

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**MARIA DE FÁTIMA DE MELLO**

**LEITURA: INTERAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO, MEMÓRIA E  
EMOÇÃO**

**UBERLÂNDIA - MG  
2022**

MARIA DE FÁTIMA DE MELLO

**LEITURA: INTERAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO, MEMÓRIA E  
EMOÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite

Uberlândia - MG  
2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M527 2022	<p>Mello, Maria de Fátima de, 1967- Leitura: interação entre compreensão, memória e emoção [recurso eletrônico] / Maria de Fátima de Mello. - 2022.</p> <p>Orientadora: Camila Tavares Leite. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.427">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.427</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Leite, Camila Tavares, 1981-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



### **ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e um de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11823ELI005				
Nome do Discente:	Maria de Fátima de Mello				
Título do Trabalho:	Leitura: Interação entre compreensão, memória e emoção				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Os processos de leitura e de compreensão: a leitura, a audição e a sinalização				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - UFU; Maria Inês Vasconcelos Felice - UFU; Marlúcia Maria Alves - UFU; Eliana Dias -UFU e Camila Távares Leite - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Camila Távares Leite, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Tavares Leite, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/07/2022, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ines Vasconcelos Felice, Usuário Externo**, em 21/07/2022, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/07/2022, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/07/2022, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/07/2022, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3775632** e o código CRC **051E89E4**.

*Dedico este trabalho à minha família – fonte de minhas energias, meu tesouro mais valioso, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos e acreditar que eles são possíveis, desde que haja trabalho e investimento para que eles aconteçam.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e pelo sustento no caminho trilhado.

À minha família, pelo amor e pela compreensão que tanto me fortalecem.

Aos meus pais, Dilson Lopes de Mello (*In memoriam*) e Luiza Amelita de Mello, pelo amor e pelo incentivo que me deram durante toda a vida.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela permissão para que eu adentrasse suas vidas; pelo convívio enriquecedor; pelo empenho constante e pela disposição desmedida em colaborar para a realização deste trabalho. Trilharmos este caminho juntos é motivo de muita gratidão e responsabilidade para mim.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite, pelo profissionalismo, pela paciência, pela dedicação e pela compreensão nas sessões de orientação. Agradeço, também, pelas discussões provocativas e reflexões enriquecedoras, que permitiram que esta pesquisa avançasse acentuadamente, culminando na produção desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pelo compartilhamento de saberes, pelas exigências acadêmicas e pelas críticas construtivas, que tanto impulsionaram meu crescimento intelectual, acadêmico e, seguramente, profissional.

À coordenadora e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela solicitude e pela cordialidade.

Às professoras membros da Banca Examinadora desta tese, pelo aceite em compor este momento avaliativo singular na minha trajetória e pelas contribuições relevantes e enriquecedoras que se traduzem em uma versão final mais qualificada para publicação.

Ao querido amigo Lucas Chagas, pela mão estendida e pelo encorajamento constante durante a realização desta pesquisa. Seu apoio foi crucial para que este trabalho fosse concluído, a despeito dos vários momentos difíceis vivenciados.

À querida Sandra Lopes de Sousa, companheira de mestrado, pelas contribuições preciosíssimas.

À Rádio Verde Oliva FM e à Empresa Brasil de Comunicação, pelo incentivo e suporte no desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás, pelo apoio para a realização desta pesquisa, que me possibilita refletir acerca da minha prática docente e me apaixonar, cada vez mais, pelo ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

À Universidade Federal de Uberlândia, que me tem oportunizado uma educação de qualidade e um desenvolvimento sólido do ponto de vista intelectual, profissional e pessoal.

Obrigada!



*O vírus que é a leitura nos é incultado pela via visual, mas sua influência se estende muito rapidamente ao conjunto das áreas da linguagem, onde se multiplicam nossas competências espontâneas. Quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo (DEHAENE, 2012, p. 228)*

*Ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos (LEFFA,(1996, p.11)*

## RESUMO

Esta tese foi desenvolvida a partir do entendimento de que o ato de ler envolve muito mais que a simples compreensão da escrita e/ou seu processamento, visto que é construída uma inter-relação de diferentes níveis de saberes do leitor. Amparam teoricamente tal compreensão os postulados de Leffa (1996), Solé (1998), Marcuschi (1985;2008), Kleiman (1993; 2009;2011; 2012; 2013), Damásio (1996;2010), Izquierdo (2002), Larrosa (2004), Cosenza (2011), entre outros, que preconizam que a leitura provoca emoções que influenciam o leitor e pode suscitar ou não o envolvimento desse leitor no ato de ler e, por consequência, contribuir para sua compreensão e, também, para a sua lembrança em relação ao que leu. Essa produção acadêmica foi delineada com o objetivo de investigar em que medida a preferência por um texto, levando em consideração a carga emocional predominante, pode favorecer a assimilação de conteúdo, a compreensão e a recordação da referida leitura. Dessa forma, foi possível promover proficuas reflexões sobre o ensino e a prática de leitura no Ensino Fundamental. Para essa investigação, acerca dos efeitos advindos da preferência por um texto, foram selecionados escritos de alunos, que ao compor o *corpus*, permitiram a geração de dados a partir das tarefas realizadas por três grupos de sexto, sétimo e nono anos, a fim de verificar o comportamento cognitivo resultante da carga emocional dos três textos. Esse percurso metodológico mostrou-se útil para atingir os objetivos específicos traçados, quais sejam: (a) verificar a preferência dos alunos entre três textos de cargas emocionais distintas; (b) analisar se o texto escolhido e sua respectiva carga emocional (E+, E- ou N) contribui positivamente para o desempenho do participante nas tarefas propostas: o teste de assimilação de conteúdo e o de compreensão; (c) melhor compreender se o resultado obtido nessas duas tarefas interfere também no desempenho deles no teste de memória. Nesse percurso metodológico, em um primeiro momento, foi feita a distribuição dos textos para leitura e, em seguida, a aplicação das quatro seguintes tarefas: o questionário de preferência, o teste de assimilação, o teste de *cloze* e o de memória. Para a análise, foi utilizado o Teste de Kruskal-Wallis (variante não paramétrica da ANOVA), tendo em vista que os dados não atenderam aos pressupostos da ANOVA. Foi possível evidenciar, por meio da análise dos dados, que a carga emocional teve efeito significativo em todos os testes realizados, mas seu efeito na preferência e nos testes foi diferente. Assim, os textos com carga emocional intensa, independentemente de se alegres ou tristes, geraram resultados superiores nos testes, comparados ao texto com carga neutra. Esse resultado referenda a tese pautada por este trabalho, de que fatores emocionais estão intimamente relacionados à memória e à compreensão. Dito de outra forma, o resultado da pesquisa apresentado nesta tese referenda que um leitor que esteja em contato com emoções na leitura, por exemplo, recordará com mais facilidade do texto em que predominam emoções intensas como alegria e tristeza.

**Palavras-chave:** Leitura. Emoção. Memória. Compreensão.

## ABSTRACT

This thesis was developed from the understanding that the act of reading involves much more than the simple understanding of writing and/or its processing, since an interrelation of different levels of knowledge of the reader is built. The studies of Leffa (1996), Solé (1998), Marcuschi (1985;2008), Kleiman (1993;2009;2011;2012;2013), Damásio (1996; 2010), Izquierdo (2002), Larrosa(2004), Cosenza (2011), among others, theoretically support such understanding, while advocate that reading provokes emotions that have influence on the reader, which may or may not lead to their involvement in the act of reading and, consequently, contributes to their understanding and, also, to their memory in relation to what they read. This academic production was designed with the objective of investigating to what extent the preference for a text, taking into account the predominant emotional charge, can favor the assimilation of content, the understanding and the recall of that reading. In this way, it was possible to promote significant reflections on the teaching and practice of reading in Elementary School. For this investigation, about the effects arising from the preference of a text, some texts made by students were selected, all of which prompted the generation of data from the tasks performed by three groups of sixth, seventh and ninth grades, in order to verify the cognitive behavior resulting from the emotional charge of the three texts. This methodological approach proved to be useful to achieve the specific objectives outlined, which are: a) verify the students' preference between three texts with different emotional charges; b) analyze whether the chosen text and its respective emotional charge (E+, E- or N) contribute positively to the participant's performance in the proposed tasks: the content assimilation test and the comprehension test; c) better understand if the result obtained in these two tasks also interferes with their performance in the memory test. In this methodological course, at first, the texts were distributed for reading and then there was the application of the following four tasks: the preference questionnaire, the assimilation test, the cloze test and the memory test. For the analysis, the Kruskal-Wallis test was used (nonparametric variant of ANOVA), considering that the data did not meet the ANOVA assumptions. It was possible to show, through data analysis, that the emotional charge had a significant effect on all tests performed, but its effect on preference and on tests was different. Thus, texts with intense emotional load, regardless of being happy ones or sad ones, generated superior results in the tests, when compared to text with neutral load. This result confirms the thesis guided by this work, that emotional factors are closely related to memory and understanding. In other words, the result of the research presented in this thesis confirms that a reader who is in contact with emotions in reading, for example, will more easily remember the text in which intense emotions such as joy and sadness predominate.

**Keywords:** Reading. Emotion. Memory. Understanding.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Efeito da Carga Emocional na preferência dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 6,38; Neutro = 7,46; Alegre = 9,2). 122
- Gráfico 2 Efeito da Carga Emocional na assimilação dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 1,36; Neutro = 0,89; Alegre = 1,73). 124
- Gráfico 3 Efeito da Carga Emocional no desempenho no Teste de *Cloze*. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 16,84; Neutro = 14,09; Alegre = 16,04). 125
- Gráfico 4 Efeito da Carga Emocional na memória dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 9,36; Neutro = 7,91; Alegre = 9,11). 126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resumo das classificações de memória utilizadas pelos autores citados no capítulo	65
Quadro 2 Classificação das inferências	74
Quadro 3 Variáveis do experimento 1	93
Quadro 4 Variáveis do experimento 2	94
Quadro 5 Plano fatorial 3x3 para avaliar o efeito da carga emocional / preferência	94
Quadro 6 Resultado de preferência dos participantes do sexto ano	95
Quadro 7 Somatório das notas dos participantes do sexto ano a cada um dos textos no questionário de preferência	96
Quadro 8 Resultado de preferência dos participantes do sétimo ano	96
Quadro 9 Somatório das notas dos participantes do sétimo ano a cada um dos textos no questionário de preferência	97
Quadro 10 Resultado de preferência dos participantes do nono ano	97
Quadro 11 Somatório das notas dos participantes do nono ano a cada um dos textos no questionário de preferência	98
Quadro 12 Comentários do sexto ano sobre preferência pelo texto 1	98
Quadro 13 Comentários do sétimo ano sobre o texto 1	99
Quadro 14 Comentários do nono ano sobre o texto 1	99
Quadro 15 Comentários dos participantes do sexto ano sobre o texto 2:	100
Quadro 16 Comentários dos participantes do sétimo ano sobre o texto 2:	100
Quadro 17 Comentários dos participantes do nono ano sobre o texto 2:	100
Quadro 18 Comentários de alguns participantes do sexto ano sobre o texto 3:	101
Quadro 19 Comentários de alguns participantes do sétimo ano sobre o texto 3:	102
Quadro 20 Comentários de alguns participantes do nono ano sobre o texto 3:	102
Quadro 21 Respostas do participante 8 sobre o texto 2	110
Quadro 22 Respostas do participante 8 sobre o texto 3	110
Quadro 23 Respostas do participante 15 sobre o texto 1	111
Quadro 24 Respostas do participante 15 sobre o texto 3	112
Quadro 25 Respostas do participante 3 sobre o texto 2	111
Quadro 26 Respostas do participante 5 sobre o texto 3	112
Quadro 27 Respostas dos participantes 3 e 5 sobre o texto 1	112

Quadro 28 Respostas do participante 7 sobre o texto 2	113
Quadro 29 Respostas do participante 8 sobre o texto 2	113
Quadro 30 Respostas do participante 9 sobre o texto 3	113
Quadro 31 Respostas dos participantes 14 e 15 sobre o texto 1	113
Quadro 32 Palavras empregadas pelos participantes do nono ano no texto 3(E-)	114
Quadro 33 ordem de pontuação nos textos por tarefas	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Acertos do teste de assimilação de conteúdo dos participantes do sexto ano	103
Tabela 2 Resultados do teste de assimilação do grupo do sexto ano	104
Tabela 3 Acertos no teste de assimilação de conteúdo dos participantes do sétimo ano	104
Tabela 4 Resultados do teste de assimilação do grupo do sétimo ano	105
Tabela 5 Acertos no teste de assimilação conteúdo dos participantes do nono ano	105
Tabela 6 Resultados do teste de assimilação do grupo do nono ano	106
Tabela 7 Acertos no teste de <i>cloze</i> dos participantes do sexto ano	106
Tabela 8 Pontuação total dos participantes do sexto ano	107
Tabela 9 Acertos no teste de <i>cloze</i> de participantes do sétimo ano	107
Tabela 10 Pontuação total dos participantes do sétimo ano	108
Tabela 11 Acertos teste de <i>cloze</i> de participantes do nono ano	108
Tabela 12 Pontuação total dos participantes do nono ano	109
Tabela 13 Acertos no teste de memória de participantes do sexto ano	116
Tabela 14 Pontuação do grupo do sexto ano no teste de memória	117
Tabela 15 Acertos no teste de memória de participantes do sétimo ano	117
Tabela 16 Pontuação do grupo do sétimo ano no jogo de memória	117
Tabela 17 Pontuação do grupo do sétimo ano no jogo de memória	118
Tabela 18 Estatísticas do teste de Kruskal- Wallis para testar se havia diferença nas respostas dos alunos dos diferentes anos.	118
Tabela 19 Estatísticas do teste de Kruskal- Wallis para testar se havia diferença nas respostas dos alunos dos diferentes anos.	121
Tabela 20 Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis- sobre o efeito da preferência nas respostas dos testes (variáveis resposta).	123
Tabela 21 Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis sobre o efeito da Carga emocional nas respostas dos testes (variáveis resposta).	123

## **LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>LVA</b>	Leitura em Voz Alta
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1 LEITURA</b>	<b>24</b>
1.1 O Ensino de leitura	30
1.2 Leitura e BNCC	37
<b>2 COMPREENSÃO</b>	<b>43</b>
2.1 Estratégias de leitura	47
2.1.1 Estratégias antes da leitura	51
2.1.2 Estratégias durante a leitura	53
2.1.3 Estratégias depois da leitura	55
2.2 Estratégias de compreensão- modelo americano- e sua aplicabilidade na sala de aula	56
<b>3 MEMÓRIA</b>	<b>60</b>
3.1 Introdução	60
3.2 Classificação das memórias	61
3.3 Memória e inferência	67
<b>4 EMOÇÃO</b>	<b>68</b>
4.1 Introdução	68
4.2 A dimensão emocional e afetiva da leitura	71
4.3 Inferência emocional	73
4.4 Escuta e emoção na leitura em voz alta	75
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>82</b>
5.1 Introdução	82
5.2 Participantes	82
5.3 Os textos	83
5.4 Coleta de dados	85
5.4.1 Questionário de escolha e preferência de texto	85
5.4.2 Teste de assimilação de conteúdo	86
5.4.3 Teste de <i>Cloze</i>	87
5.4.4 Teste de memória	91
5.5 Variáveis e condições	93
<b>6–ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>95</b>

6.1 Introdução	95
6.2 Resultados preferência	95
6.3 resultados teste assimilação nos três grupos	103
6.4 Resultados teste de cloze	106
6.5 Análise teste de cloze	110
6.6 Resultados teste de memória	116
6.7 Resultado geral das tarefas por ordem de textos	119
6. 8 Análise estatística dos dados	120
6.8.1 Efeito da Carga Emocional na preferência dos alunos	121
6.8.2 Efeito da preferência nas demais variáveis	123
6.8.3 Efeito da Carga Emocional nas demais variáveis	123
6.8.4 Efeito da Carga Emocional no Teste de Assimilação de Conteúdo	124
6.8.5 Efeito da Carga Emocional no teste de <i>cloze</i>	125
6.8.6 Efeito da carga emocional no teste de memória	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>139</b>
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo 2 – Termo de Assentimento para o menor	141

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo que dá início a minha<sup>1</sup> tese de Doutorado, além de apresentar alguns motivos que me levaram a escolher este tema como objeto de estudo, teço algumas considerações iniciais que propiciaram a realização desta pesquisa, o que deixa revelar alguns de meus traços como pesquisadora e como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Primeiro, gostaria de mencionar que a leitura sempre ocupou um lugar muito especial na minha trajetória, tanto como pessoa quanto como estudante. Minha vida profissional como radialista, por exemplo, foi-se delineando em uma sala de aula, com a sensibilidade e as observações atentas de uma professora. Ela sempre levava textos para os alunos lerem em voz alta e eu me prontificava a fazer as leituras, pois sentia-me realizada ao ver nos olhos dela, a admiração pela minha voz e pela forma como eu pronunciava as palavras. Ela dizia: - “Sua voz é tão linda e você lê tão bem que poderia ser locutora de rádio. Eu acreditei nas palavras daquela professora e fui-me aperfeiçoando. Lia muito, muito, e procurava treinar a leitura em voz alta, sonhando em trabalhar em uma rádio um dia. Aos dezoito anos, tornei-me locutora.

