d	4	2	2	2	19	8	2
Em branco	0	1	0	0	0	1	1
Total	19	19	19	19	19	19	19

Fonte: A autora (2019).

Dos 35 (trinta e cinco) alunos pesquisados da escola privada de Porto Alegre (Brasil), assinalaram a resposta correta: 45,7% no item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela); 88,5% no item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado); 31,4% no item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano); 45,7% no item nº 5 (a profissão da bisavó); 91,4% no item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz); 28,5% no item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); 74,2% no item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). A tabela a seguir apresenta as alternativas marcadas por esses alunos, que tenderam a marcar corretamente os itens nº 2, nº 6 e nº 8.

Tabela 24 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente

Opção de alternativa	nº 1	nº 2	nº 3	nº 5	nº 6	nº 7	nº 8
a	3	31	17	1	0	10	26
b	16	0	11	11	3	1	5
c	5	0	5	16	0	5	0
d	11	4	1	7	32	18	2
Em branco	0	0	1	0	0	1	2
Total	35	35	35	35	35	35	35

Fonte: A autora (2019).

Observado o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) por item de múltipla escolha, foi verificada uma tendência de marcarem corretamente os itens nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado) e nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz), portanto, esses itens foram considerados os menos complexos para a compreensão dos alunos.

Em relação às questões abertas (nº 4, 9 e 10), os procedimentos de avaliação adotados foram os seguintes: para o item nº 4, a qual o aluno teria de responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta, ele recebeu 1 (um) ponto quando marcou “sim” e justificou corretamente, dizendo que a menina Beatriz apaixonara-se à primeira vista por um retrato na vitrine (montra) de uma papelaria. Do total de 102 (cento e dois) alunos, 47% disseram que “sim”, mas justificaram

escrevendo que a menina teria se apaixonado “pela sua bisavó”, enquanto que 52,9% justificaram dizendo que a menina tinha se apaixonado à primeira vista “pelo retrato” que estava na vitrine da papelaria Celeste. Portanto, foi esse último grupo que recebeu 1 (um) ponto nesse item. Ele corresponde a: 16 (dezesesseis) alunos da escola de Leiria (Portugal) (48,4%); entre as escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil), 10 (dez) alunos da escola municipal (66,6%); 13 (treze) alunos da escola estadual (68,4%); e 15 (quinze) alunos da escola privada (42,8%). Tiveram desempenho mais alto os alunos das escolas públicas de Porto Alegre (Brasil) – estadual e municipal, respectivamente.

No item nº 9, para o qual o aluno deveria responder o que de fato a menina Beatriz queria com o retrato, foi feito o levantamento das respostas de todos os 102 (cento e dois) alunos. Esses responderam ou que “a menina queria uma bisavó” ou que “a menina queria uma companhia”. Esta última era a resposta esperada. Como nos demais itens, para a resposta correta o aluno recebeu 1 (um) ponto. Assim sendo, 48% dos alunos disseram que a menina queria uma bisavó, enquanto 37,2% disseram que a menina desejava uma companhia para si. Esse último grupo foi o que recebeu ponto no item. Não quiseram responder 15 (quinze) alunos (14,7%). Os alunos que receberam ponto correspondem a: 13 (treze) portugueses (39,3%); 3 (três) brasileiros da escola municipal (20%); 10 (dez) brasileiros da escola estadual (52,6%); e 12 (doze) brasileiros da escola privada (34,2%). Nesse item, o desempenho mais alto, portanto, foi dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e dos alunos da escola de Leiria (Portugal), respectivamente.

No item nº 10, em que o aluno deveria copiar até três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária, foi dado 1 (um) ponto para o aluno que encontrou pelo menos um dos trechos solicitados. Considerando a totalidade dos pesquisados, 46% dos alunos copiaram trechos que não correspondiam ao que foi solicitado, outros 46% copiaram somente um trecho adequado e 7,8% não responderam a esse item. Os 46% do total de alunos que recebeu 1 (um) ponto para esse item correspondem a 14 (quatorze) alunos da escola de Leiria (Portugal) (42,2%) e, entre os alunos das escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil), a 11 (onze) alunos da escola municipal (73,3%), 3 (três) alunos da escola estadual (15,7%) e 19

(dezenove) alunos da escola privada (54,2%). Os alunos da escola municipal foram os que tiveram desempenho mais alto, seguidos dos alunos da escola privada.

Para os itens de múltipla escolha e para as questões abertas, os níveis de consciência linguística foram pontuados conforme o nível e a condição da explicitação das respostas dadas no protocolo verbal escrito. Foram utilizados os critérios para pontuar os níveis de consciência, apresentados no quadro 13, elaborado a partir de Valente (2009) e Borges (2018). Desse modo, cada aluno, para esse instrumento de “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)”, poderia obter o máximo de 60 (sessenta) pontos, considerando que conseguisse marcar a pontuação máxima de 6 (seis) pontos para cada um das 10 (dez) itens, em se tratando de compreensão e consciência. Isso significa que, se o aluno marcou a alternativa correta e justificou de forma adequada a sua resposta, obteve 6 (seis) pontos para cada item (considerando o acerto e o nível máximo de consciência).

Quadro 13 – Critérios para análise do desempenho dos alunos na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e níveis de consciência

Classificação dos níveis		Seleção da alternativa	Condições da justificativa	Pontos por nível
CP	Consciência Plena	Acerta	Consistência plena	6
C	Consciência	Acerta	Consistência parcial	5
PC1	Pré-consciência 1	Acerta	Sem consistência	4
PC2	Pré-consciência 2	Acerta	Sem justificativa ou diz que não sabe	3
PC3	Pré-consciência 3	Erra	Justifica o erro de forma plausível	2
NC1	Não consciência 1	Erra	Justifica, mas de modo errado	1
NC2	Não consciência 2	Erra	Diz que não sabe ou não responde	0

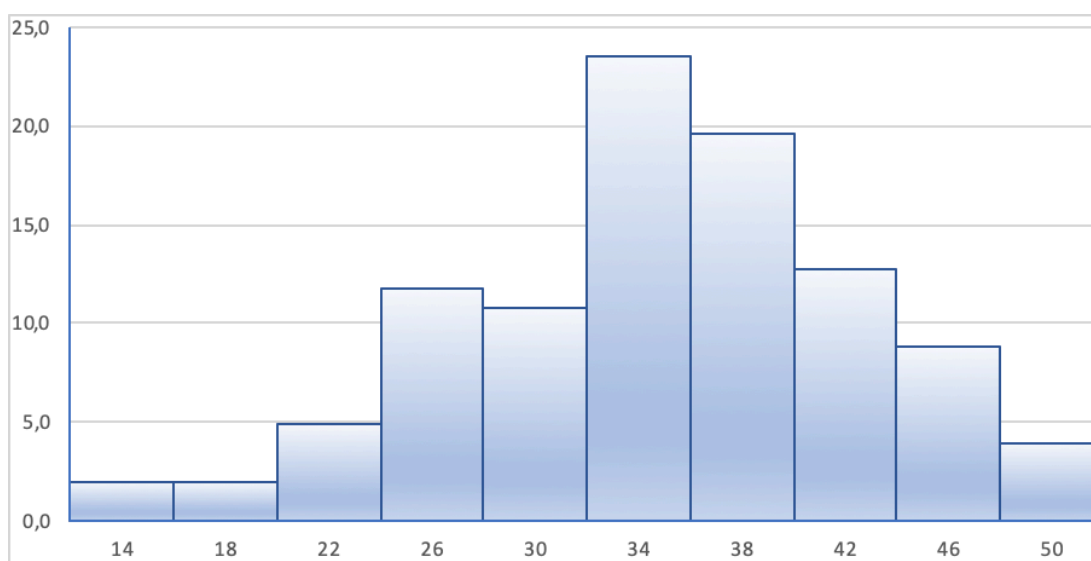
Fonte: A autora (2019), adaptado de Valente (2009) e Borges (2018).

Nesse aspecto avaliado, quando o sujeito acertou a escolha da alternativa e justificou a sua resposta: a) com consistência plena, recebeu 6 (seis) pontos, sendo considerado “consciente pleno” neste item; b) com consistência parcial, recebeu 5 (cinco) pontos, sendo considerado apenas “consciente” para esse item; c) sem consistência, recebeu 4 (quatro) pontos, sendo considerado “pré-consciente 1”. Quando o sujeito acertou a escolha da alternativa, mas não justificou sua resposta ou

disse que não sabia, recebeu 3 (três) pontos, sendo considerado “pré-consciente 2”. Quando o sujeito errou a escolha da alternativa: a) mas justificou o erro de forma plausível, recebeu 2 (dois) pontos, sendo considerado “pré-consciente 3”; b) e justificou a resposta de forma errada, recebeu 1 (um) ponto, sendo considerado “não consciente 1”; c) não justificou ou disse que não sabia, recebeu 0 (zero) ponto, sendo considerado “não consciente 2”.

Assim, considerada a escolha certa do resumo adequado do texto “Paixão à primeira vista” e a justificativa escrita de forma correta, os 102 (cento e dois) alunos pesquisados – da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) – obtiveram o mínimo de 13 (treze) e o máximo de 51 (cinquenta e um) pontos, conforme observado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente



Fonte: A autora (2019).

A média de acertos foi de 35,32 pontos. O desvio padrão foi de 7,78, de acordo com os dados observados na tabela 25.

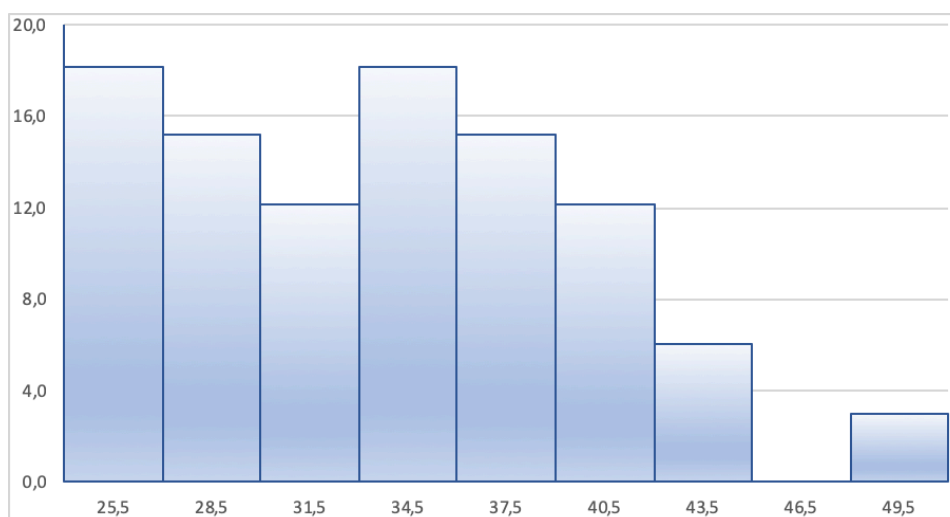
Tabela 25 – Síntese do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente

CLRS	Desempenho dos sujeitos
Varição de pontos	Mínimo 13 e máximo 51
Média	35,32
Desvio padrão (DP)	7,78

Fonte: A autora (2019).

Na escola pesquisada em Leiria (Portugal), conforme observado no gráfico 12, a pontuação mínima foi de 24 (vinte e quatro) e a máxima de 50 (cinquenta) pontos em relação ao fato de o sujeito ter marcado corretamente a alternativa e justificado corretamente a sua escolha. A média de acertos foi de 34,21 pontos. O desvio padrão foi de 6,32.

Gráfico 12 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente

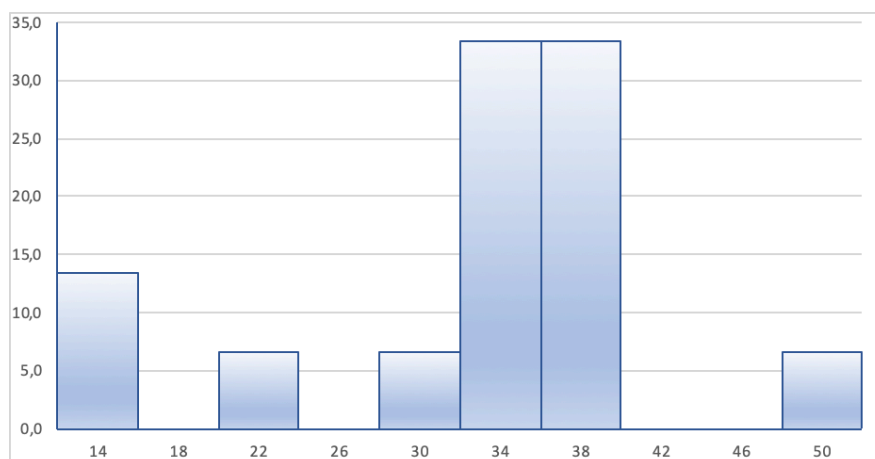


Fonte: A autora (2019).

No Brasil, considerados os alunos pesquisados na escola municipal de Porto Alegre, em relação ao fato de terem marcado corretamente a alternativa e justificado corretamente a sua escolha, a pontuação mínima foi de 13 (treze) e a máxima de 51

(cinquenta e um) pontos, conforme o gráfico 13. A média de acertos foi de 33 (trinta e três) pontos. O desvio padrão foi de 9,39.

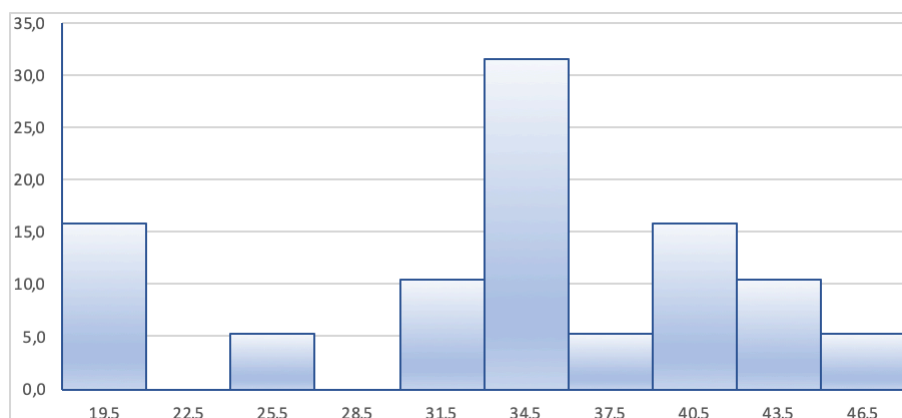
Gráfico 13 – Desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente



Fonte: A autora (2019).

Considerados os alunos pesquisados na escola estadual de Porto Alegre (Brasil), em relação ao fato de terem marcado corretamente a alternativa e justificado corretamente a sua escolha, a pontuação mínima foi de 18 (dezoito) e a máxima de 47 (quarenta e sete) pontos, conforme observado no gráfico 14. A média de acertos foi de 34,32 pontos. O desvio padrão foi de 7,98.

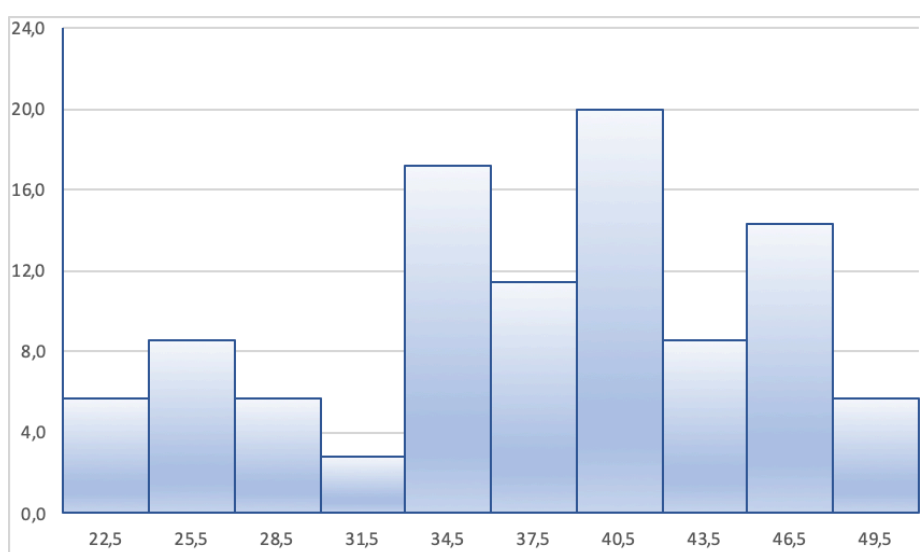
Gráfico 14 – Desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente



Fonte: A autora (2019).

Considerados os alunos pesquisados na escola privada de Porto Alegre (Brasil), em relação ao fato de terem marcado corretamente a alternativa e justificado corretamente a sua escolha, a pontuação mínima foi de 21 (vinte e um) e a máxima de 50 (cinquenta) pontos, como mostra o gráfico 15. A média de acertos foi de 37,91 pontos. O desvio padrão foi de 7,45.

Gráfico 15 – Desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente



Fonte: A autora (2019).

A tabela 26 apresenta um paralelo entre desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), considerando a pontuação total para o aspecto avaliado – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente – que poderia ser de 60 (sessenta) pontos, observando países e escolas separadamente.

Tabela 26 – Paralelo entre o desempenho de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – alternativa marcada corretamente e justificada corretamente

CLRS	Desempenho dos sujeitos			
	E	EM	EE	EP
Variação de pontos	24 a 50	13 a 51	18 a 47	21 a 50

Média	34,21	33	34,32	37,91
Desvio padrão (DP)	6,32	9,39	7,98	7,45

Fonte: A autora (2019).

Os sujeitos pesquisados, tanto da escola de Leiria (Portugal) quanto das três escolas de Porto Alegre (Brasil), obtiveram uma média de 30 (trinta) pontos na avaliação com itens de múltipla escolha e questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista”, que considerava a compreensão e a consciência. Entretanto, a média mais alta de pontos foi dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) (37,9), seguida da média dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) (34,3) e da média dos alunos da escola de Leiria (Portugal) (34,2). A tabela 27 apresenta detalhadamente a variação de pontos dos sujeitos separados por país e escola.

Tabela 27 – Desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – variação da pontuação na escolha correta da alternativa e níveis de consciência

Acertos	E	EM	EE	EP
13	0	1	0	0
15	0	1	0	0
18	0	0	1	0
20	0	0	1	0
21	0	0	1	1
23	0	1	0	0
24	1	0	0	1
25	1	0	0	1
26	1	0	0	1
27	3	0	1	1
28	3	0	0	0
29	1	0	0	1
30	1	1	0	1
31	1	0	1	0
32	3	0	1	0
33	0	2	0	1
34	2	1	4	2
35	1	1	0	1
36	3	1	2	3
37	3	1	0	1
38	0	2	1	1
39	2	1	0	2
40	0	1	1	4

41	3	0	2	2
42	1	0	0	1
43	1	0	1	1
44	0	0	0	1
45	1	0	1	1
46	0	0	0	2
47	0	0	1	3
49	0	0	0	1
50	1	0	0	1
51	0	1	0	0
Total de alunos	33	15	19	35

Fonte: A autora (2019).

A atividade está composta por itens de compreensão de conteúdo do texto, divididas em três níveis de dificuldade: fácil, médio e difícil. Depois de aplicados os instrumentos nos sujeitos da amostra na escola de Leiria (em Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (no Brasil), a frequência das respostas foi observada por meio do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e constatados os níveis de dificuldade dos itens, a partir do ID (índice de dificuldade) apontado por cada um deles.

No índice de dificuldade, é calculada a proporção de acertos, ou seja, a razão entre o número de sujeitos que responderam o item corretamente e o número total de sujeitos submetidos ao item. O índice varia de 0 a 1, em que o extremo inferior indica que ninguém acertou e o extremo superior que todos acertaram. Segundo Vilarinho (2015), quanto menor a porcentagem de acerto, maior será o grau de dificuldade. Para esse autor, se o ID for superior a 0,9, os itens são considerados muito fáceis, se o ID corresponder a um número no intervalo de 0,7 a 0,9, os itens são considerados fáceis; se ID corresponder a um número no intervalo de 0,3 a 0,7, os itens são medianos; se o ID corresponder a um número no intervalo de 0,1 a 0,3, os itens são considerados difíceis; e caso o ID seja um número até 0,1, os itens são considerados muito difíceis. Esses são os parâmetros nos quais esta pesquisa está baseada.