Depois, já na Universidade, cursando Letras, lembro-me de um episódio muito marcante que também envolvia a leitura. A professora de Literatura Brasileira solicitara que cada aluno apresentasse uma obra de um autor nacional em um seminário como trabalho final da disciplina. Ela havia reservado para eu apresentar “A hora da estrela” de Clarice Lispector. Li o livro e fiquei literalmente sem palavras. Não sei como consegui apresentar, mas foi uma leitura que me impactou tão fortemente que fiquei um tempo sem conseguir ler qualquer outro livro. É como se algo tivesse travado dentro de mim. Resolvi contar esse episódio, porque esse travamento foi desmantelado, em uma aula no Mestrado Profissional em 2015. É o que passo a contar a seguir.

Entre uma defesa de dissertação, cujo tema era afim com o meu projeto de Mestrado e a primeira aula de literatura do meu curso, escolhi a segunda opção e fiquei encantada quando cheguei à sala de aula. Uma roda estava formada, e a professora estava no meio lendo uma história para os alunos. Fiquei estarrecida. Em seguida, ela pediu para que cada aluno falasse de uma leitura importante em sua vida. Eu, que nunca havia falado sobre a leitura de “A hora

---

<sup>1</sup> Apenas ao relatar experiências pessoais, é usada a primeira pessoa do singular. No restante do texto, escolhemos a primeira pessoa do plural.

da estrela”, senti-me à vontade para compartilhar a minha experiência e as lágrimas vieram. A professora percebeu a grandeza daquele momento e o fato de que eu estava externalizando algo profundo por meio daquele choro. Ela tomou a palavra e disse: “Isso é a leitura. Quando a Macabeia[...]” No momento em que ela pronunciou essas palavras, ela me olhou de um jeito, que me senti a própria Macabeia e percebi que o que me impactara naquela leitura fora a minha identificação com a personagem. Eu me senti Macabeia ao ler “A hora da estrela”, a personagem que tinha hábitos e manias estranhas, mas que aliviavam um pouco a solidão e o vazio de sua existência. Na leitura desse livro, muitas emoções e sentimentos vieram à tona, deixaram marcas profundas em mim como leitora. Nesse momento da aula, compreendi a grandiosidade, força e o poder da leitura.

Gostaria de registrar que cursei o Mestrado profissional e interessei-me pelo eixo oralidade, haja vista que muitas pesquisas apontavam para o fato de a modalidade oral da língua ainda não figurar como prioridade na escola. Foi feito um trabalho com leitura, escrita, oralização e oralidade em uma turma de sétimo ano, com dois gêneros orais: notícia e entrevista para rádio. A defesa ocorreu em 2016. Senti-me realizada ao unir naquele projeto, as duas áreas nas quais trabalho: o rádio e a Educação. O resultado foi tão estimulante que resolvi tentar o processo de seleção para o doutorado. Em 2018, estava iniciando o curso.

Atuo como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental há quinze anos na Rede Municipal de Ensino de Valparaíso de Goiás, em Goiás. Minha experiência é voltada a turmas de sexto e de sétimos anos, com alunos de idade entre onze e quatorze anos. Durante esse tempo em que venho ministrando aulas no Ensino Fundamental, têm-me chamado a atenção problemas que os alunos encontram em leitura e na escrita e incomoda-me o fato de muitos deles terem dificuldade para compreender, bem como de se lembrar das leituras realizadas, por isso venho buscando estratégias direcionadas à leitura. Assim, tomando por base a reflexão a respeito da interação entre os três construtos: compreensão, memória e emoção, o objetivo principal desta pesquisa é verificar se a preferência por um texto pode favorecer a assimilação de conteúdo, a compreensão e também a memória dessa leitura.

Para alcançar o objetivo geral, propomos como objetivos específicos:

- a) Verificar a preferência dos participantes em relação a três textos apresentados;
- b) Averiguar a relação entre preferência de leitura levando em conta a carga emocional presente no texto e o desempenho nos testes de assimilação e de compreensão;

c) Verificar a relação entre preferência de leitura levando em conta a carga emocional presente no texto, o desempenho nos testes de assimilação, de compreensão e também de memória.

Nossa hipótese é que a preferência dos participantes seja pela leitura do texto de carga emocional alegre e que essa escolha vai influenciar satisfatoriamente o desempenho deles nos testes aplicados.

Entendemos que os dados desta pesquisa podem promover reflexões sobre o ensino e a prática de leitura no Ensino Fundamental, pois essas informações podem mostrar a importância do aspecto emocional na seleção de textos, por exemplo.

Vale lembrar que como a leitura provoca emoções que têm influência sobre o leitor, acreditamos que essas emoções podem suscitar o envolvimento dele no ato de ler e influenciar sua compreensão, na lembrança do material lido e, principalmente, na sua formação como sujeito leitor.

Esta tese está estruturada em seis capítulos. No primeiro, abordamos o tema leitura com enfoque em seu aspecto cognitivo. Em seguida, fazemos uma reflexão a respeito do ensino de leitura e propomos uma compreensão da noção de leitura à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar no Ensino Fundamental no ano de 2019.

No segundo capítulo, avançamos para a apresentação da noção de compreensão, por meio da análise de estratégias de leitura: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias depois da leitura. Em seguida, delineamos um entendimento acerca das estratégias de compreensão leitora de acordo com a metodologia americana, enfatizando – de forma pormenorizada – quais são as mais frequentemente acionadas nesta tese.

No terceiro capítulo, memória, elencamos algumas concepções teóricas que tecem a classificação das memórias, sobrelevando aquelas que se mostram mais caras para esta pesquisa e ainda neste capítulo, abordamos memória e inferência

No quarto capítulo, apresentamos o construto emoção, dimensão central para a pesquisa cujos resultados ora são trabalhados nesta tese. Ainda neste capítulo, abordamos as noções de leitura e de escuta, apresentando os pontos de inflexão nesse valioso processo. É nesse momento que questões preponderantes para o tema de nosso trabalho são tratadas, como emoção e assim, abordamos a leitura em voz alta, pois essa modalidade possibilita o trabalho com a dimensão emocional tanto do texto quanto de quem escuta ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da sensibilidade à sonoridade da língua.

Este capítulo, portanto, versa sobre o aspecto emocional; a relação existente entre emoção e aprendizagem; a dimensão emocional da leitura; escuta e leitura em voz alta e inferência emocional.

No quinto capítulo, “Percurso Metodológico”, apresentamos o *corpus* da pesquisa e os procedimentos utilizados em sua análise. Para isso, apresentamos contexto de pesquisa, ou seja, os participantes, os textos arrolados para análise, a coleta de dados, bem como as variáveis e condições consideradas. Nesse quinto capítulo, portanto, delineamos o percurso metodológico adotado, justificando-o com base no contexto de pesquisa, que é aqui mais pormenorizado. É nesse capítulo, também, que são esclarecidos os mecanismos de coleta de dados, ou seja, apresentamos a composição das quatro tarefas aplicadas e os dados produzidos a partir dos resultados obtidos nas tarefas pelos participantes nos três grupos.

No sexto capítulo, discorremos sobre a análise e a discussão dos resultados. Primeiro, apresentamos os resultados da tarefa 1, o teste de preferência. Em seguida, comentários dos participantes dos três grupos sobre os três textos. Depois, os resultados das tarefas 2 (teste de assimilação de conteúdo) e 3 (teste de cloze), bem como uma análise qualitativa desse último teste. Em seguida, o resultado da tarefa 4 (teste de memória) e, por fim, a análise estatística dos dados.

Após o sexto capítulo, as considerações finais, em que os resultados da pesquisa são retomados para uma segunda breve discussão como forma de provocar deslocamentos naqueles que se dediquem à leitura deste produto final da pesquisa. Mais do que apresentar uma visão acerca da realidade da leitura na escola, consideramos fundamental propor reflexões sobre a importância, sim, do aspecto cognitivo, mas da necessidade de se olhar para o aspecto emocional que muito pode contribuir para o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula. Não pretendemos, nas considerações finais, concluir. Afinal, “[...] a leitura é um infundável processo ativo e interativo do leitor com o texto” (LEFFA, 1996, p. 32).

## 1 LEITURA

Depois de circunstanciar a pesquisa na Introdução, cumpre discorrermos a respeito de alguns dos elementos sobre a revisão teórica que balizaram esta pesquisa. Esclarecemos que nessa revisão teórica, e nos capítulos 1 e 2 deste trabalho é o aspecto cognitivo do ato de ler que é enfatizado.

Iniciamos esse capítulo, afirmando, conforme Solé (1998), que o leitor constrói a significação do que lê e essa construção requer uma relação entre expectativas e objetivos com a leitura, ou seja, o leitor, guiado por um objetivo, tem como tarefa o processamento e o exame do texto. Nesse sentido, a autora destaca que o uso do conhecimento prévio é importante para fazer suposições e preencher os espaços “em branco” que não estão no texto, sendo necessário o envolvimento do leitor em um movimento de previsão contínuo, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em suas experiências, permitindo-lhe encontrar ou rejeitar evidências.

Vale ressaltar a importância do conhecimento sobre o texto e que esse conhecimento deve estar conectado às evidências textuais. Logo, o acesso a essas informações, somado às experiências anteriores e a seu conhecimento de mundo, permite que o leitor levante hipóteses, faça previsões, conecte as informações contidas no texto e, então, formule inferências. Portanto, quando inferimos, ativamos os conhecimentos prévios, relacionamos as informações do texto à nossa experiência pessoal e ao nosso conhecimento de mundo, o que nos permite atribuir sentido ao que não é diretamente mencionado no texto.

Outro aspecto a ser considerado é que a leitura também é uma atividade de criação porque ocorre a partir da interação de processos (extra)linguísticos, (meta)cognitivos e (inter)discursivos, conforme Kleiman (2011). É nessa perspectiva que afirmamos que a leitura envolve muito mais que a compreensão da escrita e/ou processamento, pois acontece a partir da inter-relação de diferentes níveis de saberes do leitor. Para subsidiar teoricamente nosso entendimento, acionamos autores como Goleman(1995), Leffa (1996), Solé (1998), Kato (1999), Larrosa (2001), Izquierdo (2002), Jouve (2002), Kandel (2009), Damásio (1996, 2010), Kleiman (1993;2009;2011;2012;2013), Elias e Koch (2013), entre outros, que direcionam seus estudos e pesquisas para via de semelhante entendimento.

Ensejando uma compreensão diacrônica acerca da leitura, devemos pontuar que uma das primeiras concepções de leitura apoiava-se em uma abordagem estruturalista da linguagem e era entendida como uma atividade mecânica de recuperação de informações

inquestionáveis do texto. A participação do leitor, nesse contexto, era minimizada, pois a relação autor/leitor não era considerada, sendo valorizado apenas o texto como objeto autônomo. Esse modelo de leitura pauta-se em um processo sistêmico de identificação de letra por letra da esquerda para a direita, implicando uma dupla decodificação de letra em som e som em significado, restringe-se à percepção somente da informação explícita no texto (KATO, 1999). Esse modelo estruturalista, conforme acena Marcuschi (1996), pode ser observado nas atividades escolares em questões nas quais o estudante copia informações do texto, localiza informações explícitas, que levam ao entendimento único do texto, ou seja, o aluno é direcionado a responder perguntas feitas pelo professor referentes a informações expressas no texto.

A concepção advinda da Psicolinguística compreende a leitura como um processo complexo que ocorre de maneira ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*), ou interacional (tanto ascendente quanto descendente). “[...] A escolha de qual processo será utilizado envolve algumas ponderações, a saber: o tipo do texto, o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios do leitor e o estilo cognitivo” (PEREIRA, 2010, p. 31).

O modo ascendente de leitura (*bottom-up*) é o modelo centrado no texto, desenvolvido por Gough (1972), que considera a leitura como um processo linear, serial, que vai da identificação de letras e palavras à extração do significado no texto. Nessa perspectiva, a leitura é um processo passivo, no qual o leitor é um decodificador do significado que a leitura carrega.

No modo descendente (*top-down*), proposto por Goodman (1970), o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para fazer antecipações e predições sobre o conteúdo lido e depois verificá-las. Portanto, nesse processo, há uma hierarquia, ou seja, a partir de hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para verificação.

No modelo interacional, o leitor é um construtor, o texto é o espaço da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. Portanto, a ênfase está na relação dialógica entre os interlocutores considerando-se o espaço no qual os sujeitos constroem o sentido de forma interativa. Nesse modelo, devemos levar em conta dois componentes básicos para a atividade de leitura: alfabetização e letramento. Os processos de decodificação, relacionados ao conceito de alfabetização, tornam possível a identificação das palavras escritas a partir da análise de suas características visuais. Já os processos de integração sintática e semântica, ligados à compreensão e à integração de unidades



linguísticas mais amplas como frases, enunciados e textos, caracterizam-se como processos relacionados ao conceito de letramento (LEITE, 2012).

Um dos aspectos constitutivos da leitura é a multiplicidade de processos cognitivos que auxiliam o leitor na construção de sentido. Assim, o texto enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, e a percepção e a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão contribuirão tanto para o aprimoramento do ato de ler quanto para a formação do leitor. Sendo assim, controlar os nossos processos cognitivos é um passo definitivo no caminho que leva à nossa formação como leitor proficiente. Esse leitor, nas palavras de Kleiman (2013, p. 10), “[...] percebe relações, forma relações com o contexto maior, descobre e infere informações e significados por meio de estratégias cada vez mais flexíveis e originais”.

Outra concepção de leitura vem da Psicologia Cognitiva e direciona-se à relação entre conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura e a compreensão do texto. Nessa abordagem, o conhecimento prévio (linguístico, textual e conhecimento de mundo) do leitor é reunido em esquemas (*schemata*), os chamados blocos de conhecimento, organizados em uma estrutura de dados que representa os conceitos genéricos estocados na memória (KLEIMAN, 2011).

Há ainda a concepção de leitura que se fundamenta na construção de sentidos por meio de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor, por intermédio do texto, incorporando a interação social como elemento relevante na compreensão do texto. Nessa perspectiva, a reflexão gira em torno de como os conhecimentos do leitor são socialmente construídos. Dessa forma, bom leitor é aquele capaz de ler as entrelinhas e realizar atividade de geração de sentidos pela união de várias informações que permitem as inferências. Logo, a leitura não é somente uma atividade cognitiva, mas um processo ligado aos aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Assim, na perspectiva discursiva, a leitura está sempre em construção, um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto pelos sujeitos. De acordo com Orlandi (2001), a leitura é um trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Isso significa que há muitas versões de leitura possíveis, sendo vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. Segundo a autora, há diferentes possibilidades de leitura, não existindo um único sentido, pois há sempre um espaço aberto.

A leitura ancorada nas relações escola/sociedade é a proposta de Freire (2003), ou seja, uma abordagem sociopolítica. De acordo com o autor (FREIRE, 2003, p. 45), essa atividade não se limita à leitura das palavras, mas à leitura de mundo, que expressa uma certa forma de ressignificá-lo por meio da prática social.

Solé (1998) também compreende que a leitura é uma prática social à medida que leva em conta os sujeitos envolvidos no processo e todo seu contexto sociocognitivo para a construção do sentido. Entende-se, por conseguinte, que essa construção está baseada na interação autor-texto-leitor.

Por sua vez, Leffa (1996, p.40), sustenta que a “[...] leitura é um processo de representação do mundo que se realiza com a utilização do conhecimento prévio, não se limitando ao processamento linguístico”. O autor acrescenta que a leitura pode ser um processo de extração de sentidos do texto ou um processo de atribuição de sentidos ao texto. Na primeira interpretação, o enfoque está no texto, como se ele tivesse um sentido único, exato, que deve ser descoberto na própria esfera textual e não é transferido, mas reproduzido no leitor. Já na leitura como atribuição de sentido, a ênfase está no leitor, que utiliza o conhecimento prévio para dar sentido ao texto e a significação acontece por meio da ativação dos conhecimentos prévios do leitor. O autor esclarece que a leitura é um exercício de utilização de um conhecimento que se tem armazenado e não somente um momento de entrar em contato com o conhecimento novo.

Outro aspecto a ser considerado, antes de adentrarmos a discussão sobre ensino de leitura – pauta da próxima seção – é que as concepções de leitura surgem de acordo com as concepções de língua. Por exemplo, se a língua for concebida como código, a leitura será entendida como atividade de decodificação, em que a atenção focaliza o texto, considerado como produto da codificação, logo, o leitor é o decodificador. Conforme postulam Elias e Koch (2013, p.44), se a língua é concebida, por exemplo, como expressão do pensamento, será entendida como atividade de captação de ideias do autor.

Debruçados nas várias compreensões acerca da leitura, consideramos válido salientar que, para descrever o funcionamento da linguagem, a Linguística incluiu a Pragmática, isto é, a relação dos signos com seus usuários. Isso sobrelevou a importância da interação no discurso. Sendo assim, a linguagem passa a servir menos para informar do que para agir sobre o outro. Portanto, “[...] um enunciado não pode ser entendido somente pela referência a seu

emissor” porque “[...] é o binômio formado por aquele que fala (o locutor) e aquele a quem se fala (o alocutário) que convém levar em conta” (JOUVE, 2002, p.13).

Essa perspectiva dialoga com o entendimento de Leffa (1996) sobre a complexidade do processo de leitura e que tal complexidade não permite que se fixe em apenas um de seus polos: leitor e texto, com exclusão do outro. Mostra-se, também, insuficiente somar as contribuições do leitor e do texto, visto que um terceiro elemento precisa ser considerado, a saber: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Destarte, o autor destaca o fato de que, no ato da leitura, há que se considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre leitor e texto, além das competências fundamentais. Outro aspecto que o autor destaca é a intenção de ler, ou seja, uma necessidade a ser satisfeita, para que haja um equilíbrio interno ou a tentativa de alcançar um objetivo em relação a um determinado texto.

Sob esse prisma, o leitor precisa ter clareza acerca dos objetivos traçados para a leitura. “[...] A constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção com que este lê o texto e pelos objetivos da leitura” (ELIAS; KOCH, 2013, p. 22). Tal entendimento ecoa o entendimento de Leffa (1996), que aponta que a leitura é um processo ativo e interativo do leitor com o texto e que o mero contato com o texto não garante a efetivação da leitura, pois, além da interação entre leitor e texto, a intenção também é primordial.

Ainda sobre essa intencionalidade, Colomer e Camps (2002) afirmam que a intenção leitora pode determinar a velocidade da leitura, visto que a rapidez deve estar relacionada com o tipo de texto, o propósito leitor ou com os conhecimentos prévios do autor em relação ao tema do texto. Para melhor compreender tal questão, acionamos os próprios autores (COLOMER; CAMPS, 2002), que pontuam:

[...] o leitor irá mais rápido se ler um artigo para formar uma vaga ideia do que se propuser a rebatê-lo ponto por ponto em uma carta ao diretor do jornal. A velocidade também deverá ser mais lenta, dentro da gama de possibilidades do leitor, se o texto é mais difícil de ler por razões como as próprias características do discurso (um texto narrativo em face de um texto expositivo), o desconhecimento do tema, as dificuldades de construção desse texto (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 48).

Assim, por considerarmos que a decodificação é inerente à leitura e que o ato de ler está para além da decodificação, não podemos priorizar apenas a compreensão, mas o processo de apreensão dos sentidos de um texto. Outro aspecto relevante para que ocorra a interação texto-leitor, é necessário haver, previamente, a intenção de ler por parte do leitor e

essa intenção está ligada ao objetivo da leitura. Assim, conforme Solé (1998, p. 117), o leitor que consegue estabelecer objetivos, ter expectativas e utilizar o conhecimento prévio como estratégia, conseguirá monitorar o processamento de leitura de maneira eficaz, atingindo um nível elevado de compreensão, próprio do leitor experiente e ativo.

Logo, depois de definir seu objetivo para a leitura, o leitor buscará de forma cada vez mais autônoma, a construção de sua compreensão; recorre tanto ao texto quanto ao conhecimento de mundo armazenado em sua memória de longo prazo. Além de bem estruturado, “[...] esse conhecimento irá integrar-se às novas informações apresentadas pelo texto e depois constituir num novo conhecimento ou uma configuração da própria estrutura cognitiva” (FONTANA; ROSETTI, 2007, p. 206).

Dessa maneira, na compreensão de texto, o leitor estabelece relações de sentido que são construídas de forma crescente. Ele constrói uma representação mental do texto lido (KINTSCH, 1988) a partir do encontro das ideias do autor, do texto, e das ideias do leitor, por meio de seu conhecimento prévio (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Portanto, a compreensão é gradativamente produzida em diferentes níveis de representação elaborados durante a leitura.

Os autores propõem que o processamento seja feito em ciclos, devido às limitações da memória de trabalho, que não suportaria operar com toda a quantidade de informações em uma única vez. Desse modo, o leitor constrói tópicos que contêm as ideias principais mantidas e ordenadas de acordo com seu surgimento no texto. Essas ideias são paulatinamente substituídas por outras até que se construa o significado global do texto. Em outras palavras, as informações novas gradativamente alteram as representações anteriores, mudam e enriquecem gradualmente o texto lido.

De acordo com Kinnunen e Vauras (1995):

[...] A compreensão textual é um processo de construção e integração, que conta com o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas que permitem ao leitor avançar de um nível mais básico de leitura, como decodificar e entender o significado de palavras e frases simples, até um nível mais complexo de compreensão leitora. Leitores competentes possuem habilidades metacognitivas sofisticadas que permitem-lhes conhecer e utilizar seus recursos cognitivos e manipular meios mais adequados para a execução de uma tarefa ou emprego de um dado procedimento (KINNUNEN; VAURAS, 1995, p. 146).

Pelo exposto, observa-se que o papel do professor é fundamental na orientação sobre as previsões que podem ser feitas a respeito do assunto, do cenário em que se passa a

narrativa, dos personagens, dos acontecimentos diversos, e tudo isso ocorre a começar pelo título do texto. É importante perceber que previsão é previsão, ou seja, pode ser confirmada ou não no decorrer da leitura. Uma analogia interessante é que, para o leitor ativo, a leitura é como se fosse um jogo que exige adivinhação e é necessário engajar-se no processo, elaborar hipóteses e testá-las de acordo com a realização da leitura (SOLÉ, 1998, p. 111). As hipóteses levantadas fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, tornem-se possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura.

Cumpramos ressaltar que, neste trabalho, adotamos a concepção de língua como interação, isto é, a leitura entendida como uma atividade na qual são consideradas as experiências e os conhecimentos prévios do leitor. Nessa acepção, para melhor exemplificar nossa posição a respeito do ato de ler, citamos Elias e Koch (2013), texto em que as autoras afirmam que a leitura é uma atividade de produção de sentido que só é possível na interação texto e leitor. Portanto, da forma que a concebemos, a leitura não é uma atividade somente receptiva, mas um processo no qual o leitor é atuante, porquanto desempenha atividade por meio da exposição dos seus conhecimentos. Ainda segundo as autoras, para que ocorra a interação entre texto e leitor e a possibilidade de o leitor construir a compreensão do que se lê, vários elementos são ativados pelo seu cérebro no momento da leitura, como, por exemplo, o processamento da informação, da suposição, da inferência e do conhecimento prévio.

Em vias de finalização desta seção, portanto, cumpre reiterar que, à luz de Solé (1998), compreendemos que um leitor proficiente é aquele que não só compreende, mas também sabe identificar suas incompreensões e realiza ações que lhe permitem preencher lacunas de compreensão.

Retomaremos, de forma mais circunstanciada, tal problemática na seção 1.1 a seguir, em que discutiremos o ensino de leitura, seus desafios e suas estratégias.

## **1.1 O Ensino de leitura**

Iniciamos esta seção apresentando algumas reflexões sobre questões relacionadas ao ensino de leitura. Conforme Kleiman (2012), essa atividade não deve ser tratada apenas como atividade para efeitos avaliativos ou pano de fundo para realização de tarefas escolares, como,

por exemplo, o emprego da pontuação ou conhecimento do aluno sobre o léxico. A autora chama atenção para o fato de que essa visão é muito empobrecedora, não promove nem contribui para a formação do estudante como um possível leitor.

Com o amparo teórico-metodológico de que lançamos mão nesta pesquisa, ousamos afirmar que alguns problemas contribuem para a falta de motivação para a leitura por parte dos alunos, por exemplo, a leitura obrigatória como requisito parcial para aprovação. e tarefas de decifração de vocábulos, de exercício de identificação de hiatos ou ditongos, por exemplo.

Importante destacar, conforme nos aponta Kleiman (2012), que a prática de leitura como avaliação não contribui para a efetiva formação do leitor, visto que a atividade passa a ser considerada somente como um dever, o que distancia o estudante dessa atividade. Também concordamos com a autora quando ela acena para a prática também habitual da leitura prescritiva, isto é, uma interpretação autorizada que reduz e empobrece o ato de ler. A autora acrescenta que essa prática se traduz em uma leitura autoritária que não considera a experiência do aluno, seus pontos de vista, tendo em vista que o professor aponta uma incontestável e única resposta, distorcendo a noção de leitor proficiente, uma vez que nesse prisma, é considerado leitor proficiente aquele cuja interpretação se aproxima mais da leitura autorizada, o que, a nosso ver, vai de encontro ao que deveria ser esperado do ensino e da prática de leitura. Nessa perspectiva, mais uma vez, coadunamos com o fato de que “[...] não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções e significados” (KLEIMAN,2012, p.34).

Dessa forma, entendemos que se faz necessária a criação de um vínculo entre leitor e leitura. Nessa perspectiva, abordar a leitura nos leva à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre esses partícipes via texto, que se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade de ambos, seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Isso nos permite inferir que o texto é construído a cada leitura, ou seja, não traz em si um sentido preestabelecido pelo seu autor. O que o autor faz, portanto, é deixar registrada uma demarcação para possíveis sentidos. Isso posto, podemos afirmar que a compreensão não está baseada apenas na informação linguística, mas depende, também, da informação obtida por meio da decodificação, fundada tanto nos elementos linguísticos quanto na informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar possíveis sentidos do texto.

Sabemos que a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e procedimentos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, atenção e valorização do conhecimento prévio. Sobre isso, Silveira (2005, p.75) é contundente ao postular que estão envolvidas nessa atividade estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor no ato de ler e a compreender o que lê. Por coadunarmos com o entendimento de Silveira (2005), é que ousamos afirmar que, a nosso ver, falta uma disciplina específica sobre o ensino de leitura, com uma proposta pedagógica clara e definida, com embasamento teórico guiando a prática do ensino de leitura. É o que Souza (2013) afirma, em outras palavras, quando denuncia que o ensino de leitura na escola ainda parece ocorrer com base em “ensaio e erro”.

Da forma que compreendemos, sem objetivo, a leitura é realizada com desmotivação, o aluno não amplia seus conhecimentos enciclopédicos e a aprendizagem torna-se comprometida. O que deveria ocorrer para estimular a utilização desse conhecimento prévio e favorecer o processamento da leitura seria o professor incluir atividades que visassem a ativar esse conhecimento a partir da exploração de indicadores textuais, da produção e da confirmação ou não de hipóteses sobre o conteúdo textual. Assim, seria possível distanciar tal atividade da noção de atividade mecânica, em que os olhos são apenas “passados sobre as linhas”, com ausência de engajamento e inexistência ou profunda escassez de conhecimento prévio. Da forma que compreendemos, uma atividade mecânica simplesmente não propicia a apreensão efetiva dos sentidos do texto. É por essa razão, que defendemos com base em nossos estudos e em nossas experiências em sala de aula que o processo de ensino de leitura por meio da instrução de estratégias deva ser enfatizado como mecanismo efetivo de auxiliar o aluno a perceber suas próprias ações.

Para avançar, não nos parece demais acionarmos Solé (1998, p. 18), de acordo com quem a “[...] leitura decorrente do processo de ensino não significa apostar em um método único, fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno”. Pelo contrário, a metodologia deve levar em consideração o indivíduo, seus conhecimentos prévios, seus objetivos e suas condições. Kleiman (2002) também caminha nessa direção ao afirmar que:

[...] o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, 2002, p. 51).

Para essas autoras, a leitura é uma atividade que necessita de instrução explícita e sistemática, mas o aluno deve ter a oportunidade de construir seus conhecimentos e aprimorar suas competências com o próprio trabalho, tendo independência em relação à ação docente.

Na esteira de Kleiman (2002) e Solé (1998), percebemos haver espaço para ressaltarmos a relevância da noção de inferência para a atividade. Afirmamos isso, pois consideramos que a comunicação humana, oral ou escrita, é eminentemente inferencial e que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferido por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Para Marcuschi (1985, p. 15) inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo.

Dito de outra forma, a leitura realizada por meio de um processo inferencial permite o diálogo com outros textos e com outros leitores em outros momentos de interação pela linguagem. É isso que Koch (1993, p. 40) enfatiza ao afirmar que “[...] inferências podem ser vistas como processos cognitivos por meio dos quais o ouvinte/leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Isso significa que as inferências ocorrem sempre a partir das informações presentes na base textual e com acréscimo de dados, o que leva em consideração, também, o contexto. Dessa maneira, observa-se que ocorrem incontáveis inferências na leitura de um texto por leitores variados e por um mesmo leitor em momentos distintos de leitura.

Essas inferências, de acordo com Marcuschi (1985), podem ser classificadas em vários tipos, mas há dois deles que se destacam: a dedutiva e a indutiva. Aquela reúne duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. Esta, por sua vez, apresenta-se na forma de tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade, de acordo com o grau de verdade das premissas. Para esse autor, o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor. Por essa razão, o autor reitera a relevância do papel do professor nesse processo.