Dessa forma, o item nº 1 (marcar a alternativa correspondente à pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela) apresentou ID igual a 0,47, portanto um item de nível médio. O item nº 2 (marcar a alternativa

correspondente ao por que de a mãe da Beatriz ter se engasgado) apresentou ID igual a 0,91, portanto de nível fácil.

O item nº 3 (marcar a alternativa correspondente ao engano que se refere o texto, em relação ao fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela) apresentou ID igual a 0,29, portanto de nível difícil. O item nº 4 (a qual o aluno teria de responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta) apresentou ID igual a 0,70, portanto de nível fácil.

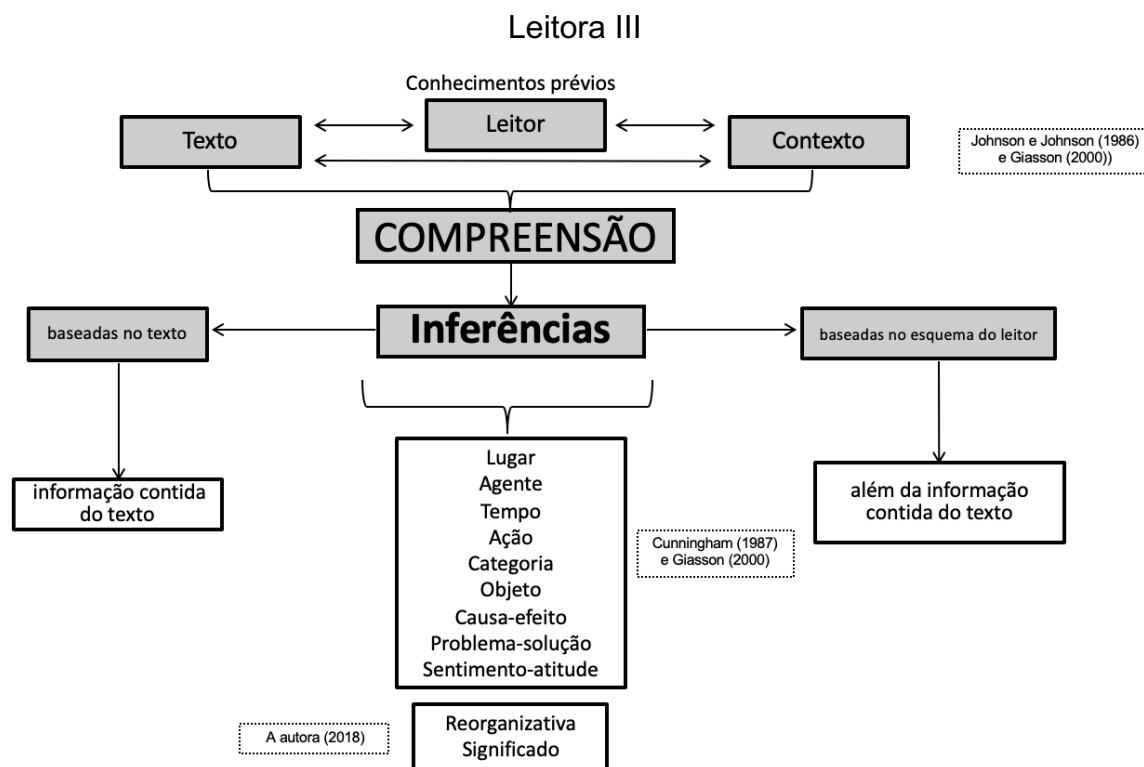
O item nº 5 (marcar a alternativa correspondente à profissão da bisavó) também apresentou ID igual a 0,47, portanto de nível médio. O item nº 6 (marcar a alternativa correspondente ao que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz) apresentou ID igual a 0,94, sendo assim de nível fácil.

O item nº 7 (marcar a alternativa correspondente ao que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”); apresentou ID igual a 0,30, portanto de nível difícil. O item nº 8 (marcar a alternativa correspondente ao significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”) apresentou ID igual a 0,69, portanto de nível fácil.

O item nº 9 (para a qual o aluno deveria responder o que de fato a menina Beatriz queria com o retrato) apresentou ID igual a 0,52, portanto de nível médio. O item nº 10 (copiar até três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária), que exigia localização da informação, reorganização e inferência, é considerado de nível médio, apresentou ID igual a 0,46.

Para que fossem analisados os itens de múltipla escolha e questões abertas, à luz da Psicolinguística, foi estabelecido um paradigma, a partir do modelo apresentado no esquema 6.

Esquema 6 – Modelo para análise do desempenho dos alunos na Compreensão



Fonte: A autora (2019), baseada em Cunningham (1987), Johnson e Johnson (1986) e Giasson (2000) e Warren *et al* (1979).

Ao serem pensados os itens que exigem uma compreensão por meio das inferências, foi buscado suporte teórico no conjunto de tipos de inferências de Johnson e colegas (1986), cuja classificação está baseada nos conhecimentos do leitor. À classificação proposta por esses autores foram acrescentados outros tipos que surgiram a partir dos itens elaborados, conforme observado no quadro 14.

Quadro 14 – Tipos de inferências solicitadas na Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)

Tipos de inferências		Alunos inferem...
1	Ação	o que faz a pessoa
2	Agente	quem realizou a ação
3	Atitude	uma atitude
4	Causa	algo que provoca um resultado ou efeito
5	Solução	uma solução ligada a um problema
6	Sentimento	um sentimento
7	Significado	um significado

8	Reorganizativa	Primeiro, organizando a informação e, depois, produzindo conhecimento novo a partir da síntese que formularam.
---	----------------	--

Fonte: A autora (2019), conforme Johnson e Johnson (1986) e Giasson (2000).

Na dimensão interativa de compreensão leitora assumida neste estudo, fundamentada nos processos cognitivos *bottom-up* (ascentente) e *top-down* (descendente), apresentados por Scliar-Cabral (2008), Goodman (1991) e Smith (1999), nos quais cérebro, texto, conhecimentos prévios e pistas linguísticas estão em interação, a formulação de hipóteses e a sua verificação contam com as unidades linguísticas em seus diversos níveis, sendo utilizadas no duplo movimento. Nesse sentido, a compreensão acontece por meio da interação texto – leitor – contexto, em que o leitor se apropria do texto, realiza inferências a partir das informações presentes no próprio texto e nos esquemas que possui, ativando seus conhecimentos prévios e a eles somando a nova informação. No caso desta pesquisa, são utilizadas como estratégias de compreensão inferências de ação, de agente, de atitude, de causa, de solução, de sentimento e reorganizativa.

Observando os tipos de inferências exigidas nos itens do instrumento de “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)”, daquelas consideradas de nível fácil, o item nº 6, que exigia uma inferência de atitude, foi pontuado por 94,1% dos alunos, o mais pontuado. Maior número de alunos tanto portugueses quanto brasileiros conseguiram marcar corretamente esse item, conforme é observado no quadro 28. O mesmo tipo de inferência era exigido no item nº 1, mas de nível difícil, o qual 51,9% dos alunos marcou corretamente. Dos itens de nível médio, o item nº 5, que exigia uma inferência de agente, foi o que maior número de alunos marcaram, 56,8%, o item nº 10, cuja inferência exigida era a reorganizativa, foi o mais marcado, por 73,3% dos alunos portugueses, entretanto, dos alunos brasileiros da escola estadual, esse foi o que menor número de alunos marcou corretamente, apenas 20%. Esse tipo também apareceu no nível fácil, no item nº 4, o qual 52,9% dos alunos acertaram; esse item foi o menos pontuado no nível, portanto, o mais complexo aos olhos dos alunos.

Tabela 28 – Paralelo entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na Compreensão Leitora III – com base nos tipos de inferências e nível de dificuldade dos itens

Nível	Itens	Tipos de inferências	Nº acertos (n=102)	Leiria (n=33)	Porto Alegre EM (n=15)	Porto Alegre EE (n=19)	Porto Alegre EP (n=35)
Fácil	2	Causa	86 (84,3%)	29 (87,8%)	10 (66,6%)	16 (84,2%)	31 (88,5%)
	4	Reorganizativa	54 (52,9%)	16 (48,4%)	10 (66,6%)	13 (68,4%)	15 (42,8%)
	6	Atitude	96 (94,1%)	32 (96,9%)	13 (86,6%)	19 (100%)	32 (91,4%)
	8	Significado	62 (60,7%)	16 (48,4%)	9 (60%)	11 (57,8%)	26 (74,2%)
Médio	1	Atitude	53 (51,9%)	13 (39,3%)	11 (73,3%)	13 (68,4%)	16 (45,7%)
	5	Agente	58 (56,8%)	18 (54,5%)	10 (66,6%)	14 (73,6%)	16 (45,7%)
	9	Solução	38 (37,2%)	13 (39,3%)	3 (20%)	10 (52,6%)	12 (34,2%)
	10	Reorganizativa	47 (46%)	14 (42,4%)	11 (73,3%)	3 (15,7%)	19 (54,2%)
Difícil	3	Sentimento	29 (28,4%)	6 (18,1%)	4 (26,6%)	8 (42,1%)	11 (31,4%)
	7	Significado	28 (27,4%)	6 (18,1%)	2 (13,3%)	10 (52,6%)	10 (28,5%)

Fonte: A autora (2019).

De acordo com os dados apontados na tabela 28, um percentual aproximado de alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) e de alunos da escola de Leiria (Portugal) marcou corretamente, no nível fácil, o item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado, para isso, realizava uma inferência de causa).

O item nº 4 (responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta, para isso, realizava uma inferência reorganizativa) foi o marcado corretamente por maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), respectivamente, portanto, o menos complexo para esses alunos.

O item nº 6 (marcar a alternativa correspondente ao que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz, para isso, realizava uma inferência de atitude) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil)

seguidos dos alunos da escola de Leiria (Portugal), o menos complexo para esses alunos.

O item nº 8 (marcar a alternativa correspondente ao significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”, para isso, realizava uma inferência de significado) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), portanto, o menos complexo para esses alunos, enquanto ele foi o que recebeu menor número de pontos pelos alunos da escola de Leiria (Portugal), o mais complexo para esses alunos.

No nível médio, o item nº 1 (marcar a alternativa correspondente à pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela, para isso realizava uma inferência de atitude) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), portanto, o menos complexo para esses alunos, e menor número de pontos pelos alunos da escola de Leiria (Portugal), portanto, o mais complexo para esses alunos.

O item nº 5 (marcar a alternativa correspondente à profissão da bisavó, para isso realizava uma inferência de agente) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), o menos complexo para esses alunos, e foi marcado corretamente por menor número de alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), o mais complexa para esses alunos.

O item nº 9 (responder o que de fato a menina Beatriz queria com o retrato, para isso, realizava uma inferência de solução) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), e pelos alunos da escola de Leiria (Portugal), respectivamente, portanto, o item que esses alunos consideraram menos complexo.

O item nº 10 (copiar até três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária, para isso realizava uma inferência reorganizativa) foi marcado corretamente por maior número de alunos da escola municipal de Porto

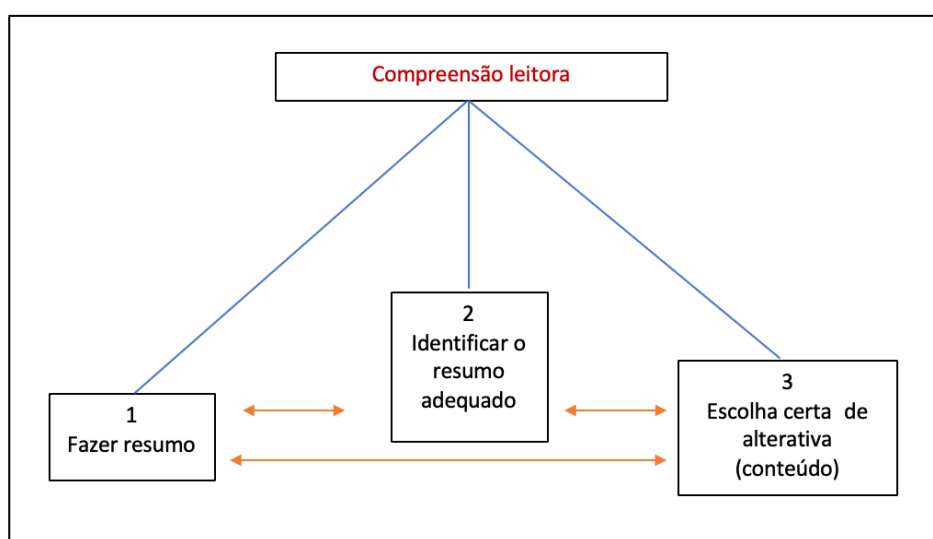
Alegre (Brasil), seguidos dos alunos da escola particular de Porto Alegre (Brasil), portanto, o item que esses alunos consideraram menos complexo.

No nível difícil, o item nº 3 (marcar a alternativa correspondente ao engano que se refere o texto, em relação ao fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela, para isso o aluno realizava uma inferência de sentimento) e o item nº 7 (marcar a alternativa correspondente ao que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”, para isso, o aluno realizava uma inferência de significado) foram marcados corretamente por maior número de alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e pelos alunos da escola da privada de Porto Alegre (Brasil), respectivamente, portanto, os itens menos complexos para eles.

De modo geral, os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) foram aqueles que tiveram desempenho mais alto nessa atividade que tinha como foco a compreensão leitora por meio de realização de diferentes tipos de inferências, os quais foram distribuídos em itens com distintos níveis de dificuldade, conforme observado (tabela 28). Os itens nº 2 e nº 6 foram considerados os menos complexos por eles. Foi verificado que o desempenho do aluno depende do nível de dificuldade do item e não do tipo de inferência exigida. Além disso, os alunos tendem a obter mais pontos nos itens de nível fácil (de acordo com os dados da tabela 28), os quais eles consideraram menos complexos.

Os dados obtidos por meio dos três instrumentos “Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado (CLR)”, “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)” e “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)” permitiram, a partir de tratamento estatístico, verificar a existência ou não de correlações entre os resultados para compreensão leitora e consciência linguística dos sujeitos avaliados. Para tanto, a análise foi dividida em duas partes, cuja primeira está ilustrada na figura 4.

Figura 4 – Esquema para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos
(parte I)



Fonte: A autora (2019).

A fim de verificar a correlação entre os resultados obtidos dos alunos ao elaborarem um resumo, os resultados obtidos dos alunos ao escolherem os resumos apresentados como adequados ou não em relação ao texto lido (“Paixão à primeira vista”) e os resultados obtidos das seleção das alternativas de múltipla escolha e questão aberta sobre o texto lido, foi utilizado o coeficiente de correlação linear de Pearson (r), considerando os escores alcançados nos resultados obtidos – para a compreensão leitora e a consciência linguística – por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados nos sujeitos.

Segundo Filho e Júnior (2009), citando Cohen (1988), “valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos; entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como médios; e entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como grandes”. Esses valores serviram de parâmetro na presente pesquisa.

Assim, correlacionados os escores do desempenho na atividade de elaboração do resumo do texto (CLR) e na atividade de múltipla escolha e resposta aberta sobre o texto (CLI), houve correlação positiva significativa de 0,225, considerados os desempenhos dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora. A baixa correlação mostra um leve

relacionamento linear entre os desempenhos nas duas atividades (CLR e CLI), ou seja, a medida que uma cresce a outra tende, também, a crescer.

Correlacionados os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na atividade de elaboração do resumo do texto (CLR) e na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) houve correlação positiva, mas não significativa, de 0,187. Correlacionados os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e na atividade de múltipla escolha e resposta aberta sobre o texto (CLI), houve correlação também positiva, mas não significativa, de 0,161. Esses dados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 29 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)

	Resumo elaborado	Resumos apresentados	Questões ME
Resumo elaborado	1		
Resumos apresentados	,187	1	
Questões ME	,225*	,161	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

Portanto, os alunos pesquisados – da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) – pareceram demonstrar compreender o texto por meio da elaboração do resumo e também através dos itens de múltipla escolha que exigiam a elaboração de certos tipos de inferências, sem considerar as justificativas para as escolhas feitas. À medida que eles apresentaram um desempenho mais alto em uma atividade, apresentaram também um desempenho mais alto em outra, e vice-versa.

A tabela 30 mostra que, ao serem correlacionados os escores do desempenho na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e na atividade de múltipla escolha e resposta aberta sobre o texto (CLI) houve correlação positiva significativa

de 0,443, considerados os desempenhos dos alunos da escola de Leiria (Portugal) para a compreensão leitora. Logo, o desempenho em uma atividade (CLRS) está relacionado com o desempenho em outra (CLI).

Tabela 30 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)

	Resumo elaborado	Resumos apresentados	Questões ME
Resumo elaborado	1		
Resumos apresentados	,265	1	
Questões ME	,174	,443**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A tabela 31 mostra que nenhum dos escores do desempenho nas três atividades (CLR, CLRS e CLI) se correlacionaram significativamente, considerados os desempenhos dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil). Portanto, o desempenho em uma atividade não está relacionado com o desempenho em outra.

Tabela 31 – Correlações entre o desempenho dos brasileiros da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)

	Resumo elaborado	Resumos apresentados	Questões ME
Resumo elaborado	1		
Resumos apresentados	,270	1	
Questões ME	,323	-,101	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A tabela 32 mostra que nenhum dos escores do desempenho nas três atividades (CLR, CLRS e CLI) se correlacionaram significativamente, considerados os desempenhos dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil). Desse modo, o desempenho em uma atividade não está relacionado com o desempenho em outra.

Tabela 32 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)

	Resumo elaborado	Resumos apresentados	Questões ME
Resumo elaborado	1		
Resumos apresentados	-,201	1	
Questões ME	,143	-,100	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A tabela 33 mostra que nenhum dos escores do desempenho nas três atividades (CLR, CLRS e CLI) se correlacionaram significativamente, considerados os desempenhos dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora. Logo, o desempenho em uma atividade não está relacionado com o desempenho em outra.

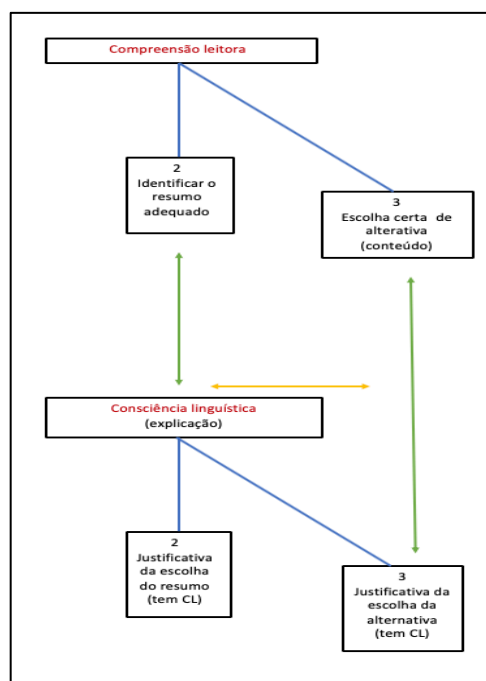
Tabela 33 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) no resumo elaborado (CLR), nos resumos apresentados (CLRS) e na múltipla escolha e questões abertas (CLI)

	Resumo elaborado	Resumos apresentados	Questões ME
Resumo elaborado	1		
Resumos apresentados	,173	1	
Questões ME	,184	,190	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A segunda parte da análise, conforme a figura 5, está concentrada no desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil), considerando além da compreensão leitora, a consciência linguística. Para tanto, também está focada nos resultados obtidos por meio dos instrumentos “Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados (CLRS)” e “Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências (CLI)”.

Figura 5 – Esquema para análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos
(parte II)



Fonte: A autora (2019).