O professor, em sala de aula, de acordo com Marcuschi (1985), pode trabalhar o texto dentro de perspectivas mais abrangentes, desenvolver exercícios que possibilitem ao aluno entender o implícito e as intenções subjacentes do autor, propor ao aluno olhar o texto de



maneira mais ampla, observar as inferências como resultado da compreensão texto, o que permitirá perceber que essa compreensão refletirá sobre o material lido.

A perspectiva defendida por Marcuschi (1985) é reiterada por Solé (1998), à medida que, para esses autores, há uma espécie de encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto, destacando, portanto, o papel de ambos na elaboração de inferências. É isso que Marcuschi (1985) defende, ao afirmar que há enganos de compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta. Portanto, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto e, nesse processo, aparecem as inferências como componentes cognitivos relevantes para a leitura e compreensão do que se lê.

Nesse processo de construção de sentidos, o professor – devemos reiterar – é fundamental na orientação dos seus alunos. Afinal, será ele que terá o papel de ajudar os alunos a perceberem o texto como unidade linguística de natureza comunicativa, afastando a ideia de que o texto é algo pronto quanto ao sentido. E nessa frutífera instabilidade de sentidos inúmeros conhecimentos prévios são acionados, o que favorece a compreensão e o engajamento do leitor. Afinal, quanto mais conhecimentos forem partilhados entre autor e leitor, maior será a possibilidade de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais.

Assim, é possível destacar o que Leffa (1999) sugere acerca da construção de conhecimentos prévios. Para o autor, o sentido é construído de modo descendente, acionado por conceitos que estão baseados na experiência de vida anterior do leitor, no encontro com o texto e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. Os conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo – são indispensáveis para que o leitor consiga compreender o que os olhos levam ao cérebro, por meio dos grafemas, que formam palavras e frases, e que requerem um leitor proficiente para o diálogo texto e leitor. Em vista disso, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, o conhecimento aquele que o leitor já possui e que vai sendo adquirido ao longo de sua vida. Para que o aluno possa realizar a compreensão do que lê, é importante a ativação do conhecimento prévio e isso é feito pelo professor por meio das estratégias de leitura.

Em uma perspectiva semelhante, Boruchovitch (2001, p. 20-21) aponta que é possível ensinar aos alunos a prática de fazer notas das aulas, de sublinhar pontos importantes de um texto, de monitorar a compreensão na hora da leitura, de usar técnicas de memorização, de

fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias. Isso significa que eles vão adquirir um metac conhecimento e compreender como e quando usar essas estratégias.

A relevância de apostar na multiplicidade de abordagens para o ensino e a prática de leitura é defendida por Solé (1998, p. 105-106). Para a autora, “essa atividade não deve ser restrita às atividades de leitura em voz alta, de leitura de fragmentos, interrupções, atividades descontextualizadas e eventualmente, a compreensão da leitura”. A autora sugere algumas ações para ajudar os alunos a ativarem esse conhecimento, por exemplo, dar alguma explicação geral sobre o que será lido, indicando a temática, para que os estudantes possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia, ajudando-os a prestarem atenção a determinados aspectos do texto e a exporem o que sabem sobre o tema.

Outra forma de ativar o conhecimento prévio é fazer perguntas sobre o texto. Assim, os estudantes conseguem identificar o que sabem e o que não sabem sobre o assunto. Nesse aspecto, Solé (1998, p. 111) ressalta que os alunos percebem o próprio objetivo no ato de ler, visto que “[...] a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto”. Provocar perguntas sobre o texto é, semelhantemente, uma estratégia que pode ser praticada em diferentes níveis de leitura, pois estimula a inferência, com base na lógica do conteúdo abordado no texto.

Todos os esforços empreendidos pelo professor devem reforçar o entendimento de que novas informações não devem apenas ser sobrepostas ao conhecimento enciclopédico, pois ele irá se reconfigurar, com o processamento de leitura descendente ou *top-down*, que consiste na utilização da parcela de conhecimento prévio que o leitor possui sobre o conteúdo de um texto. É mais do que um mero acúmulo de informações. E, pelas razões didáticas aqui expostas, há que destacar o papel do professor em relação ao acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. Em outras palavras, para ser realizada com efetividade, a leitura deve contar com instrução, visto que ler é um comportamento aprendido e, por isso, conforme pontua Brito (1997, p. 50), os procedimentos e estratégias devem ser ensinados.

Autores como Souza e Garcia (2012), defendem que, para o ensino da leitura, é necessário abordar o texto estrategicamente e realizar a leitura com o propósito de produzir sentidos. Há que se considerar o ensino de estratégias de leitura, pois ele desenvolve habilidades linguísticas características do bom leitor.

A compreensão é ativada a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, o que nos remete à relação que o leitor estabelece com o texto, por exemplo, com as perguntas que ele faz, o tipo de respostas que ele dá, os resumos e paráfrases feitas por ele, bem como pela forma pela qual ele manipula o texto. Ou seja, se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente, se relê o texto etc.

De acordo com Souza e Garcia (2012), antes da seleção das estratégias é preciso considerar:

- 1 o objetivo da atividade de leitura específica;
- 2 a natureza e a propriedade do texto;
- 3 a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor);
- 4 os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico;
- 5 a competência em leitura, ou seja quanto e como se lê (SOUZA; GARCIA, 2012, p.75).

Ainda para esses autores, o professor pode mostrar para os alunos como ele utiliza o seu conhecimento prévio nos textos que lê, ensiná-los a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e suas leituras anteriores, relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre o texto lido e, assim, contribuir para que os estudantes percebam como ter entendimento sobre o texto.

Ademais, quando o aluno tem uma experiência semelhante àquela do personagem da história, ele está mais apto a entender os motivos, os pensamentos e os sentimentos do personagem. Portanto, o professor, ao ensinar leitura, deve levar o aluno a perceber que, nessa atividade, seus conhecimentos prévios são ativados e essa é uma oportunidade de eles aprenderem aspectos relevantes sobre o texto.

Assim, “é necessário promover estratégias específicas e treino regular para aprimorar a competência em compreensão de texto”, de acordo com Silva e Witter (2008, p. 402). Os autores lembram que as estratégias devem ser uma indicação, não devem ser prescritivas, nem tão detalhadas a ponto de delimitarem o caminho a ser seguido pelo aluno e defendem que, para a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos, uma intervenção explicitamente dirigida é requerida. Como vimos, o professor exerce o papel de mediador nesse processo. Lembramos que o aluno precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor para poder mediar o conhecimento psicológico e a prática do ensino de leitura.

Nessa direção, Solé (1998, p.18) pontua que “[...] é necessário dotar de conteúdo o próprio processo de mediação, assentá-lo em bases conceituais sólidas e repensar constantemente o ensino dessa atividade”. Concordamos com a autora, quando ela chama atenção para o fato de a leitura ser uma “[...] questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias, não sendo exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa”. Isso significa que o processo de ensino de leitura deve ser estendido permanentemente, ao longo de toda a escolaridade. As atividades de leitura devem ser planejadas e organizadas e o professor pode orientar os alunos a acionarem o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e enciclopédico, ajudando-os a se orientarem por pistas, previsões e inferências diante da leitura de textos de gêneros diversos.

Assim, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a exposição a todo tipo de texto, mais efetiva será a compreensão. Devemos esclarecer que trabalhar com gêneros textuais permite a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, o que contribui diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, de produção e de compreensão.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2013, p. 61), “[...] o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da leitura e produção de textos orais e escritos”. Eles observam que, por meio das práticas sociodiscursivas nas situações escolares, os alunos conseguem utilizar os gêneros de forma adequada e de acordo com as situações de comunicação propostas. Em outras palavras, há uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual que favorece a posição de um leitor e escritor competente e crítico. Essa criticidade – essencial, a nosso ver – é um dos pilares que sustentam as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à leitura.

## **1.2 Leitura e BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens comuns a serem desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, p. 7, 2017) e aponta para o desenvolvimento da leitura para possibilitar ao aluno construir habilidades que são cruciais para o pleno desenvolvimento cognitivo, social, crítico e cultural dos cidadãos. Entre essas habilidades, destacam-se: (a) construir sentidos

coerentes em textos orais e escritos; (b) produzir textos adequados às diversas situações de interação; e (c) apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua.

Numa avaliação geral da BNCC, observa-se uma concepção de linguagem e de subjetividade já assumida em meados da década de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), qual seja, a de entender a linguagem como interação social. Assim, o ensino de Língua Portuguesa está centrado na leitura, na reflexão e na produção de diversos gêneros textuais, o que deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua.

Nos PCN, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três grandes blocos de conteúdo: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. Na BNCC, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essa última se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como *memes*, *gifs*, as produções de *yutubers*, entre outros.

Sabe-se que a Língua Portuguesa é um componente curricular de extrema importância, pois está ligada ao pensamento, ao desenvolvimento da linguagem e dos multiletramentos. A BNCC enfatiza a formação do aluno leitor a partir dos campos de atuação e das diferentes práticas de linguagem. Importa ressaltar que, para cada eixo, há um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua. As habilidades de leitura aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, que aparecem organizados levando em consideração os gêneros textuais produzidos na vida cotidiana, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e no campo artístico/literário. Todas essas práticas se dão nas diferentes esferas da comunicação social, traduzidas na expressão “campos de atuação”. Assim, o documento destaca que a atuação dos sujeitos ocorre pela leitura, pela escuta e pela produção (oral e escrita) de textos, bem como pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, que se dá no eixo análise linguística.

O documento considera que os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do cotidiano (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância,

tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, os gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho.

Além das práticas de linguagem, o ensino é centrado nos multiletramentos com as tecnologias digitais da informação e da comunicação, destacando dimensões ética, estética e política na produção de conhecimento. Ademais, a pandemia ocasionada pela Covid-19, que assolou o mundo em 2020 e 2021, trouxe reflexões para que a Educação fosse repensada de inúmeras formas, desde os meios e as ferramentas utilizadas até a compreensão da relevância de cada objeto do conhecimento nesse contexto, pois o acesso à informação é um diferencial na vida do indivíduo.

A BNCC enfatiza o papel da Língua Portuguesa, pois informações são compartilhadas por diversos meios, mostrando-se a relevância do desenvolvimento de um leitor crítico capaz de perceber as nuances ideológicas por trás de cada discurso produzido e de verificar as fontes de informações que recebe, comparando-as com outras em um processo de curadoria e atento aos diferentes papéis sociais. O leitor deixa de ser consumidor apenas para ser, também, um potencial produtor de conhecimento, que é consciente da responsabilidade envolta nesse processo.

Portanto, o documento ressalta que o aluno deve ser capaz de ler, de escutar e de produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídia, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar conhecimento, experiências, ideias e sentimentos, reconhecendo o texto como lugar de manifestação e de negociação dos sentidos, dos valores e das ideologias. Nos dizeres do próprio documento (BRASIL, 2017):

[...] que as práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em debates, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 30).

Vimos que a leitura está presente em todos os componentes curriculares, mas é ao professor de Língua Portuguesa que cabe trabalhar com os gêneros e com temas que são

próprios a essa disciplina, desenvolver com os estudantes os inúmeros gêneros pertinentes a essa área.

Para avançar, elencamos as dez competências apresentadas pelo documento:

- 1 Conhecimento – valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para que o aluno possa entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- 2 Pensamento científico, crítico e criativo – exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para que o estudante possa investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- 3 Repertório cultural – valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais para que o aluno possa participar e entender práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- 4 Comunicação – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como o conhecimento das linguagens artística, matemática e científica para que ele tenha a possibilidade de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- 5 Cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para que o estudante tenha a oportunidade de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- 6 Trabalho e projeto de vida – valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências, a fim de entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- 7 Argumentação – argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis e, assim, ter a possibilidade de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

- 8 Autoconhecimento e autocuidado – conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional para compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- 9 Empatia e cooperação – exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- 10 Responsabilidade e cidadania - agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No documento, conforme percebemos, as habilidades que devem ser enfatizadas são apontadas, e isso contribui para o trabalho do professor em sala de aula, destaca a relevância de os docentes repensarem constantemente a prática pedagógica, examinarem teorias e participarem de formações continuadas. Pelo exposto, fica claro que a escola é o lugar onde serão desenvolvidas estratégias que envolvem os níveis linguístico, textual e discursivo para que o estudante, por meio da atividade de leitura, torne-se um usuário proficiente da língua.

A BNCC apresenta, também, diversas habilidades ligadas a cada componente curricular, indica a aprendizagem necessária a ser desenvolvida em cada ano escolar, com ênfase no uso significativo da língua, ou seja, na prática de linguagem. Portanto, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades, aponta-se a necessidade de se ter clareza de como eles se relacionam e se aplicam, por exemplo, nos diversos textos usados em diferentes campos de atuação: na vida cotidiana, na imprensa, nos espaços de debate público etc.

As dez competências apresentadas parecem-nos sobremaneira relevantes, mas a oitava competência, em que o documento acena para o autoconhecimento e autocuidado, parece-nos fundamental. Afirmamos isso, pois concordamos com a ideia de que o aspecto emocional deve ser levado em conta no ensino e na prática de leitura, tendo em vista que, conforme Matlin (2004), as leituras feitas no decorrer da vida nos acompanham e, no momento de escrever um texto, elas estão presentes. Ademais, é importante lembrar que a leitura promove



o encontro do leitor consigo mesmo, proporciona o autoconhecimento, aperfeiçoa o seu conhecimento de mundo e amplia sua compreensão acerca de papéis sociais.

## 2 COMPREENSÃO

A leitura tem implicação com a compreensão do texto e emerge com o engajamento cognitivo, com a utilização de conhecimentos (prévios) de distintos níveis que são suscitados da memória por vestígios trazidos pela coesão referencial, lexical, sequencial no e do texto. Para Giroto e Souza (2010), o exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Portanto, é muito importante correr os olhos por alguns trechos, folhear o livro, tendo em vista que é nesse momento que há o levantamento de informações da memória sobre o assunto do texto, assim como de hipóteses, de curiosidade, de gosto e apreço ou não pela referida leitura.

Na produção de um enunciado, segundo Marcuschi (2008), nosso desejo é que ele seja compreendido, mas não temos controle sobre tal entendimento, pois a interpretação dos enunciados é fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Diante disso, compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte e, não raramente, nesse processo, podem ocorrer desencontros. Por essa razão, Marcuschi (2008, p. 230) afirma que a compreensão é um exercício de convivência sociocultural. Outro ponto relevante em relação à compreensão diz respeito à atribuição do professor de evidenciar características das condições de produção de um determinado texto, determinar objetivos, entre outros aspectos.

Ademais, para que se alcance uma adequada compreensão da leitura, é necessário mais do que automatismos ou capacidade de decodificação e reconhecimento de palavras. Conforme Leite (2012), é necessário o domínio dos mecanismos de decodificação associados à capacidade de compreensão do material lido, ressaltando que a proficiência em leitura pode ser alcançada por qualquer criança que atinja o amadurecimento neurológico necessário e receba instrução educacional apropriada em situações físicas, psicológicas e sociais adequadas. A autora acrescenta ainda que, quando falamos em compreensão de leitura, devemos pensar em um *continuum* e não em uma dicotomia compreensão *versus* não compreensão, pois a compreensão em leitura é um processo que exige o envolvimento de várias habilidades cognitivas, entre as quais estão a percepção, a atenção, o raciocínio e a memória. A autora destaca, ainda, que a variação em qualquer uma dessas habilidades diferencia os indivíduos quanto à sua competência de compreensão.