Correlacionados os escores do desempenho na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e na atividade de múltipla escolha e resposta aberta sobre o texto (CLI), houve correlação positiva significativa de 0,238, considerados os desempenhos dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística, conforme mostra a tabela 34. A correlação não é alta e, portanto, a relação entre os desempenhos nas atividades mostra um leve relacionamento linear, ou seja, a medida que uma cresce a outra tende, também, a crescer.

Tabela 34 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)

	Resumos apresentados	Questões ME
Resumos apresentados	1	
Questões ME	,238*	1

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A correlação também é positiva significativa de 0,54, se considerado o desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) nesses dois instrumentos (CLRS e CLI), conforme a tabela a seguir. O desempenho mais alto em uma atividade está relacionado a um desempenho mais alto em outra, e vice-versa.

Tabela 35 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)

	Resumos apresentados	Questões ME
Resumos apresentados	1	
Questões ME	,544*	1

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

Entretanto, considerado o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) não houve correlação positiva significativa, conforme é observado na tabela 36. Nenhum dos escores do desempenho nas duas atividades (CLRS e CLI) se correlacionaram positiva nem significativamente, considerados os resultados desses alunos para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística. Desse modo, o desempenho em uma atividade não está relacionado com o desempenho em outra.

Tabela 36 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)

	Resumos apresentados	Questões ME
Resumos apresentados	1	
Questões ME	-,157	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

O mesmo foi observado quando considerado o desempenho dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), de acordo com a tabela 37. Nenhum dos escores do desempenho nas duas atividades (CLRS e CLI) se correlacionaram

significativamente, considerados os resultados desses alunos para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística. Desse modo, o desempenho em uma atividade não está relacionado com o desempenho em outra.

Tabela 37 – Correlações entre o desempenho dos alunos brasileiros da escola municipal de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)

	Resumos apresentados	Questões ME
Resumos apresentados	1	
Questões ME	,471	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

Também não houve correlação significativa, embora positiva, como mostra a tabela 38, quando considerado o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Nenhum dos escores do desempenho nas duas atividades (CLRS e CLI) se correlacionaram significativamente, considerados os resultados desses alunos para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística. Desse modo, o desempenho dos alunos em uma atividade não está relacionado com o desempenho desses mesmos alunos em outra atividade.

Tabela 38 – Correlações entre o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) nos resumos apresentados (CLRS) e nos itens de múltipla escolha (e questões abertas) (CLI)

	Resumos apresentados	Questões ME
Resumos apresentados	1	
Questões ME	,231	1

Fonte: A autora (2019), copiado do SPSS.

A partir das correlações possíveis nesta pesquisa foi constatado que existe um leve relacionamento linear entre o escore do desempenho dos alunos quando resumiram um texto (CLR) e o escore do desempenho dos alunos quando marcaram corretamente aos itens de múltipla escolha (CLI), considerada a compreensão.

Também foi constatado que existe um leve relacionamento linear entre o escore do desempenho dos alunos quando marcaram “sim” ou “não” nos resumos apresentados e justificaram corretamente a sua escolha (CLRS) e o escore do desempenho dos alunos quando marcaram e justificaram corretamente as alternativas de múltipla escolha e escreveram a resposta correta nas questões abertas (CLI), considerada a compreensão e os níveis de consciência. Desse modo, considerada a compreensão, se o valor do escore do desempenho dos alunos em CLR aumenta, também aumenta, na mesma quantidade, o escore do desempenho dos alunos em CLI (correlação significativa) e vice-versa; e, considerada a compreensão e os níveis de consciência, se o valor do escore do desempenho dos alunos em CLRS aumenta, também aumenta, na mesma quantidade, o escore do desempenho dos alunos em CLI e vice-versa.

Esta seção apresentou como os dados desta pesquisa foram levantados e, a partir da descrição dos instrumentos e dos critérios utilizados na correção das atividades, como esses dados foram organizados, bem como o tratamento estatístico recebido e os resultados obtidos. A próxima seção trará a discussão realizada acerca dos resultados.

4.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão discutidos os resultados do presente estudo que investigou a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 9º ano de escola de Leiria, em Portugal, e de escolas de Porto Alegre, no Brasil. O paralelo não é feito na totalidade de Brasil e de Portugal, mas de uma escola portuguesa e de três escolas brasileiras, embora exista esse limite, ele aponta possíveis conexões entre os dois países, considerando que essas escolas são representativas de seus países. Portanto, foram pesquisados 102 (cento e dois) alunos, dos quais 33 (trinta e três) portugueses que frequentavam uma escola pública em Leiria, Portugal, e 69 (sessenta e nove) brasileiros, dos quais 15 (quinze) frequentavam uma escola municipal, 19 (dezenove), uma escola estadual, e 35 (trinta e cinco), uma escola privada; as três localizadas em Porto Alegre, Brasil.

A pesquisa permitiu que fossem verificados o desempenho em compreensão leitora e o nível de consciência linguística desses alunos em diferentes atividades. Além disso, possibilitou que fosse traçado um paralelo entre o desempenho dos alunos pesquisados na escola selecionada no concelho de Leiria e os alunos pesquisados nas três escolas selecionadas na cidade de Porto Alegre, e comparado o desempenho dos alunos das escolas de Porto Alegre entre si. Os resultados, os quais serão discutidos a seguir, foram obtidos por meio de três instrumentos – CLR, CLRS e CLI – elaborados para este estudo.

Na atividade de elaboração do resumo sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLR) os resultados mostraram baixo desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil). Nesta atividade, os alunos poderiam obter até 6 (seis) pontos e a média obtida por toda a amostra foi de 0,56 pontos. Os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) obtiveram médias aproximadas, 0,42 pontos e 0,46 pontos, respectivamente, baixas. A média mais alta foi a dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), 1,32 pontos, e a mais baixa, dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), 0,27 pontos.

O aluno tinha de julgar as informações que deveriam permanecer e as que deveriam ser eliminadas (conforme as ideias apontadas pelo texto narrativo). Bons resumos do texto eram aqueles que tivessem os 6 (seis) tópicos principais e, para isso, os alunos tivessem mencionado todos esses tópicos nos seus textos. As médias obtidas demonstram que os sujeitos não conseguiram resumir o texto como era proposto, embora tenham podido recorrer durante a execução da atividade ao seu resumo mental (construído durante a leitura de modo automático) e ao texto “Paixão à primeira vista” sempre que achassem necessário.

Com base no contexto da Educação Básica no Brasil e do Ensino Básico em Portugal (seção 2.2), era esperado que os alunos pesquisados, principalmente os que frequentavam a escola privada em Porto Alegre (Brasil), tivessem desempenho mais alto também nessa atividade proposta na pesquisa, uma vez que essa modalidade de escola geralmente apresenta um desempenho mais alto nas avaliações externas. Entretanto, foi constatado que, ao resumirem seus textos, os alunos, tanto os

pesquisados nas três escolas de Porto Alegre (Brasil) quanto os pesquisados na escola de Leiria (Portugal), não utilizaram a estratégia cognitiva (macrorregra) conhecida como “eliminação” (BROWN *et al*,1983), uma vez que apareceram informações secundárias nos seus resumos.

Desse modo, os alunos infringiram, em seus textos, os dois princípios fundamentais (VIGNER, 1991) que alicerçam a elaboração do resumo, o “princípio da economia”, pois não eliminaram as ideias secundárias, e o “princípio de fidelidade”, pois acrescentaram informações que não constavam no texto “Paixão à primeira vista” (“tópicos inapropriados”), o que tornou alguns resumos incoerentes. Era esperado que os alunos elaborassem bons resumos também pelo fato de o texto lido ser uma narrativa, gênero com o qual eles têm familiaridade devido ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula, como menciona Sousa (2005), e porque, na faixa etária em que se encontram (58,5% dos alunos pesquisados estavam com 15 anos de idade), conforme Gombert (1992), são capazes, por exemplo, de desenvolver a hierarquia completa de um texto.

Esses fatos implicaram em médias com valores muito baixos e pontuações negativas, uma vez que o aluno recebia ponto somente pelos tópicos principais apontados no seu resumo e pontos eram descontados toda vez em que mencionava tópicos secundários e/ou tópicos inapropriados. As baixas pontuações dos sujeitos nessa atividade podem ser reveladoras de compreensão insuficiente. Embora tenham elaborado textos considerados coesos e coerentes, não foram capazes de explicitar as ideias principais do texto lido.

Traçando um paralelo com o desempenho dos alunos de 9º ano avaliados pelo PISA 2015 no Brasil e em Portugal, embora os instrumentos de ambas as pesquisas meçam aspectos distintos da compreensão leitora, o resultado também não foi satisfatório em Língua Portuguesa, conforme mencionado na seção destinada ao cenário da Educação Básica no Brasil e do Ensino Básico em Portugal. Os resultados das provas de aferição do ano letivo de 2016/2017, de acordo com a Base de Dados PAEB2017, mostraram que 53,3% dos alunos portugueses pesquisados apresentavam dificuldades em relação à escrita. Portanto, não apenas o desempenho dos alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil), mas também o desempenho dos

alunos da escola de Leiria (Portugal) na atividade proposta nesta pesquisa pode ser um indicador não de dificuldade na compreensão, mas sim de dificuldade na redação de um texto.

Já na atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), houve um bom desempenho dos alunos, ou seja, 57,8% dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) obtiveram a pontuação máxima que poderia ser obtida: 5 (cinco) pontos. Entre os alunos da escola de Leiria (Portugal), 66,7% realizaram a atividade com sucesso, ou seja, marcaram “não” para os resumos nº 1 (informação extratextual), nº 2 (informação errada), nº 3 (fuga do assunto) e nº 5 (contradição) e “sim” para o resumo nº 4 (o adequado em relação ao texto). Entre os alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil), 48,5% dos alunos da escola privada, 42,4% da escola estadual e 21,2% da escola municipal fizeram isso e também receberam os 5 (cinco) pontos pela atividade desenvolvida corretamente.

A ordem estabelecida do desempenho dos alunos das escolas pesquisadas em Leiria (Portugal) e em Porto Alegre (Brasil) nessa atividade, se comparada à ordem do desempenho em leitura no PISA 2015, de certa forma, é similar: Portugal com desempenho mais alto que Brasil. Também é similar à ordem de desempenho das escolas brasileiras em Língua Portuguesa, comparadas as escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil), cuja pontuação mais alta foi dos alunos da rede privada, seguida da rede pública estadual e da rede pública municipal de ensino. Esse *ranking* do desempenho das escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil) alerta para a necessidade de que seja lançado um olhar mais atento ao trabalho de formação de docentes nas escolas públicas, embora muitas escolas municipais, por exemplo, possuam um número considerável de professores em seu quadro que tenham feito cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional ao longo de sua trajetória, se comparados aos professores de algumas escolas privadas.

Nessa atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo adequados ou não em relação ao texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), foi constatado que 75,4% dos alunos pesquisados marcaram “sim” para o item nº 4 e também para outro item, acreditando que seria possível outro resumo para o texto,

além deste. Desse total, 58,8% corresponde ao percentual de alunos que identificaram apenas o resumo nº 4 como sendo o melhor resumo para o texto “Paixão à primeira vista”, indicando que esses alunos parecem ter compreendido o texto por meio dessa atividade. Dos alunos pesquisados em Leiria (Portugal), 69,6% assinalaram adequadamente esse item. Dos alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil), 73,6% da escola estadual, seguidos de 46,6% da escola municipal e 45,7% da escola privada marcaram “sim” somente para esse resumo. Nessa atividade, os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) foram os que apresentaram o desempenho mais alto entre todos os pesquisados.

O fato de os desempenhos dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e da escola privada de Porto Alegre (Brasil) terem sido mais altos que os desempenhos dos alunos das escolas estadual e municipal de Porto Alegre (Brasil) na atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS) talvez seja devido à familiaridade que aqueles possam ter com esse tipo de texto, como já afirmou Sousa (2015) sobre o uso frequente de narrativas na sala de aula portuguesa, também pelo fato de um maior número de alunos portugueses (70,5%) afirmarem terem gosto pela leitura e os brasileiros pesquisados da escola privada afirmarem que realizam as leituras obrigatórias para a escola. Mesmo sem verbalizarem, talvez os alunos tenham achado um texto difícil de compreender, haja vista os desempenhos obtidos nas atividades solicitadas, mesmo por aqueles que apresentaram o desempenho mais alto.

No início do estudo, quando da seleção do texto, houve certa dúvida em relação ao fato de o texto escolhido, para fazer parte da pesquisa também no Brasil, ser de autora portuguesa, entretanto, o piloto indicou que deveriam ser feitos alguns ajustes simples, como a substituição de determinadas palavras (por exemplo, “montra” por “vitrine”), para o público pesquisado no Brasil. Foi levado em consideração o fato de que, embora existam diferenças entre as línguas como fora mencionado na seção 2.1 deste trabalho, os brasileiros leem textos em português de Portugal assim como portugueses leem textos em português do Brasil. Por esses motivos o texto selecionado permaneceu sendo o mesmo para portugueses e brasileiros avaliados.

Sobre os alunos pesquisados nas três escolas em Porto Alegre (Brasil), o fato de terem apresentado um desempenho mais baixo na atividade de elaboração do resumo do texto “Paixão à primeira vista” (CLR) do que na atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo ou não resumos para o texto (CLRS), pode ser porque aquela atividade exigia certa habilidade com a escrita, o que não era exigido por esta. O objetivo de ambas era a compreensão e não a escrita de um texto. Nesse caso, observando os desempenhos obtidos pelos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) nessas duas atividades, talvez o segundo instrumento seja mais adequado para avaliar a compreensão.

A compreensão dos alunos também foi avaliada por meio da atividade de múltipla escolha e questão aberta (CLI), na qual esses sujeitos deveriam assinalar apenas a alternativa que considerassem ser a correta sobre o texto “Paixão à primeira vista” e responder às perguntas que eram feitas sobre o mesmo texto. Do total de alunos pesquisados da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), apenas 0,3% conseguiram marcar e/ou responder a 9 (nove) dos 10 (dez) itens corretamente e, portanto, obtiveram 9 (nove) pontos; 21,5% desses alunos obtiveram 6 (seis) pontos, o que significa que eles não atingiram nem a média de pontos nesse aspecto investigado, que seria de 7 (sete) pontos.

A maioria dos alunos pesquisados escolheu corretamente os itens de múltipla escolha. Todas os itens tinham como objetivo avaliar as habilidades de compreensão do texto, conforme sugere Ramos (2017) sobre esse tipo de atividade. Assim como destaca Vianna (1982) ao escrever sobre itens, foi considerado fundamental nesta pesquisa não a forma do item, mas a natureza do seu conteúdo. Os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram o desempenho mais alto, com médias de 3 e 3,18 pontos, respectivamente, embora sejam consideradas médias baixas (conforme foi mencionado anteriormente, a média seria de 7 pontos). Os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) obtiveram média de 1,72 pontos, e os da escola municipal Porto Alegre (Brasil), de 1,36 pontos.

As baixas pontuações dos sujeitos na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI)

revelam uma compreensão insuficiente, o que talvez tenha acontecido devido à característica do instrumento, cujos itens de múltipla escolha, na maioria das vezes, podem ser respondidos com relativa rapidez. Além disso, no caso do instrumento CLI, além de trazer um conteúdo diferente do conteúdo trazido pelo instrumento CLRS, os itens propostos exigiam a apreensão da informação implícita com recurso à construção de inferências, como menciona Ferreira (2010), e os 10 (dez) itens que faziam parte da atividade exigiam que fossem realizados diferentes tipos de inferências (de atitude, de causa, de sentimento, reorganizativa, de agente, de significado, de solução), o que também pode ter dificultado a compreensão.

Além de os sujeitos identificarem os resumos apresentados do texto “Paixão à primeira vista” como sendo ou não os mais adequados, foram considerados os níveis de consciência linguística por resposta em cada uma das 5 (cinco) possibilidades de resumo (CLRS). Dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), 50,9% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1, justificaram a escolha não identificando nenhum tópico) da escolha do resumo 1 (informação extratextual); 39,2% apresentaram-se conscientes 2 (C2, justificaram a escolha identificando apenas um tópico) da escolha do resumo 2 (informação errada) e 38,2% dos alunos apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) da escolha deste mesmo resumo; 44,1% apresentaram-se conscientes 2 (C2) da escolha do resumo 3 (fuga do assunto); 72,5% apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) da escolha do resumo 4 (resumo adequado); e, 59,8% dos alunos pesquisados em Leiria (Portugal) e Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se conscientes 2 (C2) da escolha do resumo 5 (contradição).

No resumo nº 1 (informação extratextual) e no resumo nº 4 (resumo adequado), alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) estão no nível pré-consciente 1, isto é, marcaram corretamente os resumos, mas não identificaram os tópicos que serviriam de justificativa. Isso também aconteceu, no resumo nº 2 (informação errada), com os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), e no resumo nº 3 (fuga do assunto), com os alunos pesquisados das três escolas de Porto Alegre (Brasil), sendo que os da escola estadual também estão no nível consciente 2, nível este em que estão os das escolas de Porto Alegre (Brasil) e os alunos da escola de Leiria (Portugal) no

resumo nº 5 (contradição). Esses resultados revelam que há compreensão, mas não há consciência plena dessa compreensão, pois os sujeitos que apresentaram o nível de consciência mais alto (neste caso, o nível consciente 2) nesse aspecto da atividade não conseguiram identificar nenhum dos três tópicos que validavam/invalidavam os resumos do texto apresentados.

Os alunos receberam uma pontuação única – que poderia ser de até 30 (trinta) pontos – para essa atividade (CLRS), na qual foi considerado se compreendeu (se marcou “sim” ou “não” corretamente para os resumos) e qual o nível de consciência apresentado (se justificou adequadamente, escrevendo os tópicos necessários). Considerada toda a amostra, os sujeitos que a compõem obtiveram a pontuação mínima de 7 (sete) pontos e a máxima de 23 (vinte e três) pontos. Entre eles, 12,7% dos alunos marcaram 18 (dezoito) pontos, o maior número de pontos marcados.

Dos alunos da escola de Leiria (Portugal), aqueles que marcaram mais pontos, isto é, 18,1%, marcaram 12 (doze) pontos. Dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), aqueles que marcaram mais pontos, isto é, 20%, marcaram 9 (nove) pontos; da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), aqueles que marcaram mais pontos, isto é, 21%, marcaram 19 (dezenove) pontos; e da privada de Porto Alegre (Brasil), aqueles que marcaram mais pontos, isto é, 14,2%, marcaram 18 (dezoito) e 14,2% marcaram 19 (dezenove) pontos. Os alunos da escola estadual e da escola privada, respectivamente, foram os que tiveram desempenho mais alto em relação à compreensão leitora e à consciência linguística nesse aspecto avaliado, seguidos, portanto, dos alunos da escola de Leiria (Portugal), embora todos os alunos tenham obtido pontuação abaixo da média, que seria de 21 (vinte e um) pontos.

Os resultados para esse aspecto da atividade avaliado, ou seja, para a justificativa plausível sobre as escolhas, mostram que é incipiente a resposta de acordo com a consciência do fato em si, ou seja, o aluno percebeu a resposta correta/errada, mas não conseguiu explicar, com dados do próprio texto, como chegou até ela, conforme observado nos resultados para o resumo nº 1 (informação extratextual) e o nº 4 (resumo adequado), por exemplo. Isso aconteceu tanto com os alunos da escola de Leiria (Portugal) quanto com os alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil), que não estão no nível de consciência plena, pois não explicitaram de

forma específica a maneira como chegaram às respostas. Não foi percebida, portanto, a habilidade do indivíduo em descrever e agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos (POERSCH, 1998a).

O baixo desempenho dos alunos nessa atividade (embora mais alto que o desempenho na atividade de elaboração do resumo) está relacionado ao fato de eles, apesar de identificarem a questão como correta ou não, não conseguirem explicitar plenamente o processo envolvido para a compreensão, neste caso, de escrever quais aspectos justificavam sua resposta e, deste modo, mostrar que compreenderam o que foi lido. Entretanto, na atividade do instrumento CLI, foi percebida alguma habilidade do indivíduo em descrever os conhecimentos linguísticos, a que Poersch (1998a) se refere. Os dados mostraram que o desempenho revelado pelos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) está relacionado ao fato de eles conseguirem explicitar, mesmo que não ainda de forma plena, os tópicos (presentes no texto) que os auxiliaram na compreensão da questão e, conseqüentemente, do texto.

Portanto, na justificativa referente à seleção das alternativas nos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), foi verificado que esses alunos obtiveram média de 35,32 pontos. Eles poderiam obter 60 (sessenta) pontos se justificassem plausivelmente todos os 10 (dez) itens que faziam parte dessa atividade. O desempenho dos alunos pesquisados de Leiria (Portugal) e de Porto Alegre (Brasil), ou seja, na justificativa da escolha da resposta sobre o texto “Paixão à primeira vista (CLI) deve ser destacado, pois a média de todo o *corpus* foi 0,32 pontos acima da média da atividade. A média dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) ficaram próximas, 34,21 e 34,32, respectivamente; 33 pontos foi a média dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), e a mais alta foi a média dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), 37,91 pontos.

É possível que, durante o momento da execução desta atividade, diferentes áreas do cérebro estivessem mais sincronizadas, se comparadas às áreas ativadas durante a execução da atividade CLRS, como menciona Dehaene (2001) sobre a ocorrência de consciência. As médias representam valores mais altos que os valores

da atividade de seleção do resumo adequado (CLRS), quando também foram investigados os níveis de consciência para os itens. Podem ser considerados bons resultados, embora alguns sujeitos possam ter acertado a escolha do item nesse tipo de atividade de múltipla escolha, mas não tenham conhecimento da resposta correta (ALMEIDA *et al*, 2017). O aluno precisava justificar a resposta escolhida, com base na leitura do texto “Paixão à primeira vista” (inclusive, em alguns itens, como o nº 10, precisavam copiar trechos do texto), a marcação correta da alternativa e a justificativa plausível mostravam a compreensão do aluno.

Nessa atividade (CLI) foi percebido, por meio do protocolo verbal escrito, o *continuum* a que Poersch (1998a) faz referência, uma vez que os sujeitos partiram, de um estado totalmente inconsciente, para um nível de pré-consciência, embora ainda não tivessem chegado (pelo menos nesse aspecto avaliado por essa atividade) à consciência plena (conhecimento explícito). A consciência linguística, conforme Rego (1993), é a responsável pela integração das informações do texto, que levam à compreensão. Portanto, observado o desempenho dos alunos por meio dos instrumentos CLRS e CLI, talvez esse último instrumento seja mais adequado para avaliar a compreensão e os níveis de consciência linguística.

Por outro lado, o desempenho não tão alto dos sujeitos nesse aspecto avaliado da atividade pode corroborar com as constatações de Ferreira (2010) sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de textos escritos. De modo geral, os alunos apresentaram dificuldades sobretudo no que se refere à apreensão de informação implícita com recurso à construção de inferências, uma vez que todos os 10 (dez) itens que faziam parte dessa atividade trabalhavam com diferentes tipos de inferências (estabelecidos com base em Johnson *et al* (1986) e Giasson (2000)).

Devido ao seu índice de dificuldade, esses 10 (dez) itens foram divididos em: itens de nível difícil, itens de nível médio e itens de nível fácil. Dois deles foram considerados de nível difícil, que são: o item o nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano) e o item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”), os mais complexos para os alunos, devido ao percentual obtido de respostas corretas dos sujeitos para eles.

O item nº 3 apresentava um trecho do texto em que a menina dizia ver a bisavó piscar o olho para ela, mas que deveria ser um engano e, portanto, o aluno deveria dizer qual seria esse engano. Para isso, ele necessitava realizar uma inferência de sentimento (de dúvida). O engano a que se referia o texto era o fato de Beatriz também ter dúvidas sobre a senhora da fotografia ser a sua bisavó (resposta correta: alternativa b). O leitor pode não ter acessado tão facilmente o significado e não percebido que a palavra “engano”, neste caso, tem relação com a expressão “quem tem dúvidas pode se enganar” (conhecimento prévio). A alternativa correta foi marcada por 18,1% dos alunos da escola de Leiria (Portugal); 26,6% dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil); 42,1% dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e por 31,4% dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Portanto, o desempenho mais alto foi dos alunos da escola estadual.

O item nº 7 apresentava uma afirmação da Beatriz, de que uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa. O aluno deveria inferir o significado dessa afirmação, que era o fato de a menina querer ter uma bisavó real (alternativa a), que vai sendo construído (percebido) durante a leitura detalhada do texto. Parece que, neste caso, mais processos são envolvidos na atividade cognitiva para a compreensão. Esse pode ter sido um dos motivos de os alunos terem tido dificuldade em responder corretamente a esse item. A alternativa correta foi marcada por 18,1% dos alunos da escola de Leiria (Portugal); 13,3% dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil); 52,6% dos alunos escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e por 28,5% dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Novamente o desempenho mais alto foi dos alunos da escola estadual.

Três itens foram considerados de nível fácil, que são: o item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado), o item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz) e o item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”). Os itens nº 2 (84,3%) e nº 6 (94,1%) foram os que maior número de alunos marcou corretamente nesse nível, o que pode ter acontecido devido ao fato de o conteúdo de ambos ser menos complexo, isto é, as inferências exigidas sejam de fácil acesso a partir de pistas do texto e dos conhecimentos prévios do leitor.

O item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado) mencionava o fato de a mãe da Beatriz ter se engasgado quando a filha falou na bisavó Eglantina. O leitor precisava responder por que isso aconteceu. No texto há a seguinte passagem: “a mãe engasgava-se sempre quando alguém falava de família, repetindo sempre que a família é coisa para se amar de longe” (linha 15). Desse trecho é possível inferir a causa do engasgamento, ou seja, o sujeito acessou as expressões “engasgar sempre que falava de família” e “família é coisa para se amar de longe”, concluindo que, dentre as alternativas possíveis, a única provável era o fato de que a mãe “não gostava de ouvir falar da família mais distante”(alternativa a). A alternativa correta foi marcada por 87,8% dos alunos de Leiria (Portugal); 66,6% dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil); 84,2% dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e por 88,5% dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Neste item, o desempenho mais alto foi dos alunos da escola privada.

No item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz) devia ser marcada a alternativa que respondia ao que era possível afirmar sobre o pai de Beatriz. No texto há o seguinte comentário sobre o pai da menina: “sempre econômico com as palavras” (linha 19), por meio do qual é possível inferir a atitude desse pai, ou seja, acessando a palavra “econômico”, o sujeito concluía que, dentre as alternativas possíveis, a única provável era o fato de que o pai “não era de usar muitas palavras” (alternativa d). A alternativa correta foi marcada por 96,9% dos alunos da escola de Leiria (Portugal); 86,6% dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil); 100% dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) e por 91,4% dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil). Novamente, o desempenho mais alto (embora todos os desempenhos possam ser considerados mais altos em relação às outras atividades) foi dos alunos da escola estadual.

No instrumento CLI, os itens de resposta aberta serviram, conforme Campbell (1999), para mostrar níveis superiores dos processos de construção de significado e maior envolvimento com o texto, por exemplo. No item nº 4 o percentual de sujeitos que respondeu corretamente foi 52,9%. Esses compreenderam que a menina havia se apaixonado não por uma bisavó, mas por um retrato de uma senhora, que estava na vitrine de uma livraria e, por ter sido uma paixão imediata, o título “Paixão à primeira vista” estava adequado para o texto. No item nº 9 o percentual de alunos que

respondeu que, com o retrato, a menina desejava uma companhia para si foi 37,2%. No item nº 10, 46% dos alunos copiaram um trecho do texto apenas (dos três trechos que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária). De acordo com o que foi observado nos parágrafos anteriores, o desempenho mais baixo dos alunos não foi nos itens de resposta aberta que, embora exigissem maior envolvimento com o texto, não foram os tidos como mais complexos para os alunos.

A atividade de múltipla escolha (assim como a resposta à pergunta), de acordo com Tinkelman (1967), foi utilizada para medir conhecimentos e atingir objetivos específicos, como, por exemplo, verificar a compreensão por meio da realização de inferências. Alguns tipos de inferências, a partir de um paradigma elaborado para essa pesquisa, foram solicitados por meio da atividade que caracterizava o instrumento CLI. Considerados os tipos de inferências exigidas nos itens, o item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz), que exigia uma inferência de atitude, foi o que 94,1% dos alunos assinalaram e justificaram corretamente. O mesmo tipo de inferência era exigido no item de nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela), o qual menor percentual de alunos assinalou e justificou corretamente, o correspondente a 51,9% dos alunos.

O item nº 10 (três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária), cuja inferência exigida era a reorganizativa, teve 46% de marcações corretas, entretanto, dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil), esse item menor número de alunos assinalou e justificou de forma correta, apenas 20%. A inferência reorganizativa também foi necessária na compreensão do item nº 4 (responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta), o qual 52,9% dos alunos assinalaram e justificaram de forma correta.

O item nº 7 (marcar a alternativa correspondente ao que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”), cuja inferência exigida era a de significado, e o item nº 3 (marcar a alternativa correspondente ao engano que se refere o texto, em relação ao fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela), cuja inferência exigida era a de

sentimento, foram os que mais alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) assinalaram e justificaram de forma correta, e os que receberam menor número de marcações corretas por parte dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos da escola municipal de Porto Alegre (Brasil), respectivamente.

Observada a compreensão a partir dos conteúdos implícitos, foi verificado, portanto, que não são os tipos de inferência que determinam a dificuldade do item, pois o tipo de inferência exigida pode fazer parte de itens de níveis de dificuldade diferentes. Sousa (2015) salienta a importância do trabalho da compreensão da leitura mais centrada na apreensão de informação implícita nos textos com recurso à construção de inferências. Esse trabalho deve começar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, com o passar dos anos escolares, estará incorporado nas atividades que envolvem a aprendizagem da língua pelos alunos em sala de aula. É importante que os alunos aprendam a realizar inferências de todo tipo, como são apresentadas didaticamente por Jocelyne Giasson na sua obra *Compreensão na leitura*, publicada no ano 2000, e que as atividades que envolvam essa estratégia de compreensão sejam uma prática em sala de aula. Desse modo mesmo os itens de nível difícil poderão ser respondidos com êxito pelos alunos.

No que se refere aos resultados dos alunos pesquisados em relação à compreensão com base nas inferências, é possível afirmar que são similares aos resultados apontados pelo PISA 2015. Segundo essa avaliação, 51% dos alunos brasileiros não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem nem fazer inferências (INEP, 2015b). Marôco e colegas (2016) constataram que, em relação aos alunos portugueses, embora mais de 80% tenham atingido pelo menos o nível 2 de proficiência e na literacia de leitura conseguido ultrapassar “significativamente” a média da OCDE no PISA 2015, ainda não respondem bem às perguntas de compreensão de inferências. Os números desta pesquisa, como o desempenho obtido por meio do instrumento CLI – que se mostrou mais alto que o obtido por meio do CLRS, mas ainda baixo –, ajudam a reforçar as constatações sobre os desempenhos dos alunos portugueses e brasileiros em questões inferenciais, avaliados no PISA 2015.

Além de verificar e comparar, também era interesse da pesquisa correlacionar os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística. Foi constatado que, para a compreensão leitora, ao se correlacionar os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil) na atividade de elaboração do resumo do texto (CLR) e na atividade de múltipla escolha e resposta à questão aberta sobre o texto (CLI), houve correlação positiva significativa de 0,225, o que aconteceu mesmo que as atividades envolvessem itens com diferentes conteúdos do texto lido.

Ao se correlacionar, separadamente, os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), obtidos por meio dos três instrumentos (CLR, CLRS e CLI) para a compreensão leitora, houve correlação positiva significativa de 0,443 quando correlacionados os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e na atividade de múltipla escolha e resposta à questão aberta sobre o texto (CLI).

Para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística, ao se correlacionar os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), obtidos por meio de dois instrumentos (CLRS e CLI), houve correlação positiva significativa de 0,238 entre os escores do desempenho desses alunos na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e os escores do desempenho desses mesmos alunos na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto (CLI).

Ao se correlacionar, separadamente, os escores do desempenho dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), obtidos por meio dos dois instrumentos, para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística, houve correlação positiva significativa de 0,544 entre os escores do desempenho dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) na atividade de seleção dos resumos apresentados (CLRS) e os escores do desempenho desses alunos na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto (CLI).

As correlações não são altas e, portanto, a relação entre os desempenhos nas atividades mostra um leve relacionamento linear, ou seja, a medida que uma cresce a outra tende, também, a crescer, o que significa que a compreensão do texto por meio das atividades mostra que o aluno que teve desempenho mais alto ao resumir o texto, também teve desempenho mais alto na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto. Além disso, também mostra que o aluno que foi capaz de justificar suas escolhas na atividade de seleção dos resumos apresentados também foi capaz de justificar suas escolhas na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto.

Essas constatações permitem verificar a importância do uso de mais de um instrumento para avaliar a compreensão leitora nas atividades em sala de aula, os quais tenham itens que envolvam não apenas o aspecto *localizar e recuperar* informação, que os alunos apresentam mais facilidade em resolver, conforme apontou o relatório com os resultados do PISA 2015, mas que tenham itens que são resolvidos com mais dificuldade, como aqueles que envolvam o aspecto *integrar e interpretar*. É importante salientar que o instrumento deve ser elaborado observando o objetivo para o qual será empregado, com a finalidade de avaliar um determinado aspecto da compreensão e da consciência linguística que um outro instrumento pode não avaliar.

Além de verificar o desempenho em compreensão leitora e os níveis de consciência linguística dos alunos pesquisados tanto em Leiria (Portugal) quanto em Porto Alegre (Brasil) e de correlacionar os desempenhos desses alunos nas três atividades propostas, a presente pesquisa possibilitou traçar um paralelo entre o desempenho dos alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil), comparados entre si.

Assim, na atividade de elaboração do resumo sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLR), foi constatado que entre os alunos pesquisados nas três escolas em Porto Alegre (Brasil), os alunos da escola estadual tiveram desempenho mais alto, com média de 1,32 pontos. Os alunos da escola privada obtiveram média de 0,46 pontos e os alunos da escola municipal, média de 0,27 pontos, o desempenho mais baixo entre todos os pesquisados (incluindo os alunos da escola de Leiria, em Portugal).

Já na atividade de escolha do resumo adequado sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), tiveram desempenho mais alto, de 5 (cinco) pontos, os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil), 48,5% desses alunos marcaram corretamente “sim” e “não” para os resumos apresentados. Dos alunos da escola estadual, 42,4% tiveram êxito nessa atividade, e o desempenho mais baixo foi dos alunos da escola municipal, 21,2% desses alunos obtiveram 5 (cinco) pontos.

Na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), novamente os alunos da escola privada apresentaram o desempenho mais alto, 3,18 pontos. O desempenho mais baixo foi dos alunos da escola estadual, 1,36 pontos. Entretanto, nesta atividade, os alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) marcaram a alternativa adequada em 6 (seis) dos 10 (dez) itens propostos, foram eles: o item nº 3 (o motivo de o fato de a menina parecer ver a bisavó piscar o olho para ela ser um engano), o item nº 4 (responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta), o item nº 5 (a profissão da bisavó), o item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz), o item nº 7 (o que a Beatriz quis dizer quando se referiu à bisavó como “pessoa que faz sempre muito jeito numa casa”) e o item nº 9 (o que de fato a menina Beatriz queria com o retrato).

Os alunos da escola municipal marcaram a alternativa adequada em dois dos 10 (dez) itens propostos, foram eles: o item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela) e o item nº 10 (três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária). Os alunos da escola privada marcaram a alternativa adequada em outros dois dos dez itens propostos, foram eles: o item nº 2 (o porquê de a mãe da Beatriz ter se engasgado) e o item nº 8 (o significado de “bisneta honrada não tem ouvidos”).

Na justificativa para os resumos escolhidos como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), foi constatado que os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) tiveram desempenho mais alto na identificação dos resumos apresentados como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS),

dos quais, 14,2 % fizeram 18 (dezoito) e 14,2%, 19 (dezenove) pontos. Dos alunos da escola estadual, 21% fizeram 19 (dezenove) pontos e, dos alunos da escola municipal, 20% fizeram 9 (nove) pontos, considerando a pontuação máxima de 30 (trinta) pontos.

Na justificativa referente à seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), considerando que os alunos poderiam obter 60 (sessenta) pontos, a média mais alta entre todos os alunos foi a obtida pelos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) 37,9 pontos. Os alunos da escola estadual obtiveram média de 34,3 pontos e os da escola municipal, de 33 pontos.

Nas duas atividades que mensuravam os níveis de consciência linguística, a justificativa para os resumos escolhidos como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS) e a justificativa referente à seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), as pontuações mostraram que os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) tiveram o desempenho mais alto entre os alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil), talvez pela familiaridade com esse tipo de atividade na escola (trazida pelos livros didáticos e pelas experiências dos professores) ou por essas atividades não exigirem outras habilidades, como, por exemplo, a escrita de um texto, as quais esses alunos possam não ter desenvolvido.

Outro motivo que pode justificar o desempenho dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) é o fato de nesse tipo de escola ser frequente a aplicação de tarefas típicas de reflexão, como algumas atividades exigidas no PISA, por exemplo, nas quais os leitores precisam estabelecer comparações e correlações entre o texto e o seu conhecimento de mundo, o que talvez os alunos da escola pública não estejam habituados a realizar, até mesmo pelo histórico de vida desses indivíduos, por vezes oriundos de famílias muito carentes, em situação socioeconômica muito em desvantagem se comparados aos alunos das escolas privadas, que não conseguem pensar na importância da aprendizagem da língua para o seu papel enquanto cidadão.

Assim, os resultados alcançados nesta pesquisa mostraram as diferenças entre os desempenhos dos diferentes sujeitos quando responderam a diferentes tipos de

atividades sobre a compreensão leitora, que também mediram os níveis de consciência desses sujeitos na realização das atividades. É importante salientar que as características do texto escolhido para fazer parte desta pesquisa (uma narrativa chamada “Paixão à primeira vista”, da autora Alice Vieira) que serviu de base para a elaboração dos instrumentos; os itens (de nível fácil, médio e difícil, que exigiam diferentes tipos de inferências para compreensão do seu conteúdo); o conteúdo dos itens (o texto narrativo); e, conforme sugere Campbell (1999), as diferenças individuais dos sujeitos pesquisados (alunos de 9º ano escola em Leiria, em Portugal, e de escolas de Porto Alegre, no Brasil), foram levados em consideração.

Havia certa expectativa em relação aos resultados: que alguns alunos, (principalmente os investigados em Portugal) se saíssem melhor que outros. Entretanto, o fato de 70,5% dos alunos pesquisados da escola de Leiria (Portugal) terem afirmado que apreciam ler e Portugal ter ocupado o 18º lugar no PISA 2015 em relação ao desempenho dos alunos em leitura (498 pontos), enquanto o Brasil ocupou o 59º lugar (407 pontos), não ajuda a explicar os resultados em relação ao desempenho dos alunos pesquisados da escola de Leiria (Portugal) nas atividades propostas na presente pesquisa sobre a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística.

Esse fato ajuda a pensar que os professores portugueses podem estar empenhados em diminuir a dificuldade dos alunos em relação à escrita, à gramática, à leitura e à compreensão oral (aspectos que envolvem a aprendizagem da Língua Portuguesa em que os alunos portugueses apresentaram dificuldades nas provas de aferição do ano de 2017, segundo o *Relatório Nacional: 2016 e 2017*, de responsabilidade do IAVE), mas talvez o trabalho na sala de aula portuguesa priorize outros tipos de atividades de compreensão, diferentes das atividades propostas neste estudo. Além disso, os instrumentos aplicados podem estar avaliando diferentes aspectos que não foram avaliados pelo PISA, por exemplo.