Outro aspecto a ser considerado é que a compreensão constrói-se paulatinamente de forma diferente de leitor para leitor, levando em conta o lugar social a que pertence, seus

conhecimentos, valores e vivências, conforme destacam Elias e Koch (2013, p.21): “[...]considerando o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, isso implica aceitar uma pluralidade de leitura e de sentido em relação a um mesmo texto”. Para as autoras, além dessas habilidades, outros fatores são necessários para que a compreensão seja estabelecida, como, por exemplo, o conhecimento do leitor sobre o que será lido.

Ler significa compreender e essa compreensão, de acordo com Solé (1998), é um processo de construção de significados sobre o texto e, à medida que o leitor compreende o que lê, ele aprende e, por essa razão, é indispensável que encontre sentido em praticar a leitura. Dessa maneira, a leitura pode ser concebida como um processo de elaboração e de verificação de previsões, que resulta na interpretação do texto. O leitor constrói o significado do texto e esse significado não é comum a todo tipo de leitor, pois cada sujeito constrói a compreensão de um texto de acordo com seus conhecimentos prévios, que correspondem ao conjunto de acontecimentos e vivências de cada um.

Uma outra visão de compreensão é apresentada por Smith (1999): enquanto lê, o leitor realiza uma série de perguntas que pretende que sejam respondidas. Se essas perguntas forem respondidas, houve compreensão. Portanto, o único que pode afirmar se compreendeu ou não o texto é o próprio leitor. O autor confere um caráter de relatividade à compreensão, pois as questões elaboradas pelo professor, por exemplo, podem não ter nenhuma relação com as questões que os alunos buscaram responder durante o seu ato de ler.

Conforme dito anteriormente, para ler, necessitamos, simultaneamente, de manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, nossas ideias e nossas experiências prévias. Assim, conforme acena Santos (2015, p. 23), no processo de leitura, o leitor se envolve num movimento de previsão e inferência contínuos. Portanto, a compreensão depende dos conhecimentos prévios e das experiências do leitor, das características do texto, do contexto da leitura, assim como das estratégias aplicadas.

A essa altura, parece-nos relevante destacar, à luz do que salienta Kintch (1988), que a compreensão envolve a construção de um modelo mental de um discurso e é por meio da construção desse modelo que podemos responder a perguntas sobre um texto, lembrar suas partes, resumi-lo, verificar declarações sobre ele ou parafraseá-lo, que são tarefas comumente requeridas nas práticas didáticas da compreensão leitora.

Para melhor entendermos a noção de compreensão, arrolamos Rebelo (1990, p. 38), para quem “[...] a compreensão faz parte do domínio cognitivo humano e envolve duas formas de processamento cerebral: o processamento perceptivo e o processamento de pensamento”. O processamento perceptivo ocorre quando o indivíduo reconhece os símbolos gráficos e, em seguida, acontece a transformação dos símbolos em conceitos intelectuais que correspondem ao processamento de pensamento. É nesse momento que acontece a compreensão das ideias transmitidas pelo texto, com a contribuição do leitor que, pela sua experiência anterior, acionará as estruturas cognitivas que construiu para representar o mundo, os esquemas.

Continuando a análise diacrônica do conceito de compreensão, remontamos à década de 1980, quando a Psicologia Cognitiva empregava o termo *Teoria dos Esquemas* para explicar, conforme Anderson e Pearson (1984), como nossas experiências prévias, conhecimentos e emoções têm um efeito preponderante sobre o que aprendemos.

Esquema, conforme Kato (1987, p. 102) é “[...] o conhecimento que temos antes de baixarmos os olhos sobre o texto”. É uma teoria prototípica do significado, porque corresponde ao sentido de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos, ou normas que evidenciam esse contexto. De acordo com a autora, os esquemas representam mais um conhecimento do sujeito do que uma definição e são formados pelo conhecimento que está armazenado na memória de curto ou de longo prazo e, no ato da leitura, é ativado. Isso significa que o leitor aciona um esquema geral, encaixa os detalhes segundo as informações do texto e relaciona-as com o conhecimento que já possui. Ou seja, no processo de compreensão, interagem os dados fragmentados do texto com a visão que a pessoa já construiu do mundo (LEFFA, 1996).

O estímulo visual é responsável pelo acionamento de esquemas que se encontram estruturados nos conhecimentos cognitivos do leitor, formando esquemas e subesquemas, de acordo com Kato (1990). A autora afirma ainda que esses esquemas e subesquemas representam o mundo real, seus objetos e seus acontecimentos e funcionam como um modelo, de modo a permitir que o indivíduo possa compreender e construir sentenças que nunca ouvira antes e, uma vez acionados, suas variáveis passam a ser pensadas e tornam-se um processo mental consciente no qual informações velhas poderão integrar as novas informações apresentadas pelo texto. Portanto, o esquema é a soma do nosso conhecimento prévio e nossa experiência, o que cada um de nós leva para a leitura.

Ainda sobre a Teoria dos Esquemas, Leffa (1996, p. 25) considera que o conhecimento prévio é o esquema. Para o autor, “[...] o que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto”. O autor compara o trabalho do arquiteto ao trabalho do escritor e o trabalho do construtor ao do leitor. Nas palavras do próprio Leffa (1996),

[...] Os conhecimentos prévios do construtor ou seus esquemas precisarão se integrar às novas informações apresentadas pelo arquiteto, ficando, portanto, a construção a cargo do construtor. Caso o construtor encontre problemas para compreender algum detalhe do projeto, precisará de recursos para saná-lo ou terá problemas para deixar o prédio pronto (LEFFA, 1996, p. 25).

O autor destaca a relevância da interação entre o conhecimento prévio do leitor e determinados dados da realidade para a construção do novo conhecimento e que, durante a leitura de um texto, pode acontecer de, naquele momento, o leitor não compreender algum detalhe do texto e precisar utilizar recursos para resolver o problema. Do contrário, não haverá compreensão da leitura. Para esse autor, a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado de interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor. Ademais, é por meio do esquema que o leitor se localiza, ativa o esquema presente a respeito daquele assunto. Ainda de acordo com Leffa (1996, p. 38): “Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível”.

Vimos que Solé (1998) também aborda a Teoria dos Esquemas para a ativação dos conhecimentos prévios do leitor durante a construção da interpretação. Ela afirma que o leitor não deduz ou copia significados, mas os constrói e, para que essa construção aconteça, é necessária a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, que são esquematizados a partir de suas vivências.

Outro ponto destacado por Leffa (1996, p. 44), é que o esquema é acompanhado da inferência. As inferências são possíveis, porque os esquemas nos fornecem informações relacionais que ativamos quando há lacunas no texto. Isso significa que, a partir dos esquemas que possuímos, geramos inferências, preenchendo-as. Mesmo já tendo tratado brevemente sobre inferências, optamos por acionar Dell'Isola (2001, p. 44) para melhor compreender tal questão basilar para a noção de compreensão. Nas palavras da referida autora “[...] inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas”. Como os esquemas são flexíveis e se modificam gradativamente no decorrer da vida, em consequência de experiências e de leituras diferentes, pode-se considerar um esquema como uma estratégia para a construção de sentidos, sem garantia, no entanto, de ser infalível. É um

amalgama que Gabriel (2005, p. 178) explica da seguinte forma: “[...] o leitor reestrutura seus esquemas mentais, assimilando o conhecimento novo, e chegará ao próximo texto com um conhecimento prévio diferente”.

Outro aspecto a ser considerado é que, à medida que os esquemas de uma história, por exemplo, são questionados, o leitor precisa voltar-se para outras pistas que lhe permitam fazer uma interpretação mais adequada. Além de processar novas frases, o leitor deve reavaliar, também, sua compreensão das frases, inicialmente vistas como menos importantes.

Desse modo, a valência afetiva de tais frases, que de início foi periférica, pode tornar-se um recurso central para interpretar o significado da história, ou seja, esquemas antigos podem ganhar novos sentimentos e serem desenvolvidos ou prejudicados pelas implicações que os sentimentos trazem com eles. Assim, para compreender um texto e ser um leitor proficiente, há que se compreender a estrutura do texto e perceber o tom, a intenção e a atitude do autor, elementos não explícitos no texto. Por essa razão, afirmamos a premência de não associarmos leitura à avaliação ou à noção de obrigatoriedade.

Do que foi visto até aqui, entende-se que, para que ocorra a compreensão textual, o conhecimento prévio exerce papel fundamental. Conforme acena Fulgêncio (1996, p. 63), “[...] os conhecimentos que se tem do mundo e os conhecimentos linguísticos irão interagir com o empenho do leitor e com o interesse dele durante o ato de ler”. Da forma que entendemos, tal noção reverbera conceitos atinentes a estratégias de leitura e, por essa razão, destinamos a próxima subseção seguinte, para tratar delas.

## **2.1 Estratégias de leitura**

Anteriormente, vimos que a ativação do conhecimento prévio é de suma importância na efetivação da compreensão leitora e as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que precisam ser ensinados para a formação de leitores autônomos, capacitados para enfrentar, de maneira inteligente, textos diversos, de gêneros variados e de difícil entendimento. Para Alves (2008), estratégias de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão leitora, procedimentos ou atividades que facilitam o processo de aquisição de informações que variam de acordo com o texto a ser lido.

Portanto, o uso de estratégia é fundamental para a efetivação da compreensão do texto e implica organização de acordo com uma lógica contextual e com uma formulação geral que

poderá ser utilizada antes, durante e depois da leitura considerando os objetivos, as expectativas e a bagagem de experiência do leitor.

As estratégias de leitura, segundo Kleiman (2002), são operações regulares utilizadas pelo leitor para abordar o texto e podem ser inferidas a partir da compreensão do texto e do comportamento verbal e não verbal do leitor. Por isso, utilizar o conhecimento prévio como estratégia de leitura é estabelecer relações com vários níveis de conhecimento para atribuir significados ao texto. Para Kleiman (2013, p. 18) há três níveis de conhecimento: linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico:

1. O nível linguístico está relacionado ao conhecimento linguístico implícito, a maneira como se pronunciam as palavras, o vocabulário, as regras de uso da língua etc. Esse conhecimento é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível;
2. O nível textual diz respeito às noções estruturais dos textos e às formas de discurso;
3. E o nível enciclopédico ou experiência de mundo corresponde à facilidade de lidar com assuntos adquiridos, de maneira formal ou informal, por meio das experiências do próprio leitor e do convívio social (KLEIMAN, 2013, p. 18).

Por sua vez, Kato (1999, p. 124) aponta que as estratégias são ações executadas pelo leitor durante o processo de leitura e são classificadas em *estratégias cognitivas* e *estratégias metacognitivas*. Para a referida autora,

1. Estratégias cognitivas são aquelas que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor;
2. Estratégias metacognitivas são aquelas utilizadas para desautomatizar o comportamento automático e inconsciente do leitor em situações de problemas de leitura (KATO, 1999, p. 124).

Isso posto, devemos aclarar que o professor, junto com os alunos, pode identificar as pistas que o texto oferece e ativar os esquemas cognitivos para a construção dos sentidos das palavras. Essas pistas são, por exemplo, o título e subtítulo do texto, os índices, as seções, o resumo, entre outras. Conforme Marcuschi (2008, p. 242), embora haja a tendência de que o ensino da língua deve partir do texto, e não de palavras ou frases isoladas, percebe-se que o texto ainda é tratado pela escola, segundo o autor, como um “[...] produto de depósito de informações, reduzido a identificação de informações objetivas e superficiais”. O referido autor destaca, também, que algumas possibilidades de compreensão irão depender dos

conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura, pois, para ele, o texto é um evento comunicativo aberto.

Ao tratar das estratégias de leitura, Solé (1998) explica que o leitor proficiente utiliza as estratégias de forma inconsciente. Nas palavras da autora ,

[...] O processamento de informação escrita, que o ato de leitura requer, acontece de maneira automática e, quando encontra algum obstáculo, como uma frase incompreensível, um desenlace inesperado que contradiga as expectativas, uma página colocada de forma incorreta, o leitor que dispõe de uma atenção especial realiza ações como, por exemplo, reler o contexto da frase, examinar as premissas em que se baseiam as previsões sobre as quais deveria ser o final do romance, entre outras (SOLE, 1998, p. 71).

A autora defende, ainda, que o ensino dessas estratégias deve ser priorizado, a fim de que o aluno tenha consciência de seu processo de leitura, identifique problemas de compreensão e se capacite para encontrar soluções, assim que eles vierem a ocorrer.

A cognição, devemos explicar, está ligada a todas as formas de pensamento e de compreensão, tais como a percepção, a memória, os julgamentos e as tomadas de decisão. Já a metacognição é o processo de pensar sobre o pensamento, ou seja, o objeto do pensamento é o próprio pensamento, o ato de pensar sobre o que nós estamos pensando, permitindo nossa percepção na leitura de um texto, por exemplo, quando não compreendemos o que lemos. Os processos metacognitivos têm a função de monitorar a cognição, os pensamentos e garantir que os objetivos estejam sendo cumpridos, verificando se houve compreensão e grande parte desse processo ocorre automaticamente.

Conforme antecipamos, para Kato (1999, p.124), estratégias cognitivas são “[...] os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” e “[...] as metacognitivas são os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

Ao tratar de cognição e metacognição, Kato (1999) faz uma distinção entre duas fases de desenvolvimento dos conhecimentos: uma automática e inconsciente e outra, em que há um controle ativo. Assim, as estratégias que contribuem para a compreensão e que não é possível controlar conscientemente são as cognitivas. Quando se passa a ter controle sobre a compreensão em leitura, por meio do domínio e da regulação, faz-se uso das estratégias metacognitivas. Ela apresenta a predição como uma estratégia de leitura importante, chamando a atenção para outras que também são fundamentais e necessárias para a compreensão de um texto. Ela explicita que o professor deve conhecê-las para poder auxiliar



o aluno a desenvolver estratégias de leitura eficientes e sugere que a escola ofereça atividades de leitura orientadas criando situações que exijam a aplicação de estratégias metacognitivas. Para isso, podem ser oferecidas situações-problema, nas quais obstáculos na leitura trazem à consciência, a leitura.

A metacognição envolve as habilidades de monitorar a própria compreensão, conforme Leffa (1996, p. 45):

Durante a leitura, por exemplo, quando o leitor se pergunta: “estou entendendo o que o autor está dizendo?” ou afirma “esta parte está mais difícil, mas ‘dá para pegar’ a ideia principal”, ele tem condições de tomar medidas adequadas, como: “vou ter que reler este parágrafo” ou mesmo deduzir que “essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”.

Interessante observar como Leffa opta por esclarecer o que é *cognição* e o que é *metacognição*. Esse autor traz o exemplo da leitura de um romance em que o leitor está concentrado nos acontecimentos narrados. Quando a leitura segue um ritmo acelerado e o leitor concentra-se apenas no enredo, ele não tem nenhuma consciência do processo, mas se concentra no efeito da leitura. Ao perceber que houve um problema de compreensão e que precisa tomar uma atitude para corrigi-lo, ocorre uma atividade metacognitiva.

Um leitor proficiente, conforme Mangilli (2011), utiliza determinadas estratégias de maneira automática e quando surge um aspecto novo, capaz de bloquear sua compreensão, ele passa a agir conscientemente, desacelerando seu processo de forma metacognitiva. Para o autor, “[...] quanto mais proficiente for o leitor, mais facilidade ele terá para desenvolver estratégias de leitura e utilizar as estratégias metacognitivas ao se deparar com algum fator que obstrua sua compreensão”. (MANGILLI, 2011, p. 23).

Em outras palavras, um leitor proficiente sabe o que fazer quando tem problemas de compreensão. Nas palavras de Leffa (1996, p. 45), esse leitor proficiente em dificuldade “[...] sabe até que ponto está ou não preparado para atender às exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser feito vale ou não a pena em função dos possíveis resultados”.