Quanto à leitura do texto (do gênero narrativo), sobre o qual trataram as atividades que compunham os instrumentos de pesquisa, os alunos não demonstraram dificuldade, inclusive aqueles pesquisados nas escolas no Brasil, em alguns aspectos avaliados, tiveram desempenho mais alto que os alunos pesquisados

na escola em Portugal. A familiaridade com narrativas pode explicar o desempenho dos alunos, conforme fora mencionado anteriormente, pois no trabalho nas salas de aula portuguesa predominam os excertos de textos narrativos (SOUSA, 2015), prática comum também na sala de aula brasileira. Essa prática mostra que os textos narrativos são tidos como mais fáceis do que os informativos nas avaliações como o PISA 2015 (MARÔCO *et al*, 2016), até por serem textos cuja estrutura já é velha conhecida dos alunos.

Além do trabalho frequente com os textos narrativos na sala de aula, Sousa (2015) menciona o fato de serem exploradas atividades que apelem à compreensão literal. Sobre esse aspecto da compreensão o PISA 2015 verificou que as perguntas de compreensão literal são mais bem respondidas (MARÔCO *et al*, 2016). Nas atividades elaboradas para esta pesquisa, nos itens que exigiam uma busca de informação que se encontrava no texto (embora não fossem de compreensão literal), como o item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz), do instrumento CLI, por exemplo, os alunos conseguiram desempenho mais alto, ou seja, esse item foi compreendido com mais facilidade que outros. O mesmo não aconteceu com o item nº 10 (que pode parecer de compreensão literal, por solicitar que trechos do texto sejam copiados), por exemplo, porque ele necessitava que fosse realizada uma inferência reorganizativa para que então, a partir da leitura, fosse compreendido o que deveria ser copiado adequadamente.

Nesse sentido, durante a execução das tarefas que compreendiam os três instrumentos de pesquisa, com o objetivo de compreender o texto “Paixão à primeira vista”, dois processos cognitivos foram realizados pelos alunos: o movimento ascendente (*bottom-up*) (SCLIAR-CABRAL, 2008), na atividade de elaboração do resumo (CLR), uma vez que o leitor retirou predominantemente do texto as informações de que necessitava para efetuar a compreensão do mesmo, como os tópicos principais na elaboração do resumo sobre o texto; e o movimento descendente (*top-down*), durante o qual os conhecimentos prévios do leitor permitiram conexões com as pistas linguísticas, segundo Goodman (1991) e Smith (1999), possibilitando, dessa forma, a compreensão, nas outras duas atividades propostas nesta pesquisa.

Esse último processo (o *top-down*) é percebido, por exemplo, quando o leitor acessa seus conhecimentos prévios sobre o agente da ação de “lavar roupas para fora”, de que trata o item nº 5 na atividade do instrumento CLI. O leitor infere, portanto, que “lavadeira” teria sido a profissão da bisavó da menina Beatriz, a partir do que é apresentado no texto: “o único campo que conheceu foi o quintal onde estendia a roupa que lavava para fora” (linhas 17 e 18). Nessa perspectiva, a compreensão, como afirma Kleiman (1992, p. 9), “envolve processos cognitivos múltiplos”, ou seja, ela acontece quando o leitor constrói o sentido do texto a partir da interação entre os seus conhecimentos linguístico, textual e de mundo.

Embora os desempenhos de todos os alunos pesquisados não sejam reveladores de que eles tenham de fato compreendido todos os aspectos avaliados do texto, esses desempenhos mostram a importância do fator “leitor” evidenciado no modelo interativo de compreensão leitora de Giasson (2000). Nesta pesquisa, foi observado que alunos pesquisados na escola de Leiria (Portugal) e nas três escolas (pública municipal, pública estadual e privada) de Porto Alegre (Brasil), apesar de fazerem parte de contextos geograficamente e socialmente distintos, a partir dos resultados das atividades sobre o texto “Paixão à primeira vista”, apresentaram desempenhos ora aproximados, ora distanciados, embora cada um tenha trazido consigo conhecimentos específicos sobre a Língua Portuguesa e sobre o mundo em que vivem. Dessa forma, o “leitor” mostra-se a figura mais importante desse processo de compreensão, porque é ele quem se utiliza de estruturas cognitivas, isto é, do seu conhecimento sobre a língua e sobre o mundo, para compreender. E esses conhecimentos sem dúvida apresentam uma relação muito próxima com o êxito da compreensão.

Assim sendo, os resultados discutidos nesta seção, obtidos por meio dos três instrumentos, nomeadamente, *Avaliação da Compreensão Leitora I – Resumo elaborado* (CLR), *Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – Resumos apresentados* (CLRS) e *Avaliação da Compreensão Leitora III e da Consciência Linguística – Múltipla escolha e questões abertas – Inferências* (CLI), elaborados nesta pesquisa para mensurar a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística, permitiram verificar em que medida os objetivos foram alcançados e foram respondidas as questões de pesquisa, assunto que será discutido

na próxima seção, das considerações finais, bem como serão apresentadas as contribuições e as recomendações que envolvem o presente estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção serão apresentadas as considerações finais do estudo realizado sobre a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 9º ano de uma escola pública do concelho de Leiria, em Portugal, e de duas escolas públicas e uma escola privada do município de Porto Alegre, no Brasil. Será retomado o perfil leitor dos alunos pesquisados e apresentado de que maneira os resultados obtidos sobre compreensão leitora e consciência linguística permitiram verificar em que medida os objetivos foram alcançados e foram respondidas as questões de pesquisa. Por fim, seguem as contribuições e as recomendações acerca deste estudo.

O *corpus* dessa pesquisa foi composto por 102 (cento e dois) alunos, dos quais 50,5% eram meninas (55,9% dos alunos da escola de Leiria, em Portugal; 48,1% dos alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil) e 49,5% eram meninos (44,1% dos alunos da escola de Leiria, em Portugal; 51,9% dos alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil). Muitos frequentaram o Jardim de Infância (86,4%), os alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil) (81,8%) em maior número que os alunos pesquisados em Leiria (Portugal) (73,3%). Uma quantidade pequena repetiu algum ano letivo (27,9%), entre eles, os alunos pesquisados em Leiria (Portugal) foram os que mais repetiram (38,2%) em relação aos alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil) (23,3%).

Sobre os hábitos de leitura dos alunos pesquisados foi possível verificar que: 62,1% são pessoas que gostam de ler (70,5% entre os alunos da escola de Leiria, em Portugal; e a 40,6% entre os alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil), 65,8% procuram respostas para as dúvidas através da leitura (58,8% entre os alunos da escola de Leiria, em Portugal; 68,8% entre os alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil), 20,7% usam 30 (trinta) minutos ou menos do seu tempo para a leitura por prazer (20,5% entre os alunos da escola de Leiria, em Portugal; 20,7% entre os alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil).

Entre os materiais diversos de leitura, 56,7% desses alunos afirmam que preferem ler livros (58,8% entre os alunos da escola de Leiria, em Portugal; 58,8% entre os alunos das escolas de Porto Alegre, no Brasil) e a leitura que esses alunos

realizam com mais frequência são: os recados no *WhatsApp* para 60,3% (para 44,1% dos alunos da escola de Leiria, em Portugal; para 67,5% dos alunos das escolas de Porto Alegre, no Brasil) e as mensagens no *Facebook* para 54% (para 67,6% dos alunos da escola de Leiria, em Portugal; para 48% dos alunos das escolas de Porto Alegre, no Brasil).

É importante ressaltar que 52% dos alunos pesquisados (67,6% entre os alunos da escola de Leiria, em Portugal; 45,5% entre os alunos das três escolas de Porto Alegre, no Brasil) responderam que “geralmente” compreendem aquilo que leem. Essa percepção sobre leitura pode explicar seus desempenhos nas atividades propostas sobre compreensão leitora e consciência linguística, pois foram esses alunos, cujo perfil está descrito, que responderam às atividades que fazem parte deste estudo.

Como mencionado ao final da seção 4.7, os resultados foram obtidos por meio de três instrumentos – CLR, CLRS e CLI – que possibilitaram verificar e comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) (objetivos “a” e “c”). Também permitiram responder à questão “a” (Qual o desempenho em compreensão leitora de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) ao responderem a diferentes instrumentos?) e à questão “c” (Alunos de escola de Leiria (Portugal) e alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo desempenho em compreensão leitora ao responderem a diferentes instrumentos?), conforme exposição a seguir.

Os alunos investigados apresentaram um desempenho muito baixo, na atividade de elaboração do resumo sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLR). Eles infringiram o “princípio da economia”, pois as ideias secundárias não foram eliminadas; e o “princípio de fidelidade”, pois informações que não existiam no texto “Paixão à primeira vista” foram acrescentadas no resumo. Esses fatos implicaram em média com valor muito baixo e pontuações negativas, uma vez que pontos eram descontados toda vez em que eram mencionados tópicos secundários e/ou tópicos inapropriados. Observados isoladamente, os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) obtiveram médias aproximadas,

embora baixas. Pode ser que esses resultados sejam consequência de uma dificuldade na organização das ideias, na redação de um texto, mas, como já fora explicado anteriormente, a escrita não era o foco do estudo, além disso, os alunos no ano de escolaridade investigado são expostos a esse tipo de atividade frequentemente em sala de aula.

Um pouco mais da metade do grupo de alunos da escola de Leiria (Portugal) e de alunos das três escolas de Porto Alegre (Brasil), na atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo ou não resumos do texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), respondeu “sim” para o resumo nº 4 e “não” para os resumos nº 1 (informação extratextual), nº 2 (informação errada), nº 3 (fuga do assunto) e nº 5 (contradição). Os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram o desempenho mais alto nessa atividade. Mais da metade do grupo identificou o resumo nº 4 como sendo o mais adequado entre os cinco apresentados. Neste aspecto, o desempenho mais alto foi dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil).

Em relação à atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à pergunta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), 21,5% dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) fizeram o máximo de 6 (seis) pontos, não atingindo nem a média estabelecida para a tarefa. O baixo desempenho pode ser devido ao fato de os itens propostos se referirem a um conteúdo diferente do conteúdo trazido pelo instrumento CLRS, por exemplo, e por exigirem tipos de inferência para a sua compreensão. Os alunos da escola de Leiria (Portugal) e os alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil) foram os que tiveram desempenho mais alto nesse aspecto avaliado.

Dos três instrumentos utilizados na pesquisa, dois deles, o CLRS e o CLI, permitiram avaliar os níveis de consciência linguística dos alunos, cujas atividades exigiam que o sujeito justificasse as suas respostas. Esses instrumentos possibilitaram verificar e comparar o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) (objetivos “b” e “d”). Também permitiram responder à questão “b”(Qual o nível de consciência linguística de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto

Alegre (Brasil) ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?) e à questão “d” (Alunos de escola de Leiria (Portugal) e alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo nível de consciência linguística ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?), conforme exposição a seguir.

Na atividade de identificação dos resumos apresentados como sendo adequados ou não em relação ao texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), os alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil) apresentaram-se pré-conscientes 1 (PC1) e conscientes 2 (C2) nas escolhas dos 5 (cinco) resumos apresentados, isso significa que ou justificavam a escolha não identificando nenhum tópico ou justificavam a escolha identificando apenas um tópico. Entre eles, poucos foram os alunos que fizeram mais pontos e mesmo assim não alcançaram a média de pontos da atividade. Na escolha do resumo nº 4, esses alunos encontram-se no nível pré-consciente 1 (PC1).

Na justificativa referente à seleção das alternativas nos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), a média dos alunos da escola de Leiria (Portugal) e dos alunos da escola estadual de Porto Alegre (Brasil) foram aproximadas entre si e ficaram quase um ponto abaixo da média do grupo. Não foi desses alunos o desempenho mais alto nesse aspecto avaliado, mas sim dos alunos da escola privada de Porto Alegre (Brasil).

Observada a compreensão a partir dos conteúdos implícitos, foi verificado que a dificuldade não está no tipo de inferência exigida. Por exemplo, o item nº 6 (o que é possível afirmar sobre o pai de Beatriz) e o item nº 1 (a pretensão de Beatriz ao dizer para sua mãe que a bisavó tinha saudades dela) exigem inferências de atitude para a compreensão, entretanto, percentual mais alto de alunos marcou o item nº 6 de forma correta, em relação ao percentual de alunos que marcou corretamente o item nº 1. O mesmo aconteceu entre os itens nº 4 (responder se o título do texto foi bem escolhido e justificar a sua resposta) e nº 10 (três trechos do texto que indicassem que a bisavó Eglantina poderia ter existido e outros três que indicassem que a bisavó era uma personagem imaginária), que exigem inferências reorganizativas, um percentual mais alto de alunos respondeu corretamente o item nº 4 em relação ao percentual de alunos que respondeu corretamente o item nº 10, ou seja, aquele foi considerado menos

complexo que este pelos alunos, embora tenha sido necessário o mesmo tipo de inferência para a compreensão de ambos.

Já que Portugal tem demonstrado um empenho em qualificar a educação, e devido ao fato de, nos últimos anos, ter melhorado o desempenho dos alunos portugueses nas avaliações em Língua Portuguesa, e também por 20,6% dos alunos pesquisados na escola de Leiria, que fazem parte deste estudo, terem afirmado que compreendem sempre o que leem (embora 16,9% dos alunos das escolas de Porto Alegre, no Brasil, também terem afirmado isso) e 70,5% deles gostarem de ler (enquanto 40,6% dos alunos das escolas de Porto Alegre, no Brasil, também terem afirmado que gostam de ler), era esperado que os sujeitos da escola de Leiria (Portugal) tivessem um desempenho mais alto nas atividades propostas nesta pesquisa, comparados aos alunos pesquisados nas três escolas de Porto Alegre (Brasil). Mas não foi o que os resultados apresentaram.

Os três instrumentos – CLR, CLRS e CLI – também possibilitaram comparar o desempenho em compreensão leitora de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) (objetivo “e”) e permitiram responder à questão “e” (Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo desempenho em compreensão leitora ao responderem a diferentes instrumentos?), conforme exposição a seguir.

Assim, na atividade de elaboração do resumo sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLR), o desempenho mais alto foi dos alunos da escola estadual e o desempenho mais baixo foi dos alunos da escola municipal. Os alunos da escola privada tiveram o desempenho mais alto na atividade de escolha do resumo adequado sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLRS) e na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI).

Na atividade de escolha do resumo adequado sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLRS), o desempenho mais baixo foi dos alunos da escola municipal, enquanto que na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão

aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), o desempenho mais baixo foi dos alunos da escola estadual, embora esses alunos tenham marcado corretamente um maior número de itens que os alunos das demais escolas pesquisadas em Porto Alegre (Brasil).

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos CLRS e CLI também possibilitaram comparar o nível de consciência linguística de alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) (objetivo “f”) e permitiram responder à questão “f” (Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) e de escola privada de Porto Alegre (Brasil) possuem o mesmo nível de consciência linguística ao responderem a diferentes instrumentos de compreensão?), conforme exposição a seguir.

O desempenho mais alto foi dos alunos da escola privada pesquisada em Porto Alegre (Brasil), tanto na atividade de escolha do resumo adequado sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLRS) quanto na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), no que se refere ao nível de consciência das justificativas. No instrumento CLI, esses alunos obtiveram a maior média entre todos os alunos investigados, mais alta que a média do grupo considerando alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil).

O menor desempenho foi dos alunos da escola municipal, tanto na atividade de escolha do resumo adequado sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLRS) quanto na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à questão aberta sobre o texto “Paixão à primeira vista” (CLI), no que se refere ao nível de consciência das justificativas.

Os resultados das obtidos nestas duas atividades permitiram observar que, comparados os alunos das escolas pesquisadas de Porto Alegre (Brasil) entre eles, os da escola estadual foram os que apresentaram maior desempenho em algumas das atividades (como na elaboração do resumo sobre o texto lido), quando o esperado era que os alunos da escola privada tivessem resultados superiores, isso porque, conforme já mencionado na seção 2.2, as crianças em situação socioeconômica

favorável têm familiares mais propensos a incentivarem a leitura, o que ajuda a criar hábitos que poderiam melhorar o desempenho desses indivíduos em compreensão leitora, por exemplo, e pelo fato de 40,6% dos alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil) afirmarem que gostam de ler.

É possível que os desempenhos positivos apresentados pelos alunos da escola estadual, em se tratando do ensino nas escolas públicas, tenha relação com a progressão continuada no sistema de ciclos, como uma forma de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, a qual foi mencionada na seção 2, que contextualiza essa pesquisa, o que também pode explicar, embora seja abaixo da média da OCDE (de 493 pontos), o desempenho em leitura, de 402 pontos, dos alunos dessas escolas no PISA 2015, superior, entretanto, ao desempenho dos alunos da escola municipal, de 325 pontos. O certo é que a progressão continuada tem reduzido os números de alunos brasileiros reprovados e evadidos das escolas nos últimos seis anos, conforme apresentado na seção 2.2 deste trabalho.

Não foi surpresa o desempenho dos alunos da escola municipal pesquisada em Porto Alegre (Brasil). Já era esperado que esses alunos fossem realmente os que alcançassem as pontuações mais baixas. Os números do IDEB para a educação brasileira apresentam a escola municipal bem abaixo no *ranking* no desempenho em leitura, no PISA 2015. No presente estudo, os alunos da escola municipal tiveram o desempenho mais baixo entre todos os alunos pesquisados em Porto Alegre (Brasil) na elaboração do resumo do texto “Paixão à primeira vista” (CLR). Também tiveram o desempenho mais baixo na seleção do resumo adequado entre os apresentados sobre o texto (CLRS), e tiveram o segundo mais baixo desempenho na seleção do resumo nº 4 como sendo o único adequado. Na atividade de seleção dos itens de múltipla escolha e de resposta à pergunta sobre o texto (CLI), tiveram o desempenho mais baixo ao considerar apenas se os itens foram marcados corretamente, e a média mais baixa para esse instrumento, considerada além da marcação correta dos itens, se a justificativa apresentada era plausível.

Os três instrumentos – CLR, CLRS e CLI – também possibilitaram correlacionar os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) para a compreensão leitora e os níveis de consciência

linguística (objetivo “g”) e permitiram responder à questão “g” (Há correlação entre os escores dos desempenhos de alunos de escola de Leiria (Portugal) e de alunos de escolas de Porto Alegre (Brasil) obtidos por meio dos instrumentos para a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística?), conforme exposição a seguir.

Foi constatado que existe um leve relacionamento linear entre os escores do desempenho dos alunos quando resumiram um texto (CLR) e quando marcaram corretamente aos itens de múltipla escolha (CLI), considerada a compreensão; e existe um leve relacionamento linear entre os escores do desempenho dos alunos quando marcaram “sim” ou “não” nos resumos apresentados e justificaram corretamente a sua escolha (CLRS) e quando marcaram e justificaram corretamente as alternativas de múltipla escolha e escreveram a resposta correta nas questões abertas (CLI), considerada a compreensão e os níveis de consciência.

Embora os alunos pesquisados da escola de Leiria (Portugal) e das escolas de Porto Alegre (Brasil) apresentem hábitos que pareçam favorecer à aprendizagem da Língua Portuguesa, como os que foram descritos na seção 4.6.1 (que apresenta os resultados do questionário para traçar o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura) e retomados no início desta seção, no que se refere aos desempenhos em compreensão leitora e nos níveis de consciência linguística, os números não revelaram desempenhos altos nas diferentes atividades solicitadas nesta pesquisa. Neste caso, é possível que os alunos tenham respondido às perguntas do questionário com base naquilo que eles acreditavam que seria o mais adequado, entretanto, suas práticas podem ser diferentes. Não poder ter certeza das respostas talvez seja uma limitação de instrumentos com essas características.

Os dados obtidos referentes aos alunos pesquisados permitem afirmar que os três instrumentos que foram criados são uma contribuição metodológica deste estudo, que trouxe contribuições para as pesquisas na área de conhecimento da compreensão, com informações sobre o desempenho em compreensão leitora e consciência linguística de alunos do 9º ano de escolaridade, de uma escola pública de Leiria, em Portugal, e de duas escolas públicas (uma municipal e outra estadual) e de uma escola privada de Porto Alegre, no Brasil.