Assim, uma das características fundamentais do processo metacognitivo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão e perceber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não lhe faz sentido. Isso posto, entende-se que a metacognição refere-se ao controle que

o leitor tem do seu próprio processo de leitura, uma tomada de consciência em relação à própria compreensão leitora. Bublitz (2010) menciona que um estímulo passa do nível consciente para o inconsciente quando se torna repetitivo e previsível, quando não é mais distribuído globalmente no cérebro, acomodando-se em um sistema próprio. O autor afirma, ainda, que as tarefas realizadas de forma consciente, comparadas a processos inconscientes, são mais vagarosas, vulneráveis à interferência de outros processos mentais ou conscientes, ao passo que as tarefas realizadas inconscientemente são mais autônomas e independentes. Para o autor (2010, p. 32), “[...] isso significa que a capacidade consciente permite relacionar novos estímulos e enfrentar situações não previsíveis, daí sua relevância para a habilidade de compreensão leitora, especialmente porque está relacionada à metacognição”.

Compreendemos como profícua a classificação das estratégias metacognitivas de Solé (1998). São, para a autora, três grupos distintos, classificados a depender do momento em que tais estratégias são arroladas, antes, durante ou depois da leitura. Por mais que, conforme a autora, tais estratégias por vezes ocorram de forma concomitante e, até mesmo, imbricada, consideramos didática e proveitosa sua teorização. Por essa razão, separamos as próximas três subseções para tratar, de forma respectiva, de cada uma delas. Passamos, neste instante, pois, à primeira delas, as estratégias antes da leitura.

### **2.1.1 Estratégias antes da leitura**

Importante destacar que as estratégias de leitura estão estreitamente relacionadas entre si, fazendo com que uma, geralmente, leve à outra. As estratégias antes da leitura têm a finalidade de:

- i) suscitar a necessidade de ler, ajudando o aluno a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa;
- ii) proporcionar recursos necessários para que ele possa enfrentar a atividade com segurança, confiança e interesse;
- iii) transformar o aluno em um leitor ativo, aquele que sabe por que lê e que assume a responsabilidade perante a leitura, apontando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

Dessa forma, antes da leitura é importante que o leitor tenha em mente a definição de um objetivo de leitura; a ativação de conhecimentos prévios; previsão sobre o texto. Quando o

objetivo de leitura é explicitado pelo professor, o aluno controla sua própria compreensão e pratica estratégias de natureza metacognitiva. Ao tomar consciência desse aspecto, ele percebe o que é necessário para otimizar esse processo.

Alguns objetivos considerados relevantes por Solé (1998): ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu. Ela ressalta que todos esses objetivos devem ser fomentados na escola em atividades significativas de leitura. Assim, ao ensinar a ler com diferentes objetivos, os próprios alunos desenvolvem a habilidade de colocar os objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados aos seus propósitos. Importa esclarecer que, para ler compreensivamente, o leitor precisa estabelecer conexões significativas entre o que sabe, o que ele traz de suas experiências e vivências e os novos conhecimentos apresentados no e pelo texto.

Nesse ponto, mais uma vez, é importante que o professor promova situações de leitura, levando em consideração a história que seus alunos trazem. A bagagem que o aluno traz é importante para a construção da compreensão e da interpretação do aluno, porque está relacionada aos seus interesses, expectativas e experiências.

Considerando tais aspectos, a autora apresenta algumas maneiras de o professor ajudar os alunos a atualizarem os conhecimentos prévios, por exemplo, dar uma explicação geral sobre o que será lido, ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, incentivá-los a exporem o que já sabem sobre o tema, estabelecer previsões sobre o texto e propiciar o surgimento de perguntas deles sobre a produção escrita.

Outra estratégia relacionada ao momento anterior à leitura é a previsão sobre o texto, também conhecida por predição, antevisão, antecipação ou adivinhação e formulação de hipóteses, sendo estabelecida a partir do título, das ilustrações, dos cabeçalhos, dos conhecimentos prévios sobre o assunto e pelo autor do texto, auxiliando o leitor a formular suas próprias hipóteses ou predições acerca do conteúdo do texto.

Voltamos a acionar Solé (1998, p. 107-108), pois ela afirma que toda leitura deve envolver um processo constante de formulação e de verificação de hipóteses e previsões sobre o que aparece escrito no texto. A autora ressalta que as previsões podem ser realizadas antes da leitura e são estabelecidas de acordo com aspectos textuais, como superestrutura, títulos,

ilustrações e o que mais for possível, com base no conteúdo do texto. A autora acrescenta, ainda, que formular hipóteses e fazer previsões são ações que exigem correr riscos, pois não se trata de ações pautadas na exatidão daquilo que se previu ou formulou e que previsões feitas por alunos nunca são absurdas. Com a informação disponível – título e ilustrações – eles formulam expectativas que, ainda que não se realizem, poderiam realizar-se. Ou seja, embora não sejam exatas, são pertinentes .

À medida que o leitor avança no texto, de acordo com Girotto e Souza(2010), as hipóteses iniciais são reavaliadas e atualizadas, mas os autores chamam a atenção para o fato de que essa reavaliação não ocorre sem o auxílio do professor. Solé reitera a necessidade de o professor chamar a atenção do aluno para explorar o título, o subtítulo e as imagens de um texto para ajudar o leitor a fazer previsões e formular hipóteses, pois elas favorecem a compreensão leitora e a percepção do aluno de que o texto, além de palavras, pode também possuir imagens, cores que significam e produzem sentido.

E, assim, tendo aclarado questões atinentes às estratégias empregadas antes da leitura, passamos, neste instante, às estratégias empregadas durante a leitura.

### **2.1.2 Estratégias durante a leitura**

De acordo com Solé (1998), as estratégias acionadas durante a leitura são: a *fluência*, a *autorregulação*, *autoavaliação*, *inferência* e *predição*.

Durante a leitura, a maioria das palavras deve ser reconhecida rapidamente e não decodificada, mas reconhecer e compreender uma palavra depende da memória do leitor que armazena o seu conhecimento prévio. Conforme Moraes (2013), se o leitor não é fluente em reconhecer as palavras, parte de sua memória será utilizada na decodificação, não sobrando muita memória para o exercício da compreensão. Assim, a velocidade na leitura é importante, do contrário, não sobra tempo para as atividades de compreensão.

Mesmo não havendo um consenso na definição da fluência na leitura, para Solé (1998), essa estratégia está ligada à capacidade de reconhecimento rápido das palavras durante a leitura, à capacidade de ler um texto com agilidade, precisão e com expressão adequada. De acordo com Silveira (2012), um leitor fluente decodifica, reconhece e atribui significado às palavras, frases e às expressões do texto automaticamente sem esforço. Já os

leitores menos fluentes necessitam de concentrar grande parte da sua atenção no reconhecimento de palavras e não conseguem ler rapidamente.

A outra estratégia importante para a compreensão de um texto é a autorregulação, pois permite ao leitor gerir e controlar adequadamente sua progressão na leitura. Durante a leitura, o aluno pode perceber se compreendeu o trecho lido. Assim, em caso afirmativo, pode continuar a leitura normalmente ou diminuir a velocidade para integrar as novas informações. Por outro lado, se o leitor percebe que não entendeu, pode voltar e reler o conteúdo, a fim de aclarar o que lhe parece obscuro, possibilitando a autoavaliação, ou seja, o controle da compreensão do texto e da atividade de leitura. Entendemos que a autorregulação possibilita ao leitor recapitular o que leu e promove, assim, a autoavaliação.

A fluência está ligada à capacidade de ler um texto com agilidade, precisão e expressão adequada e está ligada ao reconhecimento rápido das palavras durante a leitura. A outra estratégia importante para a compreensão de um texto é a autorregulação, que permite ao leitor gerir e controlar adequadamente sua progressão na leitura. Assim, o aluno pode perceber se compreendeu o trecho lido e, em caso afirmativo, pode continuar a leitura normalmente ou diminuir a velocidade para integrar as novas informações. Por outro lado, se o leitor percebe que não entendeu, pode voltar e reler o conteúdo, a fim de aclarar o que lhe parece obscuro, possibilitando a autoavaliação, ou seja, o controle da compreensão do texto e da atividade de leitura. Entendemos que a autorregulação possibilita ao leitor recapitular o que leu promovendo assim a autoavaliação.

Em relação à inferência, Marcuschi (2008) afirma que somente há leitura, se houver leitura compreensiva, e só haverá leitura compreensiva, se o leitor conseguir realizar inferências a partir das informações dadas no texto. As inferências são informações não explícitas no texto acrescentadas pelo leitor, respeitando-se as indicações do texto. Portanto, para fazer inferências, o leitor conta com dados do texto, com elementos do seu conhecimento prévio e da situação comunicativa que lhe possibilitarão fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto.

A última estratégia para a compreensão leitora durante o ato de ler é a predição, que também é empregada antes da leitura. Na predição, conforme Solé (1998, p. 119), são estabelecidas “[...] hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimento e experiências do leitor”.

Ainda de acordo com a autora, nessa estratégia, também há um processo de autocorreção. Por exemplo, quando o leitor reconhece que suas previsões estão erradas, abre-se para uma nova possibilidade de leitura. Em outras palavras, se o leitor ignorar elementos do texto para confirmar ou contestar sua expectativa, isso pode levá-lo a enganos. Nesse caso, a compreensão pode ser incentivada por atividades de leitura compartilhada, seguindo as estratégias de formulação de perguntas e sumarização das ideias do texto. Enquanto lê, o aluno ativa seus conhecimentos prévios, relaciona-os com as informações do texto e reformula as ideias iniciais se for necessário.

A autora afirma ainda que as atividades de leitura compartilhada, a responsabilidade e o controle da tarefa devem ser transferidos das mãos do professor para os alunos, favorecendo que eles assumam a responsabilidade e o controle do seu processo de leitura. Nas palavras de Solé (1998, p. 120), “[...] é imprescindível que o professor planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos para que a eles sejam oferecidos desafios e apoios que vão permitir que continuem avançando”.

### **2.1.3 Estratégias depois da leitura**

As estratégias que contribuem para a compreensão após a leitura são: identificação da ideia principal; sumarização e resposta de perguntas. Solé (1998) defende que o aluno deve saber que tema e ideia principal são diferentes. Ela explica que tema indica do que trata o texto tendo-se acesso a ele respondendo à pergunta: “de que trata este texto?”. Já a ideia principal informa sobre o(s) enunciado(s) mais importante(s) que o escritor utiliza para explicar o tema. É a resposta da pergunta: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” De acordo com a autora, o professor pode ensinar primeiro o que é tema, a partir de narrações e exposições simples para, somente depois, ensinar o que é a ideia principal e o aluno pode identificar o tema e a ideia principal de maneira diferente em narrações e exposições.

Outro ponto destacado pela autora é que o professor deve levar em consideração que leitores inexperientes não percebem com tanta facilidade os sinais de relevância textual, por exemplo, comentários, repetições, síntese, “o importante...”, “é relevante...” utilizados pelos autores para marcar o que consideram mais importante. Além disso, esses possuem uma menor gama de conhecimentos prévios.

Assim, ela apresenta algumas pistas para chegar à ideia principal de um texto ou de um parágrafo: (a) eliminar a informação trivial ou redundante; (b) integrar fatos ou conceitos; (c) identificar e selecionar a ideia principal no texto, se estiver explícita; e (d) elaborar a ideia principal, se estiver implícita.

Em relação à sumarização, importa salientar que o resumo de um texto é elaborado com base nas ideias principais definidas pelo leitor, de acordo com seus propósitos de leitura. Logo, a elaboração de resumos está relacionada ao tema de um texto, à identificação da ideia principal e de seus detalhes secundários. A sumarização, portanto, é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. “[...] o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz”. (SOLÉ, 1998, p. 155). Assim, as respostas a essas perguntas levam o aluno a ler o implícito, a contrastar a informação abordada com a que ele tem, o que favorece a construção de conhecimentos a partir do texto.

Depois de discorrer sobre as estratégias metacognitivas de leitura conforme Solé (1998), que são classificadas em três grupos de acordo com o momento em que ocorrem: antes, durante a leitura e após a leitura, passamos, neste instante, a tratar das estratégias de compreensão leitora conforme a metodologia americana que, também, possui suas origens nos estudos da metacognição.

## **2.2 Estratégias de compreensão- modelo americano- e sua aplicabilidade na sala de aula**

Presley (2002), Harvey e Goudvis (2008) e Souza (2010) definem as estratégias de compreensão leitora como um programa reflexivo e consciente de práticas de construção do sentido do texto a partir do impresso. O ensino de leitura pautado na compreensão, e não no aspecto da decodificação, busca fazer com que os alunos, ao lerem, compreendam o texto e lhe atribuam significado. Esse processo é chamado de compreensão que, de acordo com essa metodologia, depende de quatro condições no momento da leitura: (a) do conhecimento prévio e experiências do leitor; (b) das características do texto; (c) do contexto da leitura; (d) das estratégias aplicadas à leitura.

A metodologia americana também tem suas origens nos estudos da metacognição. Para Presley (2002), metacognição é definida como o conhecimento sobre o processo de pensar, que leva à compreensão do texto. De acordo com o autor, há duas maneiras de fazer uma leitura: a primeira delas é ler frase por frase até o final e, muitas vezes, descobrir que não consegue compreender o que leu. A segunda delas, que é adquirida a longo prazo, consiste na

utilização de seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o texto. Portanto, um bom leitor percebe, por exemplo, as inquietudes de uma personagem e consegue relacioná-las com as suas próprias, ou ainda, sintetiza as ideias principais de um texto e consegue fazer previsões do que poderá acontecer.

De acordo com essa metodologia, à luz de Harvey e Goudvis (2008), sete estratégias são mobilizadas: *conhecimento prévio*, *conexões*, *inferência*, *visualização*, *perguntas ao texto*, *sumarização* e *síntese*. Para essa metodologia, o conhecimento prévio é base para todas as outras estratégias e, por isso, ele é também chamado de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva porque reúne todas as demais.

De acordo com Santos e Souza (2011), quando iniciamos uma leitura, despontam informações que temos sobre o mundo em relação àquilo que lemos. Isso significa que o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar no que já conhece. Trata-se do *conhecimento prévio*, estratégia primeira sobre a qual tratamos neste estudo.

A segunda estratégia apresentada por essa metodologia são as *conexões*, divididas em três espécies: (1) texto-leitor; (2) texto-texto; (3) texto-mundo.

Na conexão texto-leitor, o aluno é estimulado a perceber as relações entre o texto lido e suas experiências. Por exemplo, ao ler sobre uma personagem tímida e com medo, o leitor pode lembrar-se de suas dificuldades. Ele estabelecerá contato com o texto a partir de suas próprias vivências, o que facilitará a sua compreensão. A leitura em voz alta, nesse momento, contribui para que o aluno faça suas conexões e o professor pode interromper a leitura em momentos específicos e mostrar suas próprias conexões.

A conexão texto-texto se dá quando o leitor faz conexão com outros textos lidos ou com filmes, com um vídeo, com uma música, entre outros. Ao se lembrar de outros textos, o aluno estabelece essa conexão, que o ajuda a atribuir significado e a compreender melhor o texto. No ensino desta estratégia, o professor pode oferecer livros e compartilhar com os alunos as conexões que ele mesmo fez do texto principal com outros já lidos e, assim, despertar no estudante essa prática.

Já a conexão texto-mundo é para que o aluno relacione o texto lido com o mundo que o cerca. Na sala de aula, o professor pode solicitar que os alunos pensem como o texto se conecta com outros textos de jornais e de revistas de atualidades. Portanto, para Santos e



Souza (2011), a leitura não é uma atividade passiva. Isso significa que o leitor precisa se sentir parte de todo o processo e esse envolvimento o torna ativo e entusiasmado.