O procedimento de criação dos instrumentos foi necessário porque, no Brasil, as pesquisas em Psicolinguística tendem ao uso de testes elaborados *ad hoc*, isto é, com fins específicos, para determinado público, que servem para medir o que se pretende em determinada circunstância. Como mencionado anteriormente, os instrumentos foram elaborados com indicações e orientações da professora Fernanda Viana – especialista na elaboração de instrumentos de compreensão leitora, que fazem parte inclusive de programas de intervenção pioneiros em Portugal; integrante do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), no Instituto de Educação, da Universidade do Minho –, quando a autora deste trabalho realizou seu Estágio Doutoral nesta Universidade, em Braga. É desejo que esses instrumentos possam colaborar para a elaboração de outros instrumentos que façam parte de novos estudos realizados no Brasil e em Portugal, também sobre a compreensão leitora e os níveis de consciência linguística, mas com alunos de outros níveis de escolaridade.

Houve um olhar especial para a utilização de diferentes instrumentos em uma pesquisa porque, como verificado nos desempenhos – de alunos da escola de Leiria (Portugal) e das três escolas de Porto Alegre (Brasil), – obtidos neste estudo, esse recurso mostrou-se importante, pois cada um dos instrumentos é capaz de acessar um processo cognitivo e com mais especificidade e profundidade do que outro, por isso mais de um instrumento foi utilizado para avaliar o mesmo tópico, que era a compreensão. Alguns mostraram-se mais eficientes nessa avaliação que outros, devido às peculiaridades de cada um deles.

Para um único texto (neste caso a narrativa “Paixão à primeira vista”) foram elaborados itens diversos que abordavam diferentes conteúdos, embora todos estivessem relacionados à compreensão. Essa variedade propiciou que fossem verificados diferentes desempenhos dos alunos em cada um dos instrumentos e que os resultados provocassem reflexões sobre a compreensão, por esse motivo há de haver cuidado ao afirmar que os alunos apresentam problemas de compreensão, pois o desempenho dos alunos está vinculado aos recortes de conteúdo dos respectivos instrumentos.

O fato de apresentar atividade com tipos de inferências, com base em autores como Johnson e colegas (1986) e Giasson (2000), destacando que tipos de inferências podem fazer parte de itens com diferentes níveis de dificuldade é uma contribuição teórica deste estudo. A compreensão dos itens com conteúdos distintos sobre o texto narrativo acontece quando essas inferências são acessadas.

Além disso, este estudo permitiu salientar a importância do uso de níveis de consciência nas atividades de compreensão, pois eles ajudam a dar consistência nas avaliações, possibilitando que seja observado como os alunos chegam às suas respostas. Nesse sentido, os níveis de consciência estabelecidos nesta pesquisa para as respostas dos sujeitos também são contribuição teórica deste estudo.

Para a qualificação do estudo, são apresentadas algumas recomendações. Uma delas é em relação aos instrumentos, cuja seleção para pesquisas futuras deve ter presentes os resultados já obtidos nesta pesquisa, por exemplo, considerando a natureza dos instrumentos e os conteúdos a investigar. Pode ser também produtivo o uso de outros gêneros e outros tipos textuais, de modo a verificar a adequação dos instrumentos, dada essa variável.

Outra recomendação é a ampliação da amostra, especialmente da portuguesa, com segmentos, para que possam ser obtidos dados com informações mais específicas, e da brasileira, que seja representada por mais escolas tanto da rede pública como da privada, que estejam localizadas em outras regiões da cidade de Porto Alegre e até mesmo em outras regiões do país. É sabido que apenas uma escola pesquisada em Portugal não gera dados que permitam uma análise mais alargada sobre as reais condições dos portugueses em compreensão leitora e nos níveis de consciência linguística. Apenas foi possível constatar desempenhos de uma realidade específica, o que também aconteceu com os dados dos alunos das três escolas pesquisadas em Porto Alegre, no Brasil. Vale ressaltar que, durante a coleta de dados em Portugal, não foi fácil ter acesso a escolas que tivessem disponíveis para a pesquisa, uma vez que os alunos se encontravam em época dos Exames Nacionais, com os quais há um grande envolvimento por parte de toda a comunidade educativa.

O estudo apresentou resultados sobre o desempenho em compreensão leitora e consciência linguística de alunos que estão no último ano do Ensino Fundamental, no Brasil, ou no Ensino Básico, em Portugal. As reflexões a partir desses resultados permitem questionar sobre como os alunos têm chegado neste final de ciclo de aprendizagem sem de fato apresentarem resultados positivos em relação à compreensão e afirmar que atividades de compreensão literal configurando apenas um tipo de avaliação (em um único formato), formato que é comumente empregado nas aulas de Língua Portuguesa, não avaliam a compreensão de um aluno.

Portanto, é preciso reforçar a importância da realização de um trabalho com os processos de compreensão desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, ou 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, principalmente da compreensão centrada na apreensão de informação implícita nos textos com recurso à construção de inferências, o que implica professores capacitados nas salas de aula, além da necessidade da utilização de mais de um formato de avaliação que englobe conteúdos distintos sobre um mesmo assunto para mensurar a compreensão leitora.

A possibilidade de participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes) permitiu que a autora deste trabalho partisse em busca de um espaço de situações de ensino para solução de problemas oficiais. Essa oportunidade deve servir de incentivo para que as pesquisas sobre a compreensão leitora e os níveis de consciência sejam alargadas e que esses estudos sejam contributos para a melhora dos trabalhos dos professores e dos alunos, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, quer estejam no Brasil ou em Portugal. Desse modo, esta pesquisa tem também a intenção de poder contribuir na elaboração de materiais específicos para o uso em situações de aprendizagem com vistas a melhorar o desempenho dos alunos no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística.

REFERÊNCIAS

A DIMENSÃO ECONÓMICA DA LITERACIA EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2009.

AGUIAR, S. M. **Organização escolar em Ciclos de Formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2009.

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 5. ed. vev. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2017.

ARAÚJO, L. The development of thinking in literature education. *In*: SOUSA, O. (Ed.). **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, 6 (2), 2005.

ARAÚJO, M. L. H. S. Avaliação Internacional: concepções inerentes ao PISA e seus resultados no Brasil. *In*: Intercâmbio relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. **Anais do Intercâmbio** Campinas, 2012.

AS SETE CHAVES DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL. Disponível em: <http://noticias.universia.pt/educacao/noticia/2019/01/17/1163351/7-chaves-educacao-portugal.pdf>. Acesso em: janeiro de 2019.

AUGUSTO, M.H. Organização escolar seriada. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BAARS, B. J. **A cognitive theory of consciousness**. New York: Cambridge University Press, 1988.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: março de 2018.

BENAVENTE, A. *et al.* **A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BORBA, V. C. M. **Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BORGES, C. B. **Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BOTELHO, F. **Aprendizagem do Português e multiliteracias**. nº 1. Revista online **Mediações**. Setúbal, 2009.

BRANCO, V.; GANDIN, R. V. O ensino das estratégias de leitura: caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos narrativos no Ensino Fundamental. **XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11, n.2, Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigos 205, 209 e 213. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3048/As-escolas-privadas-na-Constituicao-Federal-de-1988-e-na-Lei-9394-96>. Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113527/decreto-519-92>. Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. ISBN: 978-85-7018-787-1.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. Disponível em: <http://antigo.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

BRASIL NO PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Publicação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BROWN, A.; DAY, J. Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, vol. 22, nº 1, 1983.

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, Williams F. (Orgs.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAIN, K., OAKHILL, J., & BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, 96, 31-42, 2004.

CAMPBELL, J. R. **Cognitive processes elicited by multiple-choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension.** 1999. Unpublished doctoral dissertation. Temple University Philadelphia. USA, 1999.

CAMPBELL, J. R. Single instrument, multiple measures: Considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. *In*: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. (Eds.). **Children's reading comprehension and assessment.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

CARVALHO, C.A.L. **Literacia/Letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo.** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, 2010.

CASTRO, I. Breve Sumário da História da Língua Portuguesa. *In*: **História da Língua Portuguesa em linha.** Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html>. Acesso em: outubro de 2017.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria).** Barcelona: Editorial Graó, 2001.

CHAROLLES, M. Marquage Linguistique et résumé de Textes. *In*: CHAROLLES, M., PETITJEAN, A. **Le résumé de texte.** Paris: Klincksick, 1991.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2002.

CORREIA, I. M. **Contributos da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º ano.** 2002. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolingüística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística.** Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

COSTA, J. C. da; PEREIRA, V. W. **Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CUNNINGHAM, P. Are your Vocabulary Words Lunules or Lupulins?. **Journal os Reading.** vol. 30, nº 4, p. 506-514, 1987.

DEHAENE, S. **The cognitive neuroscience of consciousness.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

EQUITY AND QUALITY IN EDUCATION. Supporting Disadvantaged Students and Schools, Publicação da OCDE, 2012. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/49620070.pdf>. Acesso em: julho de 2017.

ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO 2016/17. Publicação da DGEEC. Disponível em: http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_3_5.asp. Acesso em: junho 2018.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva**: um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1994.

FARIA, E. L. B.; JUNIOR, C. A. M. Os Recursos da Memória de Trabalho e suas Influências na Compreensão da Leitura. *In: Psicologia: ciência e profissão*. 33 (2). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FARR, Roger; CAREY, Robert. **Reading**: What can be measured? 2 ed. Newark: IRA, 1986.

FERREIRA, M. N. V. **Supervisão e abordagem da inferência em leitura no ensino secundário**. 2010. Dissertação (Mestrado). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

FILHO, D. B. F.; JÚNIOR, J. A. da S. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Vol. 18, n. 1, 2009. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

GAYO ÁLVAREZ, M. E. **Compreensão da leitura e a sua transferência nos ciclos iniciais do Ensino Básico**. 2015. Tese (Tesis Doctoral Internacional para la obtención del Grado de Doctor), Departamento de Psicologia Evolutiva e Comunicação, Universidade de Vigo, Espanha, 2015.

GIASSON, J. **La lecture**: de la théorie à la pratique. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur Itée, 1995.

GIASSON, J. **Compreensão na leitura**. 2. ed. Porto: ASA, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, Jean Émile. Atividades Metalinguísticas e aprendizado da leitura. *In: MALUF, Maria Regina. Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomez. Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. *In: Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, dez. 1991.

GRAESSER A., SINGER M., e TRABASSO T. Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. **Psychological Review**, v. 101. N. 3, 1994.

GRONLUND, N.E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: EPU, 1974.

HARLEY, T. **The psychology of language: From data to theory**. 2nd ed. Hove: Psychology Press, 2001.

INSTITUTO CAMÕES. **História da Língua Portuguesa**. 2002-2004. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/>. Acesso em: junho de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo dos resultados SAEB - Anresc/Aneb. Brasília: Inep, 2015 (a). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: outubro de 2018.

JOHNSON, D.; JOHNSON, B. Highlighting Vocabulary in Inferencial Comprehension Instruction. *Journal of Reading*. vol. 29, nº 6, p. 622-626, 1986.

KEENAN, J. M.; BETJEMANN, R. S. Comprehending the gray oral reading test without reading it: Why comprehension test should not include passage independent items. **Scientific Studies of Reading**, 10(4), 2006.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological Review**, vol. 85, 1978.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1996.

LETRAS, J. R. V. **A aprendizagem de resumos de textos narrativos e expositivos e a compreensão**. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. 2017.

LOPES, P. C. Hábitos de leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva. 2010. In: **Biblioteca on-line de Ciências da Educação**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/>. Acesso em: abril de 2017.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem – As últimas conferências**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo**. Leitura, Teoria e Prática, 4, 1985.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

MARÔCO, J. (coord.); GONÇALVES, C.; LOURENÇO, V.; MENDES, R. **PISA 2015 – Portugal**. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática. Instituto de Avaliação Educativa: Lisboa, 2016.

MEDEIROS, A. A. D. **A Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/>. Acesso em: junho de 2016.

MENDES, H.C.G. **Motivação para a Leitura e Compreensão Leitora no Ensino Básico**: Contributos para a Inovação Educacional. 2011. Mestrado em Educação Inovação e Mudança Educacional, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e Formação em Portugal**. Portugal: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/>. Acesso em: julho de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: junho de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Sistema Educativo Nacional de Portugal**. Madrid, 2003.

MIRAGAIA, E.; BALULA, J.P. Estratégias para o desenvolvimento da compreensão de textos literários na sala de aula. *In*: MENEZES, L; CARDOSO, A. P; REGO, B; BALULA, J. P; FIGUEIREDO, M; FELIZARDO, S. (Eds). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), p. 131-139, 2017.

NEVES, S. F. S. **Hábitos de leitura e sucesso escolar** – um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico. 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Trabalho) - Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2010.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *In*: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (52.2), jul/dez 2013.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educ. rev.** Vol. 26, n. 2. Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA JR., A. The Degrees of Consciousness. *In: Ciencia e Cultura Journal of the Brazilian Society for the Advancement of Science*, 50 (2/3), 1998.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2002.

PEREIRA, V. W. Computer-based learning of reading and writing in Elementary School. *In: CESTARI, M. L.; MASSAGERO, E.; TONNESSEN, E. Networking cultures: Brazilian-Norwegian dialogues on education and culture*. Norway: Portal Ebooks, 2006.

PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no Ensino Fundamental. **Anais do VI Congresso Internacional da Abralín**. (CD). João Pessoa: Ideia, 2009.

PEREIRA, V. W. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, jul. dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>.

PEREZ, L. C. A. Analfabetismo funcional. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: outubro de 2018.

PERSPETIVAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: PORTUGAL. Publicação da OCDE, 2014. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/>. Acesso em: janeiro de 2019.

POERSCH, J. M. Contribuições do paradigma conexionista na obtenção de conhecimento linguístico. *In: LAMPRECHT, R. (Org). Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 33 (2), 1998 (a).

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: Consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, 33(4), 1998 (b).

POERSCH, J. M. Leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 36(3), 2001.

PROLER. Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/o-que-e-o-proler/>. Acesso em: maio de 2018.

QEDU ACADEMIA. Plataforma de dados educacionais. Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: outubro de 2018.

RAMOS, C. A. **Levantamento dos Instrumentos de avaliação de compreensão leitora empregados em pesquisas brasileiras em uma perspectiva da Psicologia Cognitiva**. 2017. Monografia (Especialização em Neuropsicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RAPOSO, E. P. Algumas observações sobre a noção de "Língua Portuguesa". **Boletim de Filologia**, 29, 1984.

REGO, L.L.B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, 1, 1993.

RELATÓRIO HÁBITOS DE LEITURA. APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros), Portugal, 2005. Disponível em: http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/file/apel/estudos_estatisticas/relatorio_habitosleitura.pdf. Acesso em: abril de 2018.

RELATÓRIO NACIONAL: 2016 e 2017. PROVAS DE AFERIÇÃO – ENSINO BÁSICO. IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.), 2018. Disponível em: <http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/>. Acesso em: agosto de 2018.

RESULTADOS DO PISA 2009: Aprendendo a Aprender. Envolvimento, Estratégias e Práticas dos Estudantes, Publicação da OCDE, 2010.

RIBEIRO, I., LEAL, M. J., RIBEIRO, M., FORTE, A., & FERNANDES, I. Hábitos de leitura de filhos e pais. *In*: RIBEIRO, I. & VIANA, F. L. (Coord.). **Dos Leitores que temos aos leitores que queremos**. Ideias e projectos para promover a leitura. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RODRIGUES, N. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. *In*: PROCAD. **Organização dos tempos e espaços na escola**. Belo Horizonte: SEE/ MG, 2001.

SANCHES, A. **Alunos portugueses mostram como em pouco tempo é possível melhorar, diz OCDE**. *In*: Público Comunicação Nacional S.A. Disponível em <https://www.publico.pt/2013/12/03/sociedade/noticia/>. Acesso em: março de 2017.

SANTOS, T. V. **Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**: instrumento de avaliação. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. **Veredas on-line**, 12(2), 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. *In*: PEREIRA, V.W.; COSTA, J.C. (Orgs.). **Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã. *In*: ROCHA, Silvio (Org.). **Caderno Pedagógico**, n. 9, dezembro de 1996.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SNOW, C. E. Assessment of reading comprehension: researchers and practitioners helping themselves and each other. *In*: A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), **Rethinking reading comprehension**. New York: The Guilford Press, 2003.

SOUSA, O. C. **Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada**. Coleção estudos e reflexões. Porto: Editora Media XXI, 2015.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos Verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. *In*: TOMITCH, L. M.B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SPOHR, M. L. **Referências pessoais: compreensão leitora e consciência lingüística de alunos do Ensino Médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO OS CENSOS: total e por sexo. Base de Dados Portugal Contemporâneo. PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>. Acesso em: dezembro de 2018.

TINKELMAN, S.N. **Melhorando os testes na sala de aula: um manual de procedimento na elaboração de testes para os professores**. Rio de Janeiro: USAID, 1967.

TOMITCH, L. M.B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VALENTE, P. M. **Emprego de conjunções e compreensão leitora: um estudo com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VAN DIJK, T. A. Relevance Assignment in Discourse Comprehension. **Discourse Processes**, vol. 2, 1979.

VIANA, F. L. V.; RIBEIRO, I. S.; FERNANDES, I.; FERREIRA, A.; LEITÃO, C.; GOMES, S.; MENDONÇA, S.; PEREIRA, L. **Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico**. Almedina: Coimbra, 2010 (a).

VIANA, F.L. V.; RIBEIRO, I. S.; FERNANDES, I.; FERREIRA, A.; LEITÃO, C.; GOMES, S.; MENDONÇA, S.; PEREIRA, L. **O Ensino da Compreensão Leitora**. Da teoria à prática pedagógica um programa de intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico. Almedina: Coimbra, 2010 (b).

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; COSTA, H.; BRANDÃO, S.; SANTOS, S. Avaliação dos efeitos de um programa de promoção de competências de literacia emergente. *In*: **Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 4.ed. CEECEM, 1982.

VIDAL ABARCA, E.; RICO, G.M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. *In*: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão da leitura: A língua como procedimento**. Artmed: Porto Alegre, 2003.

VIGNER, G. Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de resume. **Pratiques**, Metz, n° 72, 1991.

VILARINHO, A. P. L. **Uma proposta de análise de desempenho dos estudantes e de valorização da primeira fase da OBMEP**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

WARREN, W.H.; NICHOLAS, D.W. & TRABASSO, T. Event chains and inferences in understanding narratives. *In*: FREEDLE, R.O. (Ed.). **New directions in discourse processing**. Norwin, N.J. Ablex, 1979.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – BRASIL)

Solicitamos autorização de participação voluntária do educando(a) pelo qual é responsável no estudo “A compreensão leitora e a consciência linguística em escolas públicas: uma análise crítica comparativa entre Brasil e Portugal” com o intuito de verificar o desempenho em compreensão da leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil e de Portugal. Este processo apresenta grande importância sobretudo perante as inúmeras dificuldades detectadas em sala de aula ao nível da compreensão dos textos que são lidos e, portanto, acreditamos que este estudo será uma contribuição na resolução das referidas dificuldades.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação do(a) educando(a) no referido estudo, a realizar-se na escola e durante a aula de Língua Portuguesa, abrange essencialmente três etapas:

1. Leitura de um texto;
2. Realização de três atividades sobre o texto lido;
3. Resposta a um protocolo verbal, durante duas das atividades para explicar quais os procedimentos que utilizou para responder a atividade.

RISCOS

As atividades propostas para o estudo são similares às tipicamente desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas, e, portanto, os alunos já deverão estar familiarizados com as mesmas e como tal não são esperadas dificuldades maiores do que as habituais. De qualquer forma, sendo a participação voluntária, e existindo sempre a possibilidade de desinteresse na atividade a realizar, o(a) educando(a) tem o direito de cancelar a sua participação a qualquer momento do estudo.

BENEFÍCIOS

O maior benefício previsível associado ao presente estudo será o da constatação da eficiência das atividades para o processo de compreensão da leitura o que possibilitará a elaboração de outras atividades de leitura eficazes por parte dos professores. Além disso, ao participar no estudo, o(a) educando(a) terá a possibilidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas ao nível da Língua Portuguesa.