A terceira estratégia apontada na metodologia americana é a *inferência*, isto é, uma conclusão do leitor a partir de pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor. O leitor toma uma decisão ou formula uma hipótese por meio dos fatos dispostos no texto. Isso significa que, ao inferir, ele ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o não explícito, compreende o implícito nas entrelinhas do texto.

Devemos recordar que tratamos dessa estratégia anteriormente, mas tendo por base teórica Solé (1998). De acordo com ela, o professor trabalha essa estratégia quando chama atenção para o título, para a capa, para as ilustrações e, assim, o aluno consegue antecipar, formular hipóteses iniciais e opinar sobre o que está lendo.

A quarta estratégia apontada por essa metodologia é a *visualização*, ou seja, formação de imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém. O aluno constrói uma imagem para desenhar o conteúdo do texto, o que representa a interpretação feita por ele. Nesse aspecto, tanto a memorização quanto a compreensão do texto são aprimoradas. Parece-nos oportuno salientar que textos descritivos e lidos em voz alta estimulam a escuta e a imaginação e são ricos para serem desenhados depois da leitura e, em um outro momento, o professor pode discutir com os alunos os detalhes de como a atividade os ajudou a compreender o texto.

A quinta estratégia é *fazer perguntas ao texto*, ou seja, questionar. As perguntas feitas ao texto levam o aluno a esclarecer dúvidas e a buscar informações. Sabe-se que bons leitores sempre leem em voz alta, fazem perguntas ao texto, encontram respostas, solucionam problemas e localizam as informações específicas no texto. Ademais, essa estratégia induz o leitor à pesquisa e o professor pode estimular os alunos a pensarem em voz alta instruindo-os a ouvirem as perguntas que vêm à mente deles.

A penúltima estratégia elencada é a *sumarização*, que é a habilidade de o leitor verificar o que é mais importante no texto. Para isso, é importante que o professor estabeleça a diferença entre fato e detalhe.

A sétima e última estratégia é a *síntese*, em que o aluno pode verificar e escolher que partes do texto são reunidas para formar um todo significativo. O professor pode ajudar o aluno a recontar um texto e selecionar as partes mais importantes. Por exemplo, escolher um texto, ler em voz alta para os alunos mostrar a ideia principal, a frase que resume cada

parágrafo e, ao final, solicitar que eles reúnam os enunciados e produzam um resumo do texto.

Antes de avançarmos para o Capítulo terceiro desta tese, em que trataremos da questão da memória, registramos uma sequência sumarizada de como as sete estratégias operam na compreensão de leitura na metodologia americana: primeiramente, o leitor cria uma imagem mental do texto; então, lança mão de seu conhecimento prévio; em seguida, formula questões; faz inferências; determina o que é mais importante; sintetiza a informação e, por fim, usa os elementos da sumarização em produções textuais. Esse percurso, conforme já apontamos nesta seção, pode ser realizado de forma imbricada ou concomitante e está aqui disposto de forma sequenciada especialmente por fins didáticos.

## 3 MEMÓRIA

### 3.1 Introdução

Iniciamos este capítulo, lembrando que o estudo de como se compreende está ligado ao estudo de como se retém, de acordo com Aranha(1996). Assim, abordamos o conceito de *memória* que, para os gregos, era uma identidade sobrenatural ou divina, inseparável do sentimento ou da percepção do tempo como algo que passa. Ainda sobre esse tema, é válido pontuar que memorizar é reter algo.

A memória nos permite lembrar e recordar e, por isso, é um elemento fundamental durante o processo de leitura e de compreensão do texto, pois é uma faculdade humana significativa para o processo de obtenção e de elaboração de informação e para o pensamento, pois pensamos a partir dos dados introduzidos, retidos que podem ser recuperados, quando for necessário.

Por sua vez, Kato (1999) trata a noção de memória de forma um pouco distinta. Para ela, compreender transcende a noção de reconhecimento de palavras. Para ela, a leitura eficiente torna-se resultado de três processos distintos: no primeiro processo, há a memória de curto prazo ou memória temporária, que filtra as palavras e as organiza em blocos e acontece a interpretação a partir das inferências e dos pressupostos semânticos e pragmáticos. No segundo, quem atua é a memória permanente e as palavras são ordenadas em sequência, o sentido é construído por síntese e por análise, o que exige, também atuação da memória temporária ou confronto do *input* com o sentido global registrado na memória permanente. E por último, o terceiro processo exige o reconhecimento de sintagmas em tópicos e subtópicos de um texto.

Para avançarmos na discussão, cumpre destacar que há diferenças psicológicas entre aprender pelo texto e recordá-lo. De acordo com Colomer *et al* (2002), a memória de texto é a habilidade de reproduzi-lo verbalmente, em parágrafo, ou resumindo-o. Isso significa um entendimento superficial, que pode aprender a repetir bem o texto, apenas recordando-o, sem entendê-lo por inteiro. Aprender pelo texto, por outro lado, conforme esclarecem Colomer *et al* (2002, p. 34) requer entendimento profundo, pois é uma habilidade de usar a informação adquirida no texto, produtivamente, em novas circunstâncias.

Uma ideia praticamente pacificada entre cientistas e especialistas do tema é que a memória deve ser exercitada, pois, assim, ela se desenvolverá. Eles afirmam que a leitura

contribui para o bom desempenho da memória, pois exercita-se a memória verbal, a memória visual, a memória de imagens e a memória motora. Para mais esclarecimentos a respeito do elemento memória, delineamos a seção 3.2, em que apresentaremos a classificação das memórias conforme Squire (1978), Oliveira e Bueno (1993), Xavier (1993) e Izquierdo (2002).

### **3.2 Classificação das memórias**

Encontramos na literatura diversas classificações sobre memória, que variam muito conforme os autores. Por exemplo, Oliveira e Bueno (1993) apontam que a memória é um processo composto por aspectos ou componentes diversos e que na classificação quanto à modalidade, destacam-se a memória visual, a memória auditiva e a memória tátil.

Quanto às fases do processamento das informações, há a memória de curto prazo, também chamada de primária, na qual ocorre a fase de registro, que se estende por um curto período de tempo e relaciona-se a eventos que integram o presente psicológico, que, mesmo sendo percebidos, ainda não saíram da consciência. e a memória de longo prazo ou secundária, etapa em que se consolida a informação, pertence ao passado psicológico e já ausente da consciência.

Os autores abordam também a memória declarativa, que corresponde à habilidade de armazenar e recordar ou conhecer conscientemente fatos e acontecimentos. Assim, nesse tipo de memória, a lembrança pode ser declarada à mente, tanto verbalmente, quanto não verbalmente, como uma imagem. Para esses autores, há ainda a memória de procedimento, relacionada à capacidade de adquirir, de forma gradual, uma habilidade percepto-motora ou cognitiva por meio da exposição repetida a uma atividade específica que segue regras constantes. Essa memória se subdivide em memória implícita, ou seja, o conhecimento não necessita de referência explícita, de um episódio particular para ser demonstrado e a memória explícita, que traz a recordação consciente de diversas experiências vividas.

Xavier (1993) também classifica as memórias em curto prazo, que consiste na retenção de informações por meio da repetição, por um período de tempo reduzido e de longo prazo, que corresponde à capacidade de armazenar grande quantidade de informações por um período de tempo indefinido. Ainda ligadas à dimensão temporal da memória, esse autor denomina memórias recentes e memórias remotas.

Vale esclarecer que as informações retidas por repetição na memória de curto prazo podem fazer parte da memória de longo prazo, quando a memória se consolida. Outro ponto a ser lembrado é que a memória de longo prazo é indispensável para a leitura. Sem essa memória, a pronúncia não seria possível, bem como não seríamos capazes de decodificar, tampouco de entender o que está escrito.

Xavier (1993) apresenta ainda que a memória operacional como aquela que codifica o contexto temporal, específico da informação e que essa memória, depois de ter sido utilizada, pode ser apagada. Contudo, o autor observa que nesse tipo de memória, o tempo de permanência de uma informação depende de sua relevância. Ele acrescenta que essa memória guarda, também, informações pessoais que possibilitam ao indivíduo lembrar-se dos eventos de que participou no passado.

Depois o autor explica que a memória de referência é aquela formada por informações inativas, até que elas sejam ativadas pela apresentação de estímulos que vão dar origem à evocação ou lembrança.

Ainda conforme esse autor, há a memória episódica, que diz respeito à memória autobiográfica de eventos específicos temporais e espacialmente localizados, apresentando informações sobre o contexto em que um evento ocorreu. Essa memória é similar à memória operacional, diferenciando-se daquela porque evoca eventos já ocorridos não fazendo relação com um evento ainda em curso. Há memória semântica, que independente do contexto, diz respeito a relações lógicas entre os eventos. Para ele, essa memória é responsável pelo desempenho em tarefas relacionadas a completar, a identificar palavras e a tomar decisões léxicas, capacitando o indivíduo a adquirir conhecimento factual do mundo. Por fim, a memória declarativa, um sistema de conhecimento no qual a informação específica é armazenada de uma forma acessível para uso posterior. Portanto, diz respeito à lembrança consciente de experiências preexistentes.

Quanto à memória semântica, o autor esclarece que grande parte da informação semântica é adquirida durante os primeiros anos de vida, o que fornece uma certa resistência à desorganização. Já a memória de procedimentos envolve regras e procedimentos aplicáveis a diversas circunstâncias. Nesse tipo de memória não é permitido o acesso direto ao conteúdo do conhecimento. Para ter acesso à informação, são utilizadas estruturas de processamento ou procedimentos envolvidos nas tarefas de aprendizagem.

Ainda conforme Xavier (1993), as memórias são, geralmente, avaliadas nos testes de evocação livre e de reconhecimento, por meio de uma evocação intencional, da informação armazenada. Um exemplo disso ocorre quando uma pessoa é instruída a aprender uma lista extensa de palavras.

Para melhor compreendermos a noção de memória, parece-nos relevante acionar Izquierdo (2002), que classifica a memória quanto à função, ao conteúdo e à duração.

Quanto à função, há a memória de trabalho ou memória *on-line*, que funciona no momento em que a informação está chegando à mente; dura, no máximo, três minutos e não produz arquivos. A memória de trabalho serve para lembrar algo dito há poucos segundos e funciona como porta de entrada da informação sendo o gerenciador geral, pois, ao entrar em contato com novos dados, a memória de trabalho consulta a memória de curto e longo prazo para verificar se esses dados são novos e relevantes. Conforme reitera Izquierdo (2002, p. 52), “[...] a memória de curta duração depende do prévio processamento das informações pela memória de trabalho, assim como a memória de longa duração”.

Já, em relação ao conteúdo, Izquierdo (2002, p. 23) classifica a memória em:

1 procedural ou de procedimentos – normalmente implícita, ligada ao saber fazer. Por exemplo: andar de bicicleta, nadar, tocar algum instrumento musical, ler em voz alta, etc. Trata-se de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais e hábitos que são menos suscetíveis ao esquecimento;

2 declarativa – frequentemente considerada mais vulnerável à modulação pelas emoções, subdividida em:

i) semântica – basicamente guarda informações gerais, por exemplo, regras gramaticais do Português sendo responsável pelo nosso conhecimento de acontecimentos diversos, da nossa experiência pessoal. É por meio dela que recordamos por intermédio dos símbolos. Essa memória tem a ver com o nosso sentido subjetivo de identidade e nos permite recordar, evocando a experiência;

ii) episódica, autobiográfica – geralmente grava fatos relacionados a nós mesmos observados ou de que participamos, por exemplo, um jantar em comemoração de algo importante, o primeiro beijo, um eventual acidente de trânsito. Se pensarmos no aprendizado de língua materna, esse tipo de memória também pode ser implícita.

No que diz respeito à duração, Izquierdo (2002), como os autores citados anteriormente, também classifica a memória em:

[...] (1) de curta duração – até oito horas, para depois consolidar-se ou não como memória principal; (2) de longa duração – cuja formação é mais complexa, pois sua consolidação exige tempo e depende de inúmeros mecanismos. Por exemplo, se o aluno estuda para uma prova e, dias depois, não se lembra mais do conteúdo, é porque a memória não se consolidou (IZQUIERDO, 2002, p. 52).

Em relação a essas duas memórias, citamos Squire (1978) que divide a memória de longo prazo em memória declarativa ou explícita, que se refere a processos de gravação e de resgate de informações podendo ser conscientes, lembradas e relatadas verbalmente e memória não declarativa implícita, que se refere a processos de gravação e de resgate de informações inconscientes, o que inclui habilidades, procedimentos, *priming* e memória emocional e tem capacidade de armazenar cada informação por minutos, horas, dias ou anos. Essa memória está no nível inconsciente e desencadeia a intertextualidade (SQUIRE, 1978)

Ainda para esse autor, o conteúdo da memória de longo prazo consiste em um conjunto das representações mentais armazenadas pelo sistema cognitivo organizadas por ligações que possuem um peso ou uma força que influencia a probabilidade de sua utilização. Ele observa, ainda, que essas representações se distinguem entre maneiras diferentes de lembranças de eventos passados, cujo acesso pode ser implícito ou explícito. Isso significa que a memória funciona como uma capacidade que altera o comportamento das pessoas em função de experiências anteriores e depende de estruturas localizadas em diferentes regiões do sistema nervoso, conforme explicam Graf e Schacter (1985).

Vimos que a classificação sobre memória varia de autor para autor. Assim, em vias de avançar para a seção 3.3, em que iremos propor um paralelo entre *memória* e *inferência*, optamos por compilar – de forma resumida e esquemática no Quadro 1, a seguir, as classificações de memória elencadas até aqui por cada um dos autores.

Quadro 1 Resumo das classificações de memória utilizadas pelos autores citados no capítulo

Autor			
Oliveira Bueno (1993)	<p>Modalidades</p> <p>visual auditiva tátil</p>	<p>Fases do processamento da informação</p> <p>curto prazo-primária fase de registro presente psicológico-presente na consciência longo prazo secundária-fase de consolidação passado psicológico ausente da consciência</p>	<p>Armazenamento da informação Declarativa- lembrança é declarada à mente (verbal e não verbalmente-imagem) Procedimento- exposição repetida a uma atividade implícita- para ser demonstrado, o conhecimento não precisa de referência explícita explícita-recordação consciente de diversas experiências vividas.</p>
Xavier(1993)	<p>Retenção da informação</p> <p>Curto prazo- repetição- período de tempo reduzido; longo prazo- grande quantidade de informações -período de tempo indefinido.</p> <p>dimensão temporal- Recente Remota</p>	<p>Informação operacional- depois de utilizada, pode ser apagada. De referência -informações inativas são ativadas pela apresentação de estímulos - evocação ou lembrança. Episódica-autobiográfica-e ventos específicos temporais e espaciais</p> <p>semântica- relações lógicas entre os eventos. (completar, identificar, decisões léxicas)- conhecimento factual do mundo. declarativa- lembrança consciente de experiências preexistentes.</p>	
Izquierdo (2002)	<p>Duração curta duração-até oito horas, para depois consolidar-se ou não como memória principal longa duração- consolidação exige tempo e depende de inúmeros mecanismos. longo prazo</p>	<p>Função Memória de trabalho – on-line</p> <p>Funciona como porta de entrada da informação- o gerenciador geral pois, ao entrar em contato com novos dados, a memória de trabalho consulta a memória de curto e longo prazo para verificar se esses dados são novos e relevantes.</p>	<p>Conteúdo Procedural ou de procedimento - relacionada à capacidade, habilidade motora, ao saber fazer. Ex.: andar de bicicleta, nadar, tocar algum instrumento musical, ler em voz alta. Declarativa- mais vulnerável à modulação pelas emoções subdividida em: semântica- relacionada a regras gramaticais e à experiência pessoal - sentido subjetivo de identidade - nos permite recordar, evocando a experiência.</p>



			episódica- autobiográfica grava fatos relacionados a nós mesmos Ex.: primeiro beijo, acidente de trânsito.
Squire (1978)	Divide a memória de longo prazo em duas categorias: Memória declarativa ou explícita- refere-se a processos de gravação e de resgate de informações podendo ser conscientes, lembradas e relatadas verbalmente Não declarativa ou implícita - refere -se a processos de gravação e de resgate de informações inconscientes - inclui habilidades, procedimentos, <i>priming</i> e memória emocional e tem capacidade de armazenar cada informação por minutos, horas, dias ou anos. Está no nível inconsciente e desencadeia a intertextualidade.		