SIGILO E PRIVACIDADE

A privacidade de qualquer educando(a) participante do estudo será respeitada, e como tal o seu nome ou qualquer outro dado de identificação será mantido em estrito sigilo, sendo os pesquisadores a entidade máxima responsabilizadora pela guarda e confidencialidade destas informações.

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

Rubrica do investigador

AUTONOMIA

Será garantido durante todo o processo livre acesso à totalidade das informações recolhidas e prestado todo e qualquer esclarecimento sobre o estudo e suas consequências antes, durante e depois da participação no mesmo. É possível proceder à recusa de participação no estudo ou anulação de consentimento a qualquer momento sem necessidade de apresentar qualquer justificativa.

CONTATO

Os investigadores envolvidos no referido estudo são a Prof^a Dr.^a Vera Wannmacher Pereira, a Prof^a Dr.^a Fernanda Leopoldina Viana e a Doutoranda Patrícia Martins Valente, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estão contactáveis pelos e-mails vpereira@pucrs.br, fviana@ie.uminho.pt, patricia.valente.001@acad.pucrs.br.

Caso considere que o estudo não está decorrendo de tal forma ou que o mesmo poderá estar sendo prejudicial de alguma maneira, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) através do e-mail cep@pucrs.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas com o estudo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e concordo com as respostas fornecidas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pelo investigador responsável do estudo.

Por fim, recebi orientação a respeito do que foi mencionado neste termo, compreendo a natureza e o objetivo do estudo, e, portanto, manifesto livre consentimento de participação do(a) educando(a) pelo qual sou responsável, estando totalmente ciente de que não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar por tal participação.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante no Estudo

Assinatura do Investigador

Assinatura do Responsável pelo Participante no Estudo

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE – BRASIL)

Vera Wannmacher Pereira, Fernanda Leopoldina Viana e Patrícia Martins Valente, responsáveis pelo estudo “A compreensão leitora e a consciência linguística em escolas públicas: uma análise crítica comparativa entre Brasil e Portugal”, vimos por este meio convidá-lo a participar no mesmo como voluntário.

Este estudo pretende verificar o desempenho em compreensão da leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil e de Portugal. Este processo apresenta elevada importância sobretudo perante as inúmeras dificuldades detectadas em sala de aula ao nível da compreensão dos textos que são lidos e, portanto, acreditamos que este estudo será uma ajuda na resolução das referidas dificuldades.

Esta participação será realizada na escola, durante a aula de Língua Portuguesa, e abrange essencialmente três etapas, nomeadamente a leitura de um texto, seguida da realização de três atividades sobre o tema lido, e finalizada pela resposta (para duas dessas atividades) a um protocolo verbal para explicar quais os procedimentos que utilizou para responder a referida atividade.

As atividades propostas para o estudo são similares às tipicamente desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, e, portanto, já deverá estar familiarizado(a) com as mesmas não sendo esperadas dificuldades maiores do que as habituais. De qualquer forma, sendo a participação voluntária, e, existindo sempre a possibilidade de desinteresse na atividade a realizar, poderá por em prática o seu direito de cancelar a participação a qualquer momento do estudo.

Durante todo o período do estudo tem o direito de esclarecer qualquer dúvida, podendo para tal contactar Patrícia Martins Valente através do e-mail patricia.valente.001@acad.pucrs.br. É possível proceder à recusa de participação no estudo ou anulação de consentimento a qualquer momento sem ter de apresentar qualquer justificativa. As informações deste estudo serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificar o participante. Caso tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) através do e-mail cep@pucrs.br. O Comitê de Ética é um órgão independente

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

Rubrica do investigador

constituído por profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade, sendo da responsabilidade deste comitê garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

A assinatura deste Termo de Aceitação não compromete qualquer direito legal que lhe seja aplicável. Não o assine sem ter apresentado todas as suas dúvidas e concordado com as respostas fornecidas.

Se concordar em participar no presente estudo, terá de rubricar todas as páginas e de assinar e datar duas vias originais deste Termo de Aceitação, sendo uma entregue a si e outra outra arquivada pelo responsável do estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter esclarecido todas as minhas dúvidas com o investigador responsável, acredito estar suficientemente informado(a), sendo claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos do estudo, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse a minha aceitação livre e esclarecida em participar neste estudo.

Assinatura do Participante do Estudo

Declaração do profissional que obteve a aceitação

Expliquei integralmente este estudo clínico ao educando(a) e/ou ao seu responsável. Todos os intervenientes consideram que houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS ALUNOS E SEUS HÁBITOS DE LEITURA (PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIROS)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

QUESTIONÁRIO – HÁBITOS DE LEITURA

Caro estudante, antes de mais, obrigada por teres aceitado participar desta investigação, contribuindo para que o nosso conhecimento sobre compreensão da leitura possa aumentar. Para complementar o trabalho que irás, em seguida, realizar, pedimos que preenchas este questionário para que conheçamos um pouco mais de ti e da tua relação com a leitura. É preciso que respondas com sinceridade a TODAS as perguntas. Não há respostas certas ou erradas.

Data do teu nascimento (m/ano) ____ / ____ Sexo: Feminino Masculino

01. Frequentaste Jardim de Infância? Não Sim

Se sim, quanto tempo? Um ano Dois anos Três anos Mais de três anos

02. Repetiste algum ano letivo? Não Sim

Se sim, qual? _____

03. Gostas de ler? Não Sim

04. Gostas que leiam para ti? Não Sim

05. Em casa, algum familiar teu gosta de ler? Não Sim

Se sim, quem? _____

06. Procuras obter respostas para tuas dúvidas através da leitura? Não Sim

07. Se costumavas ler, o que lês com mais com mais frequência?

Recados deixados no WhatsApp Livros juvenis Mensagens no Facebook Textos dos livros da escola Textos de jornais ou revistas Textos no meio eletrónico eBooks (livros descarregados no computador) Outros Quais? _____



08. Se costumás ler, marca a alternativa referente ao tempo que lês, por dia, por prazer:

eu não leio por prazer 30 minutos ou menos entre 30 e 55 minutos
entre 1 e 2 horas mais de 2 horas por dia

09. Quantos livros achas que existem em tua casa? (Em geral, cabem cerca de 40 livros por metro de prateleira. Não incluas revistas, jornais, nem livros escolares) _____

10. O que te leva a ler?

11. Se costumás ler, o que preferes?

Revistas Jornais Livros Textos na internet

12. Leste algum livro este ano? Não Sim Se sim, quantos? _____

13. Se costumás ler, como obténs os materiais de leitura?

Requisito numa biblioteca Compro Peço emprestado Descarrego da internet

14. Costumas ler notícias? Não Sim

Se sim, em que formato: Papel Digital

15. Sobre compreensão da leitura:

Compreendo sempre o que leio

Geralmente compreendo o que leio

Nem sempre eu compreendo o que leio

Raramente compreendo o que leio

Muito obrigada pela tua participação!

APÊNDICE D – TEXTO “PAIXÃO À PRIMEIRA VISTA” (EM PORTUGUÊS DO BRASIL)

Por favor, lê o texto abaixo com muita atenção para que possas, em seguida, responder a algumas questões.

Paixão à primeira vista

01

02 Beatriz apaixonou-se pela bisavó na vitrina de uma papelaria lá do bairro. Celeste,
03 chamava-se ela. A papelaria, claro. A bisavó chamava-se Eglantina, estava em pé, muito
04 direita, metida num longo vestido preto com gola de renda branca, segurando as rédeas de uma
05 carrocinha marrom, diante de um campo de trigo, com ar de quem acabou de dizer para o
06 marido:

07 – São horas da ceifa, Januário.

08 Beatriz ficou muito tempo olhando para ela, pensando por que razão não estava o bisavô
09 a seu lado. Afazeres, decerto: os bisavôs são sempre gente de muito trabalho. De repente
10 pareceu-lhe vê-la piscar o olho, mas rapidamente deu conta do engano: bisavó que se preze
11 não anda neste mundo a piscar o olho à primeira bisneta que lhe aparece pela frente.

12 Quando chegou a casa, largou a mochila e disse à mãe:

13 – Há um lindo retrato da bisavó Eglantina na vitrina da Papelaria Celeste. Está diante
14 de um campo de trigo, cheia de saudades de mim.

15 A mãe engasgou-se, a mãe engasgava-se sempre quando alguém falava de família,
16 repetindo sempre que a família é coisa para se amar de longe.

17 – A tua bisavó chamava-se Maria das Dores, e o único campo que conheceu foi o quintal
18 onde estendia a roupa que lavava para fora.

19 O pai, sempre econômico com as palavras, disse:

20 – A tua bisavó morreu há tantos anos, que já nem me lembro do nome.

21 Beatriz trincou um gomo de laranja e disse:

22 – A minha bisavó chama-se Eglantina, e vai ficar em cima da minha mesa de cabeceira
23 do meu quarto. O meu quarto é grande, e uma bisavó ocupa muito pouco espaço. Além de que
24 uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa.

25 – Ainda tens pouca tralha no teu quarto – murmurou a mãe.

26 A mãe de Beatriz preocupa-se sempre muito com a desarrumação do quarto e este estava
27 nada como ela queria. A mãe de Beatriz não percebia por que razões ela se sentia bem no meio
28 de muita bonecada e ursos de pelúcia e peixinhos no aquário e fotografia deste mundo e do
29 outro.



30 – Amanhã mesmo a minha bisavó vem para o meu quarto – garantiu Beatriz.
 31 – Mania das grandezas... – resmungou o pai. – Por que queres tu uma bisavó, não vais
 32 me dizer?
 33 Bisneta honrada não tem ouvidos, pensou Beatriz. E, no dia seguinte, depois de jogadas
 34 no balcão da Papelaria Celeste todas as moedas que levava na mochila, Beatriz guiou a bisavó
 35 Eglantina, no seu vestido preto de gola de renda branca, as mãos arrastando atrás de si a
 36 carrocinha de madeira, pelo campo de trigo afora em direção à moldura da mesa de cabeceira
 37 do seu quarto.
 38 Agora, quando o sono custa a chegar, e a mãe esquece de lhe dar a boa noite, Beatriz
 39 olha para a bisavó e ela lá está, muito direita, com ar de quem acabou de dizer:
 40 – São horas da ceifa, Januário.
 41 E, enquanto espera que o bisavô se resolva finalmente a entrar para dentro do retrato,
 42 Beatriz sorri e adormece.

(Texto adaptado. Alice Vieira. Paixão à primeira vista. *In* Pezinhos de coentrada.
 Pequenas histórias. Alfragide: Casa das Letras, 2006)

Glossário:

Vitrina – s.f. 1. Local envidraçado, geralmente em loja, no qual se expõem mercadorias para serem vendidas; vitrine. 2. Caixa com tampa envidraçada, ou armário com vidraça móvel, em que são colocados objetos à venda ou para serem exibidos.

Ceifa – s.f. 1. Ato ou efeito de ceifar; sega. 2. Época de ceifar: “*É ele que abençoa a colheita, os ceifadores e a festa de todo o distrito que esperou o tempo da ceifa*” (HP). 3. Colheita de cereais.
 4. Os cereais que se recolhem. 5. FIGURADO: Grande distribuição; carnificina, extermínio, matança.

Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/>

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA II E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA – RESUMOS APRESENTADOS (CLRS) – (VERSÃO BRASIL)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

Lê com atenção os cinco textos que são apresentados a seguir. Para cada um deles, indica se podem ou não ser considerados RESUMOS do conto “Paixão à primeira vista”. Somente UM dos resumos é o mais adequado. Entretanto, deves justificar, com pelo menos um argumento, cada uma das escolhas.

01. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por uma senhora cujo retrato estava na vitrina de uma papelaria. Decidiu dar-lhe o nome de Eglantina, pois achava que condizia com a sua figura alta e esguia. Neste retrato, D. Eglantina aparecia diante de um campo de trigo, puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca, a espera do marido que não demorava a acabar o serviço no campo. Era a bisavó de que a menina precisava. Quando chegou a casa disse aos pais que queria levar o retrato da bisavó para o seu quarto. A mãe não gostou da ideia, porque o quarto já estava cheio de bonecada, de pelúcias, de fotografias e de outras tralhas, mas a menina nem ouviu, pois espaço era coisa que arranjava sempre no quarto. Não descansou enquanto não foi buscar o retrato, que pôs na mesinha de cabeceira ao lado da cama. Assim, antes de fazer a oração e dormir, tinha sempre quem lhe sorrisse e lhe desse boa noite.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Por quê? Escreve a tua justificativa.



02. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na vitrina de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia diante de um campo de trigo, puxando uma carroça e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca. A menina desejava muito uma bisavó e, quando chegou à casa, na hora do jantar, disse aos pais que tinha visto um retrato da bisavó e que pretendia levá-lo para casa. A mãe disse-lhe que teria de arranjar espaço no quarto, entre as bonecas, os ursos de pelúcia, as fotografias e o aquário. O pai, que falava pouco, concordou com a mãe. A Beatriz, que achava que as bisavós deveriam morar com os bisnetos, foi buscar a bisavó e colocou-a na mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar boa noite, a menina olha para a fotografia, vê a bisavó e já não se sente sozinha.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Por quê? Escreve a tua justificativa.

03. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na vitrina de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia num campo de trigo, puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca. Parecia esperar pelo marido que tardava em chegar. Quando chegou à casa, Beatriz mal largou a mochila e disse aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó e que pretendia levá-lo para casa. Os pais acharam que isso era impossível, pois nenhum deles estava com vontade de a ajudar a encontrar espaço para mais alguma coisa no quarto da filha, pois ela já tinha coisas em excesso. A menina, que não era da opinião dos pais, foi buscar o retrato e colocou-o no seu quarto. Os pais achavam que ela não ia ter espaço para o retrato da bisavó, mas ela conseguiu colocá-lo na mesa de cabeceira, mostrando que eles estavam errados.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Por quê? Escreve a tua justificativa.



04. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na vitrina de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia usando um longo vestido preto de gola de renda branca diante de um campo de trigo. A menina desejava muito uma bisavó e, por isso, quando chegou à casa disse aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó e que pretendia levá-lo para casa. A mãe disse-lhe que ela já tinha muitas tralhas no quarto. O pai disse-lhe que a bisavó já tinha morrido há tanto tempo que ele até já tinha se esquecido do seu nome, e queria saber o porquê de a filha desejar uma bisavó. A Beatriz não ligou ao que os pais disseram, foi buscar o retrato e colocou-o na sua mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar boa noite, a menina olha para a fotografia e já não se sente sozinha.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Por quê? Escreve a tua justificativa.

05. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, a quem deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na vitrina de uma papelaria, a senhora estava puxando uma carrocinha e usando um longo vestido preto de gola de renda branca. A menina, quando chegou à casa e largou a mochila, disse logo aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó na vitrina da Papelaria Celeste e que pretendia ir buscá-lo. A mãe disse-lhe que ela já tinha muitas tralhas no quarto e o retrato seria mais uma. O pai, habitualmente pouco falador, disse-lhe que a bisavó já tinha morrido há tanto tempo que ele até já tinha se esquecido do seu nome. A Beatriz, que desejava muito ter uma bisavó, achou que os pais tinham razão, foi buscar o retrato e colocou-o na sua mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar boa noite, a menina olha para o retrato da bisavó e não se sente triste.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Por quê? Escreve a tua justificativa.

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA III E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA – MÚLTIPLA ESCOLHA E QUESTÕES ABERTAS – INFERÊNCIAS (CLI) – (VERSÃO BRASIL)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

Após teres lido com atenção o texto intitulado “Paixão à primeira vista”, nas afirmativas que seguem, em que são apresentadas várias alternativas de resposta, coloca um X na alternativa correta, e responde as perguntas.

01. Beatriz, ao chegar em casa e dizer à mãe que a bisavó Eglantina tinha saudades dela (da menina), talvez pretendesse...

- a.() que a mãe se convencesse de que ela conhecia Eglantina.
- b.() que a mãe permitisse que ela levasse para casa o retrato que tinha visto.
- c.() mostrar que as duas não se viam há muito tempo.
- d.() convencer-se de que Eglantina tinha um carinho muito grande por ela.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

02. A mãe de Beatriz engasgou-se quando a filha falou na bisavó Eglantina. Isso deve ter acontecido porque a mãe...

- a.() não gostava de ouvir falar da família mais distante.
- b.() estava comendo alguma coisa.
- c.() não tinha uma boa relação com a bisavó Eglantina.
- d.() pensava que a filha estava ficando maluca.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

03. Na linha 10 do texto, pode se ler: “De repente pareceu-lhe vê-la piscar o olho, mas rapidamente deu conta do engano: ...”.

A que engano se refere o texto?



- a.() Piscar o olho não condizia com o ar sério da senhora da fotografia.
- b.() Beatriz também tinha dúvidas sobre se a senhora da fotografia era sua bisavó.
- c.() Beatriz achava que o nome da senhora do retrato era Eglantina, mas era Maria das Dores.
- d.() O modo como a senhora se vestia não era adequado a alguém que puxa uma carroça.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

04. Achas que o título dado a esta história foi bem escolhido? Não Sim

Justifica a tua resposta.

05. Qual teria sido a profissão da bisavó da Beatriz, que se chamava Maria das Dores?

Seleciona a alternativa correta.

- a.() Atendente de loja
- b.() Ceifeira
- c.() Lavadeira
- d.() Vendedora de trigo

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

06. Sobre o pai de Beatriz é possível afirmar que...

- a.() gostava de falar bastante.
- b.() era um sujeito muito esquecido.
- c.() não se metia nos assuntos de família.
- d.() não era de usar muitas palavras.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.



07. Na linha 24, pode se ler: “uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa”.

Ao dizer isto, Beatriz mostra que...

- a.() queria mesmo ter uma bisavó real.
- b.() já não precisava da mãe.
- c.() achava importante ter pessoas idosas em casa.
- d.() as bisavós ajudam muito quando vivem em nossa casa.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

08. Na linha 33 do texto, pode se ler: “Bisneta honrada não tem ouvidos”.

Esta expressão significa que...

- a.() Beatriz queria tanto ter uma bisavó que não conseguia ouvir quem não concordava com ela.
- b.() a menina não devia dar ouvidos a quem achava que ela não tinha espaço no quarto.
- c.() Beatriz não tinha conseguido de forma honesta o dinheiro para comprar a moldura com a fotografia.
- d.() a mãe não lhe dava muita atenção e, por isso, a Beatriz também não queria ouvir o que ela lhe dizia.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

09. O que, de fato, a menina Beatriz queria com o retrato que estava na Papelaria Celeste?

Justifica a tua resposta.



10. À semelhança dos exemplos que te são dados no quadro abaixo, copia do texto “Paixão à primeira vista”:

Três frases do texto que indicam que a bisavó Eglantina poderá ter existido.	
Exemplo:	<i>“Há um retrato da bisavó Eglantina na montra da Papelaria Celeste.”</i>
a)	
b)	
c)	
Três frases que indicam que a bisavó é uma personagem imaginária.	
Exemplo:	<i>“A tua bisavó chama-se Maria das Dores...”</i>
a)	
b)	
c)	

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – PORTUGAL)

Solicitamos autorização de participação voluntária do educando(a) por qual é responsável no estudo “A compreensão leitora e a consciência linguística em escolas públicas: uma análise crítica comparativa entre Brasil e Portugal” com o intuito de verificar o desempenho em compreensão da leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil e de Portugal. Este processo apresenta elevada importância sobretudo perante as inúmeras dificuldades detetadas em sala de aula ao nível da compreensão dos textos que são lidos e, portanto, acreditamos que este estudo será uma mais-valia na resolução das referidas dificuldades.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação do(a) educando(a) no referido estudo, a realizar na escola e durante a aula de Língua Portuguesa, abrange essencialmente três etapas, nomeadamente:

1. Leitura de um texto;
2. Realização de três atividades sobre o tema lido;
3. Resposta a um protocolo verbal, durante duas das atividades para explicar quais os procedimentos que utilizou para responder a atividade.

RISCOS

As atividades propostas para o estudo são similares às tipicamente desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas, e, portanto, os alunos já deverão estar familiarizados com as mesmas e como tal não são expectáveis dificuldades maiores do que as habituais. De qualquer forma, sendo a participação voluntária, e existindo sempre a possibilidade de desinteresse na atividade a realizar, o(a) educando(a) tem o direito de por término à sua participação a qualquer momento do estudo.

BENEFÍCIOS

O maior benefício previsível associado ao presente estudo será o da constatação da eficiência das atividades para o processo de compreensão da leitura o que possibilitará a elaboração de outras atividades de leitura eficazes por parte dos professores. Além disso, ao participar no estudo, o(a) educando(a) terá a possibilidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas ao nível da Língua Portuguesa.

SIGILO E PRIVACIDADE

A privacidade de qualquer educando(a) participante do estudo será respeitada, e como tal o seu nome ou qualquer outro dado de identificação será mantido em estrito sigilo, sendo os pesquisadores a entidade máxima responsabilizadora pela guarda e confidencialidade destas informações.

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

Rubrica do investigador

AUTONOMIA

Será garantido durante todo o processo livre acesso à totalidade das informações recolhidas e prestado todo e qualquer esclarecimento sobre o estudo e suas consequências antes, durante e depois da participação no mesmo. É possível proceder à recusa de participação no estudo ou anulação de consentimento a qualquer momento sem necessidade de apresentar qualquer justificação.

CONTACTO

Os investigadores envolvidos no referido estudo são a Prof^a Dr.^a Vera Wannmacher Pereira, a Prof^a Dr.^a Fernanda Leopoldina Viana e a Doutoranda Patrícia Martins Valente, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estão contactáveis pelos e-mails vpereira@pucrs.br, fviana@ie.uminho.pt, patricia.valente.001@acad.pucrs.br.

Caso considere que o estudo não está a decorrer de tal forma ou que o mesmo poderá estar a ser prejudicial de alguma maneira, é possível entrar em contato com o Comité de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) através do e-mail cep@pucrs.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas com o estudo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e concordo com as respostas fornecidas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pelo investigador responsável do estudo.

Por fim, recebi orientação a respeito do que foi mencionado neste termo, compreendo a natureza e o objetivo do estudo, e, portanto, manifesto livre consentimento de participação do(a) educando(a) por qual sou responsável, estando totalmente ciente de que não há qualquer valor económico a receber ou a pagar por tal participação.

Leiria, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante no Estudo

Assinatura do Investigador

Assinatura do Responsável pelo Participante no Estudo

APÊNDICE I – TERMO DE ACEITAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE – PORTUGAL)

Vera Wannmacher Pereira, Fernanda Leopoldina Viana e Patrícia Martins Valente, responsáveis pelo estudo “A compreensão leitora e a consciência linguística em escolas públicas: uma análise crítica comparativa entre Brasil e Portugal”, vimos por este meio convidá-lo a participar no mesmo como voluntário.

Este estudo pretende verificar o desempenho em compreensão da leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil e de Portugal. Este processo apresenta elevada importância sobretudo perante as inúmeras dificuldades detetadas em sala de aula ao nível da compreensão dos textos que são lidos e, portanto, acreditamos que este estudo será uma mais-valia na resolução das referidas dificuldades.

Esta participação terá lugar na escola, durante a aula de Língua Portuguesa, e abrange essencialmente três etapas, nomeadamente a leitura de um texto, seguida da realização de três atividades sobre o tema lido, e finalizada pela resposta (para duas dessas atividades) a um protocolo verbal para explicar quais os procedimentos que utilizou para responder a referida atividade.

As atividades propostas para o estudo são similares às tipicamente desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, e, portanto, já deverá estar familiarizado(a) com as mesmas não sendo expectáveis dificuldades maiores do que as habituais. De qualquer forma, sendo a participação voluntária, e, existindo sempre a possibilidade de desinteresse na atividade a realizar, poderá por em prática o seu direito de por término à participação a qualquer momento do estudo.

Durante todo o período do estudo tem o direito de esclarecer qualquer dúvida, podendo para tal contactar Patrícia Martins Valente através do e-mail patricia.valente.001@acad.pucrs.br. É possível proceder à recusa de participação no estudo ou anulação de consentimento a qualquer momento sem ter de apresentar qualquer justificação. As informações deste estudo serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificar o participante. Caso tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) através do e-mail cep@pucrs.br. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído por profissionais das diferentes áreas do conhecimento e

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

Rubrica do investigador

membros da comunidade, sendo da responsabilidade deste comité garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

O assinar deste Termo de Aceitação, não compromete qualquer direito legal que lhe seja aplicável. Não o assine sem ter apresentado todas as suas dúvidas e concordado com as respostas fornecidas.

Se concordar em participar no presente estudo, terá de rubricar todas as páginas e de assinar e datar duas vias originais deste Termo de Aceitação, sendo uma entregue a si e outra outra arquivada pelo responsável do estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter esclarecido todas as minhas dúvidas com o investigador responsável, acredito estar suficientemente informado(a), sendo claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos do estudo, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso a minha aceitação livre e esclarecida em participar neste estudo.

Assinatura do participante do estudo

Declaração do profissional que obteve a aceitação

Expliquei integralmente este estudo clínico ao educando(a) e/ou ao seu responsável. Todos os intervenientes consideram que houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Leiria, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS ALUNOS E SEUS HÁBITOS DE LEITURA (PARA ALUNOS DO 9º ANO PORTUGUESES)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

QUESTIONÁRIO – HÁBITOS DE LEITURA

Caro estudante, antes de mais, obrigada por teres aceitado participar nesta investigação, contribuindo para que o nosso conhecimento sobre compreensão da leitura possa aumentar. Para complementar o trabalho que irás, de seguida, efetuar, pedimos-te o preenchimento deste questionário para que conheçamos um pouco mais de ti e da tua relação com a leitura. Só pedimos que respondas com sinceridade a TODAS as perguntas. Não há respostas certas ou erradas.

Data do teu nascimento (m/ano) ____ / ____ Sexo: Feminino Masculino

01. Frequentaste Jardim de Infância? Não Sim

Se sim, quanto tempo? Um ano Dois anos Três anos

02. Repetiste algum ano letivo? Não Sim

Se sim, qual? _____

03. Gostas de ler? Não Sim

04. Gostas que leiam para ti? Não Sim

05. Em casa, algum familiar teu gosta de ler? Não Sim

Se sim, quem? _____

06. Procuras obter respostas para tuas dúvidas através da leitura? Não Sim

07. Se costumavas ler, o que lêes com mais frequência?

Recados deixados no WhatsApp Livros juvenis Mensagens no facebook Textos dos livros da escola Textos de jornais ou revistas Textos no meio eletrónico eBooks (livros para descarregar no computador) Outros Quais? _____



08. Se costumás ler, marca a alternativa referente ao tempo que lêes, por dia, por prazer:

eu não leio por prazer 30 minutos ou menos entre 30 e 55 minutos
entre 1 e 2 horas mais de 2 horas por dia

09. Quantos livros achas que existem em tua casa? (Em geral, cabem cerca de 40 livros por metro de prateleira. Não incluas revistas, jornais, nem livros escolares) _____

10. O que te leva a ler?

11. Se costumás ler, o que preferes?

Revistas Jornais Livros Textos na internet

12. Leste algum livro este ano? Não Sim Se sim, quantos? _____

13. Se costumás ler, como obténs os materiais de leitura?

Requisito numa Biblioteca Compro Peça emprestado Descarrego na net

14. Costumas ler notícias? Não Sim

Se sim, em que formato: Papel Digital

15. Sobre compreensão da leitura:

Compreendo sempre o que leio

Geralmente compreendo o que leio

Nem sempre eu compreendo o que leio

Raramente compreendo o que leio

Muito obrigada pela tua participação!

APÊNDICE K – TEXTO “PAIXÃO À PRIMEIRA VISTA” (EM PORTUGUÊS DE PORTUGAL)

Por favor, lê o texto abaixo com muita atenção para que possas, de seguida, responder a algumas perguntas.

Paixão à primeira vista

01

02 Beatriz apaixonou-se pela bisavó na montra de uma papelaria lá do bairro. Celeste,
03 chamava-se ela. A papelaria, claro. A bisavó chamava-se Eglantina, estava em pé, muito
04 direita, metida num longo vestido preto com gola de renda branca, segurando as rédeas de uma
05 carrocinha castanha, diante de um campo de trigo, com ar de quem acabou de dizer para o
06 marido:

07 – São horas da ceifa, Januário.

08 Beatriz ficou muito tempo a olhar para ela, pensando por que razão não estava o bisavô
09 a seu lado. Afazeres, decerto: os bisavôs são sempre gente de muito trabalho. De repente
10 pareceu-lhe vê-la piscar o olho, mas rapidamente deu conta do engano: bisavó que se preze
11 não anda neste mundo a piscar o olho à primeira bisneta que lhe aparece pela frente.

12 Quando chegou a casa, largou a mochila e disse à mãe:

13 – Há um lindo retrato da bisavó Eglantina na montra da Papelaria Celeste. Está diante
14 de um campo de trigo, cheia de saudades minhas.

15 A mãe engasgou-se, a mãe engasgava-se sempre quando alguém falava de família,
16 repetindo sempre que a família é coisa para se amar de longe.

17 – A tua bisavó chamava-se Maria das Dores, e o único campo que conheceu foi o quintal
18 onde estendia a roupa que lavava para fora.

19 O pai, sempre económico com as palavras, disse:

20 – A tua bisavó morreu há tantos anos, que já nem me lembro do nome.

21 Beatriz trincou um gomo de laranja e disse:

22 – A minha bisavó chama-se Eglantina, e vai ficar em cima da minha mesa de cabeceira
23 do meu quarto. O meu quarto é grande, e uma bisavó ocupa muito pouco espaço. Além de que
24 uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa.

25 – Ainda tens pouca tralha no teu quarto – murmurou a mãe.

26 A mãe de Beatriz preocupa-se sempre muito com a desarrumação do quarto e este estava
27 nada como ela queria. A mãe de Beatriz não percebia por que razões ela se sentia bem no meio
28 de muita bonecada e ursos de peluche e peixinhos no aquário e fotografia deste mundo e do
29 outro.



30 – Amanhã mesmo a minha bisavó vem para o meu quarto – garantiu Beatriz.
 31 – Mania das grandezas... – resmungou o pai. – Por que queres tu uma bisavó, não me
 32 dizes?
 33 Bisneta honrada não tem ouvidos, pensou Beatriz. E, no dia seguinte, depois de jogadas
 34 no balcão da Papelaria Celeste todas as moedas que levava na mochila, Beatriz guiou a bisavó
 35 Eglantina, no seu vestido preto de gola de renda branca, as mãos arrastando atrás de si a
 36 carrocinha de madeira, pelo campo de trigo fora em direção à moldura da mesa de cabeceira
 37 do seu quarto.
 38 Agora, quando o sono custa a chegar, e a mãe esquece de lhe dar as boas noites, Beatriz
 39 olha para a bisavó e ela lá está, muito direita, com ar de quem acabou de dizer:
 40 – São horas da ceifa, Januário.
 41 E, enquanto espera que o bisavô se resolva finalmente a entrar para dentro do retrato,
 42 Beatriz sorri e adormece.

(Alice Vieira. Paixão à primeira vista. *In* Pezinhos de coentrada. Pequenas histórias.
 Alfragide: Casa das Letras, 2006)

Glossário:

Montra – s.f. 1. Espaço, em estabelecimento comercial, onde se expõem artigos à venda e que é vedado por um vidro, vitrina; 2. conjunto dos artigos que são expostos neste espaço.

Ceifa – s.f. 1. Ato de ceifar; colheita dos cereais, segada; 2. Época do ano em que se faz a colheita dos cereais; 4. Figurado: Grande desbaste, mortandade.

Fonte: <http://www.infomedia.pt>

APÊNDICE M –AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA II E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA – RESUMOS APRESENTADOS (CLRS) – (VERSÃO PORTUGAL)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

Lê com atenção os cinco textos que te são apresentados. Para cada um deles, indica se podem ou não ser considerados RESUMOS do conto “Paixão à primeira vista”. Somente UM dos resumos é o mais adequado. Entretanto, deves justificar, com pelo menos um argumento, cada uma das escolhas.

01. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por uma senhora cujo retrato estava na montra de uma papelaria. Decidiu dar-lhe o nome de Eglantina, pois achava que condizia com a sua figura alta e esguia. Neste retrato, D. Eglantina aparecia diante de um campo de trigo, puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca, a espera do marido que não demorava a acabar o serviço no campo. Era a bisavó de que a menina precisava. Quando chegou a casa disse aos pais que queria levar o retrato da bisavó para o seu quarto. A mãe achou mal, porque o quarto já estava cheio de bonecada, de peluches, de fotografias e de outras tralhas., mas a menina nem ouviu, pois espaço era coisa que arranjava sempre no quarto. Não descansou enquanto não foi buscar o retrato, que pôs na mesinha de cabeceira ao lado da cama. Assim, antes de fazer a oração e dormir, tinha sempre quem lhe sorrisse e lhe desse as boas noites.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim
Porquê? Escreve a tua justificação.



02. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na montra de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia diante de um campo de trigo, puxando uma carroça e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca. A menina desejava muito uma bisavó e, quando chegou à casa, a hora do jantar, disse aos pais que tinha visto um retrato da bisavó e que pretendia levá-lo para casa. A mãe disse-lhe que teria de arranjar espaço no quarto, entre a bonecada, os ursos do peluche, as fotografias e o aquário. O pai, que falava pouco, concordou com a mãe. A Beatriz, que achava que as bisavós deveriam morar com os bisnetos, foi buscar a bisavó e colocou-a na mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar as boas noites, a menina olha para a fotografia, vê a bisavó e já não se sente sozinha.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Porquê? Escreve a tua justificação.

03. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na montra de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia num campo de trigo, puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca. Parecia esperar pelo marido que tardava em chegar. Quando chegou à casa, Beatriz mal pousou a mochila e disse aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó e que pretendia levá-lo para casa. Os pais acharam que tal era impossível, pois nenhum deles estava com vontade de a ajudar a encontrar espaço para mais alguma coisa no quarto da filha, pois ela já tinha coisas a mais. A menina, que não era da opinião dos pais, foi buscar o retrato e colocou-o no seu quarto. Os pais achavam que ela não ia ter espaço para o retrato da bisavó, mas ela conseguiu colocá-lo na mesa de cabeceira, mostrando que eles estavam errados.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Porquê? Escreve a tua justificação.



04. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, à qual deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na montra de uma papelaria, a Papelaria Celeste, a senhora aparecia trajando um longo vestido preto de gola de renda branca diante de um campo de trigo. A menina desejava muito uma bisavó e, por isso, quando chegou à casa disse aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó e que pretendia levá-lo para casa. A mãe disse-lhe que ela já tinha muitas tralhas no quarto. O pai disse-lhe que a bisavó já tinha morrido há tanto tempo que ele até já se tinha esquecido do seu nome, e queria saber porquê a filha desejava uma bisavó. A Beatriz não ligou ao que os pais disseram, foi buscar o retrato e colocou-o na sua mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar as boas noites, a menina olha para a fotografia e já não se sente sozinha.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Porquê? Escreve a tua justificação.

05. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por um retrato de uma senhora, a quem deu o nome de Eglantina. Neste retrato, que estava na montra de uma papelaria, a senhora estava puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca. A menina, quando chegou à casa e pousou a mochila, disse logo aos pais que tinha visto o retrato de sua bisavó na montra da Papelaria Celeste e que pretendia ir buscá-lo. A mãe disse-lhe que ela já tinha muitas tralhas no quarto e o retrato seria mais uma. O pai, habitualmente pouco falador, disse-lhe que a bisavó já tinha morrido há tanto tempo que ele até já se tinha esquecido do seu nome. A Beatriz, que desejava muito ter uma bisavó, achou que os pais tinham razão, foi buscar o retrato e colocou-o na sua mesinha de cabeceira. Agora, quando a mãe se esquece de lhe ir dar as boas noites, a menina olha para o retrato da bisavó e não se sente triste.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Porquê? Escreve a tua justificação.

APÊNDICE N – AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA III E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA – MÚLTIPLA ESCOLHA E QUESTÕES ABERTAS – INFERÊNCIAS (CLI) – (VERSÃO PORTUGAL)

Escola: _____ País: _____

Código do estudante: _____ Ano de Escolaridade: _____

Após teres lido com atenção o texto intitulado “Paixão à primeira vista” nas afirmativas que seguem, em que te são apresentadas várias alternativas de resposta, coloca um X na alternativa correta, e responde as perguntas.

01. Beatriz, ao chegar em casa e dizer à mãe que a bisavó Eglantina tinha saudades dela (da menina), talvez pretendesse...

- a. () que a mãe se convencesse que ela conhecia Eglantina.
- b. () que a mãe permitisse que ela levasse para casa o retrato que tinha visto.
- c. () mostrar que as duas não se viam há muito tempo.
- d. () convencer-se de que Eglantina tinha um apreço muito grande por ela.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

02. A mãe de Beatriz engasgou-se quando a filha falou na bisavó Eglantina. Isso deve ter acontecido porque...

- a. () a mãe não gostava de ouvir falar da família mais distante.
- b. () a mãe estava a comer alguma coisa.
- c. () não tinha uma boa relação com a bisavó Eglantina.
- d. () pensava que a filha estava a ficar maluca.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

03. Na linha 10 do texto pode ler-se: “De repente pareceu-me ver a minha bisavó piscar-me o olho, mas rapidamente me dei conta do engano”.

A que engano se refere o texto?



- a.() Piscar o olho não condizia com o ar sério da senhora da fotografia.
- b.() A Beatriz também tinha dúvidas sobre se a senhora da fotografia era sua bisavó.
- c.() A Beatriz achava que o nome da senhora do retrato era Eglantina, mas era Maria das Dores.
- d.() O modo como a senhora se vestia não era adequado a alguém que puxa uma carroça.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

04. Achas que o título dado a esta história foi bem escolhido? Não Sim

Justifica a tua resposta.

05. Qual teria sido a profissão da bisavó da Beatriz, que se chamava Maria das Dores?

Seleciona a alternativa correta.

- a.() Empregada de balcão
- b.() Ceifeira
- c.() Lavadeira
- d.() Vendedora de trigo

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

06. Sobre o pai de Beatriz é possível afirmar que...

- a.() gostava de falar bastante.
- b.() era um sujeito muito esquecido.
- c.() não se metia nos assuntos de família.
- d.() não era de usar muitas palavras.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.



07. Na linha 24, pode ler-se: “uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa”.

Ao dizer isto, Beatriz mostra que...

- a.() queria mesmo ter uma bisavó real.
- b.() já não precisava da mãe.
- c.() achava importante ter pessoas idosas em casa.
- d.() as bisavós ajudam muito quando vivem em nossa casa.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

08. Na linha 33 do texto, pode ler-se “Bisneta honrada não tem ouvidos”.

Esta expressão significa que...

- a.() Beatriz queria tanto ter uma bisavó que não conseguia ouvir quem não concordava com ela.
- b.() a menina não devia dar ouvidos a quem achava que ela não tinha espaço no quarto.
- c.() Beatriz não tinha conseguido de forma honesta o dinheiro para comprar a moldura com a fotografia.
- d.() a mãe não lhe dava muita atenção e, por isso, a Beatriz também não queria ouvir o que ela lhe dizia.

*Explica como chegaste a essa resposta. Se possível, usa partes do texto na explicação.

09. O que, de facto, a menina Beatriz queria com o retrato que estava na Papelaria Celeste?

Justifica a tua resposta.



10. À semelhança dos exemplos que te são dados no quadro abaixo, copia do texto “Paixão à primeira vista”:

Três frases do texto que indicam que a bisavó Eglantina poderá ter existido.	
Exemplo:	<i>“Há um retrato da bisavó Eglantina na montra da Papelaria Celeste.”</i>
a)	
b)	
c)	
Três frases que indicam que a bisavó é uma personagem imaginária.	
Exemplo:	<i>“A tua bisavó chama-se Maria das Dores...”</i>
a)	
b)	
c)	