Fonte: Organizado por esta pesquisadora

Feitas as considerações sobre a classificação das memórias, de acordo com os quatro autores mencionados anteriormente, passamos a apresentar a relação entre memória e leitura a partir de estudos panorâmicos da área da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística. Castro e Gabriel (2007) mostram a interface entre leitura e memória e apontam para o fato de que essas realidades se interpenetram.

A base sobre a qual formamos e evocamos memórias, de acordo com Izquierdo (2002, p. 32-33), é constituída por fragmentos e é por meio da combinação desses fragmentos que ocorre a recordação. Assim, conforme aponta o autor “[...] o que lemos será constitutivo de nosso ser, embora seja impossível precisar de qual texto resultou essa ou aquela ideia”. Outro ponto destacado por esse autor é que o conhecimento básico não influi na lembrança, se ela for testada imediatamente, depois de o material ter sido lido e aprendido, mas em um tempo mais longo, o material já se integrou aos esquemas existentes. Nesse caso, a evocação está agora alterada. Por exemplo, depois de ler um texto há mais de uma semana

aproximadamente, esse material pode ser evocado inconscientemente, pois está subentendido e vai influenciar, mesmo que a recordação não seja idêntica à original.

### **3.3 Memória e inferência**

Nesta seção, abordaremos a inferência como estratégia articulada ao papel da memória na leitura. Baseada na metacognição, a inferência indica o processo de pensar para compreender o texto. Isso significa que, para inferir, é necessário que o leitor reflita sobre a ideia principal e siga a lógica da predição, a fim de recuperar informações apreendidas anteriormente e retomar conhecimentos já elaborados. Nesse processo, Solé (1998), afirma o leitor utiliza as pistas do texto para identificar, por exemplo, o significado de uma palavra, levando em consideração as evidências textuais, pensando sobre o que já conhece sobre o texto, sobre o autor, sobre o gênero, por exemplo. Em outras palavras, o leitor realiza operações e ações durante a leitura, que o levam a perceber o que o texto lhe traz e o que ele, como interlocutor, pode levar ao texto. Isso significa que a inferência possibilita a leitura nas entrelinhas, isto é, o entendimento de que o autor nem sempre apresenta pensamentos explícitos.

Para que o aluno perceba a importância da inferência no processo de leitura e compreensão, Andersen (2018) destaca que os professores podem criar contextos pedagógicos em que esses conhecimentos sejam aplicados, apresentando seu pensamento e explicitando como encontrou as pistas no texto, compartilhando com os alunos as suas inferências, por exemplo, durante uma escuta de textos, durante uma leitura em voz alta e mostrando como essas inferências se relacionam com o seu cotidiano.

Harvey e Goudvis(2007) destacam a previsão como um aspecto do pensamento inferencial e que, para que o aluno saiba o que é inferir, podemos mostrar a ele como tirar conclusões ou fazer previsões que poderão confirmar-se, ou não. Nesse aspecto, as pistas contidas no texto ajudam o leitor a reconhecer informações que não estão explícitas. Por exemplo, muitas vezes, os significados das palavras não são evidentes no texto, mas podem estar sugeridos, e cabe ao leitor, por meio de suas experiências, fazer as escolhas mais prováveis, a fim de que haja a compreensão. O leitor, portanto, faz inferência quando tira do texto evidências que vão além das explicitadas, quando enxerga outros significados que não os declarados.

## 4 EMOÇÃO

### 4.1 Introdução

Tratar de emoção, neste trabalho, significa enveredar por um dos fios condutores desta pesquisa, visto que acreditamos que as emoções são protagonistas, e não secundárias, na compreensão leitora, pois participam ativamente dos processos de construção de modelos mentais. Portanto, trata-se de construto basilar para uma pesquisa que discute a mera decodificação de palavras e de frases em um texto.

Para tentarmos melhor compreender como as emoções são relevantes para o funcionamento da memória, pautamo-nos em estudos de Kandel (2009), Cosenza (2010), Relvas (2010) e Casassus (2019).

De acordo com Kandel (2009, p. 63), as emoções são determinantes para o bom funcionamento da memória, ou seja, o estado emocional tem um efeito significativo na memória. O autor afirma, ainda, que vivemos constantemente sob descarga emocional, seja ela expressiva, seja ela inexpressiva e, quando chegamos ao final de um período, o que resta são as experiências de maior carga emocional, que se fixam na memória. Já “[...] as experiências de menor carga emocional, praticamente imperceptíveis, perdem-se no decorrer das horas”.

Nessa perspectiva, Pergher *et al.* (2008) afirmam que, se o indivíduo estiver em determinado estado de humor, como a alegria, por exemplo, recordará com facilidade as memórias relativas a esse estado de humor. Cosenza (2010) salienta que as emoções atuam como sinalizadores internos de que algo muito importante está a ocorrer, pois mobilizam os recursos cognitivos como atenção, percepção, memória; são um fenômeno central da nossa existência, com grande influência sobre a memória e sobre a aprendizagem. Para o autor, as emoções costumam determinar a escolha das ações que se seguirão, controlam nossos processos motivacionais e, por isso, prestamos atenção aos detalhes.

A teorização exposta até aqui parece deixar revelar o fato de que o tema é de bastante interesse entre os pesquisadores da mente que buscam, por exemplo, identificar o papel da emoção no funcionamento da memória. Santos e Stein (2008) recordam, no tocante à temática, que palavras e fotografias ou experiências autobiográficas carregadas de conteúdo emocional são mais bem lembradas em testes de recordação.

No que diz respeito à relação existente entre “emoção, memória e aprendizagem”, Kandel (2009) afirma que, por meio do que fica registrado na memória de longo prazo, somos levados a percursos que nos permitem recordar acontecimentos e sentir as mesmas sensações, como se vivêssemos novamente aquele momento. Isso é possível porque, ao recordar, nosso cérebro faz uma “viagem mental” e ativa as mesmas áreas cerebrais que estiveram envolvidas no episódio. Ademais, Kandel (2009, p. 74) ressalta que “[...] a memória humana está sempre se reinventando. Toda vez que lembramos de alguma coisa, essa lembrança se modifica um pouco”. Assim, sentimos as mesmas sensações, mas não nos lembramos exatamente de como foi a informação vivenciada. Portanto, entendemos que, na relação emoção/aprendizagem, mantenha-se ou mude-se o contexto em que a aprendizagem ocorre, a recordação pode ser melhor ou pior, a depender do estado emocional do ambiente. Isso nos remete à sala de aula, na hora da prova, por exemplo, conseguimos compreender por que os alunos não se recordam de informações, pois estão em estado de pressão emocional, o que dificulta a recuperação de informações armazenadas.

Para complementar, acionamos Cosenza (2010), ao salientar que a memória relacionada a fatos históricos marcantes está ligada à ativação da amígdala, uma estrutura do sistema límbico, um agrupamento neuronal importante para a integração dos processos das emoções no cérebro. Ainda segundo esse autor, tendo em vista que situações estressantes destroem os neurônios do hipocampo, a ansiedade, o estresse, a insegurança e o medo têm efeitos negativos e podem estar relacionados a distúrbios de aprendizagem (leitura e escrita, fracassos escolares, dificuldades de aprendizagem).

Já o entusiasmo, a curiosidade, o afeto, a segurança e a coragem devem ser estimulados nos processos educacionais e terapêuticos, a fim de agirem como amplificadores. Assim, a emoção e o afeto podem ser considerados tanto como amplificadores quanto como redutores de elementos que favorecem a aprendizagem. Os estímulos externos que causam as reações emocionais e o significado que se dá a essas reações são a maneira pela qual o ser humano expressa o resultado da aprendizagem. (RELVAS, 2010).

Por sua vez, Casassus (2019), afirma que um ambiente emocionalmente favorável e adequado é fundamental para a aprendizagem. Ele direcionou sua pesquisa para entender melhor o papel das emoções na vida geral e na aprendizagem.

Considerando que a emoção facilita o aprendizado, esse aspecto deve ser levado em consideração no processo de ensino de leitura, pois as experiências vividas pelos alunos no

contexto escolar irão afetá-los de maneira positiva ou negativa. Isso significa que as experiências vivenciadas por eles não serão esquecidas totalmente com o passar do tempo e terão muita influência na relação deles com o aprendizado da leitura e com o seu envolvimento com essa atividade.

Pelo exposto, fica evidente a importância do cultivo de emoções positivas na relação professor-aluno, pois as experiências vivenciadas e as emoções externadas refletem-se nos sentimentos deles em relação à prática leitora. Para Wallon (2010, p. 71), a afetividade, que decorre em parte das emoções sofridas, influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças, ou seja, as influências afetivas rodeiam a criança e sua evolução mental. Nesse sentido, o autor afirma que o social se liga ao orgânico, pois as emoções são contagiantes quando compartilhadas pelos indivíduos. Ele acrescenta, ainda, que, no processo de aprendizagem, os alunos que convivem em uma atmosfera de emoções e de sentimentos positivos, estimulantes e motivadores, terão desempenho melhor do que aqueles que convivem em uma sala de aula que valoriza os erros, os fracassos, por ser desmotivadora e portanto, não viabilizarão o amadurecimento cognitivo e emocional.

Tais teorizações de Wallon (2010), associadas ao conceito de leitura para além da decodificação que alicerça esta pesquisa, permitem-nos afirmar que as metodologias e abordagens pedagógicas que valorizam a memorização e repetição de palavras sem objetivo e sem sentido tendem a desencadear sentimentos de desinteresse e de insatisfação e não atraem a atenção do estudante. Por isso, a importância de serem desenvolvidas metodologias e abordagens que despertem sentimentos positivos em relação ao ato de ler e ao aprendizado da leitura.

Entendemos, outrossim, que a relação pedagógica deve empreender deslocamentos da ordem de uma ação educativa, contribuir para a formação de indivíduos e permitir a inserção deles em uma coletividade. Isso significa que, por meio da leitura, o aluno pode ser convocado a se envolver e a se engajar nesse aprendizado. Dessa maneira, a leitura é uma atividade que pode, sim, dar novos rumos às pulsões, a fim de que o humano possa encontrar um lugar entre seus pares e possa inserir-se na cultura. Dito de outra forma, coadunamos com a perspectiva de que há uma relação intrínseca entre emoção e afetividade da leitura. Já discorreremos – de forma abreviada – sobre isso em seções anteriores e passamos a abordar de maneira mais circunstanciada tal relação na próxima seção.

## 4.2 A dimensão emocional e afetiva da leitura

O ato de ler não é isolado, alienado do ambiente em que é realizado, ou seja, ele interage com a cultura. Portanto, o sentido construído e reconstruído de um texto instala-se no ambiente sociocultural em que o leitor se insere e evolui. As emoções, que são externadas pelos indivíduos, causam impactos na mente e, ao mesmo tempo, são afetadas pelos sentimentos, que são de origem privada e voltados para dentro de cada indivíduo. Segundo Damásio (2000, p.73, grifo nosso), “[...] o impacto integral e duradouro dos sentimentos requer a consciência, pois somente em conjunto com o advento de um sentido *self* os sentimentos tornam-se conhecidos pelo indivíduo que os tem”. Para esse autor, é necessário que o indivíduo esteja consciente de suas funções mentais para que ele tome conhecimento dos sentimentos que possui.

Considerando que na mente humana acontecem ciclos contínuos de emoções seguidas de sentimentos, que, por sua vez, geram novas emoções e novos sentimentos – de forma sucessiva e reiterada – o autor defende que a consciência tem de estar presente para que os sentimentos possam influenciar o indivíduo. Para Damásio (2000, p. 76), “[...] a emoção emerge em cada um de nós como resultado de indutores que, com frequência, não reconhecemos conscientemente; por outro lado, os sentimentos produzem seus efeitos supremos e duradouros no teatro da mente consciente”.

De acordo com o autor, durante a leitura, o cérebro consciente sente as emoções e sabe que as sente, o que desencadeia diferentes e fortes emoções. Enquanto lê, o leitor cresce emocionalmente, pois sonha, ama, sente-se tranquilo, satisfeito, enfadado, cansado etc. Por conseguinte, a leitura desempenha papel fundamental no universo emocional, pois, enquanto essa tarefa é realizada, são despertados no leitor seus estados afetivos internos e ele tem a oportunidade de perceber suas emoções, considerá-las e identificá-las. Logo, a leitura pode dar assistência às necessidades afetivas do aluno e contribuir para que ele tenha consciência de suas emoções.

Essas questões ligadas às necessidades afetivas não são enfatizadas apenas por Damásio. Olinto (2011) também se atenta a elas, ao propor e acentuar a necessidade de fomentar projetos de ensino atentos a uma articulação integrada entre cognição e emoção, ou seja, estados internos tais como: motivação, interesse, satisfação, entre outros, que se enquadram na esfera afetiva da mente humana e que normalmente determinam aquilo que a pessoa deseja ou rejeita, aprova ou reprova, gosta ou não gosta.

Quando estudamos única e exclusivamente a esfera cognitiva do cérebro, desconsideramos o quanto as emoções influenciam as ações do ser humano, principalmente no que diz respeito ao comportamento da criança. É o que nos chama a atenção Larroza (2001).

Nessa direção, lembramos Braibant (1997), para quem o ato de ler é uma habilidade mental complexa que envolve não apenas a atividade cognitiva da mente, mas também desperta os estados afetivos internos do leitor e que o crescimento emocional tem a ver com a relação que o leitor estabelecerá com o texto e com suas experiências afetivas presentes no seu consciente ou até mesmo no inconsciente. Ademais, o modo pelo qual o leitor considera essa relação influenciará o seu crescimento emocional e o seu engajamento na leitura, podendo determinar o grau de frequência com que passará a buscar essa atividade.

Nessa esteira caminha também Jouve (2022), de acordo com quem haveria cinco vertentes presentes no processo de leitura, a saber:

1. Neurofisiológica – Nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler, portanto, é uma operação de identificação e memorização dos signos. Em seu aspecto físico, a leitura é uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação;
2. Cognitiva – Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. Nesse sentido, o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir, se quiser prosseguir com a leitura;
3. Argumentativa – Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de maneira mais ou menos nítida, é sempre interpelado, ou seja, ele assume ou não para si próprio a argumentação desenvolvida;
4. Simbólica – O sentido que se tira da leitura vai se instalar imediatamente no contexto cultural em que cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e com os esquemas dominantes de um meio e de uma época;
5. Afetiva- A leitura provém das emoções que ela suscita. A recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor e influi sobre sua afetividade. O engajamento afetivo é, pois, um componente essencial na leitura.

Em relação a essa última vertente, lembramos que a esfera afetiva inclui as emoções, que são estados de excitação em que todo o organismo interage (LARROZA,1998). Além

disso, a leitura é uma atividade que passa pelo desejo e pelo prazer, por isso não deve ficar restrita a um exercício burocrático da escola e das aulas.

O engajamento afetivo no processo de leitura, de acordo com Jouve (2002), é primordial e a emoção presente em um texto é uma das maneiras de aproximação com ele, o que pode despertar o interesse pela leitura e/ou sua progressão.

Também em vias de valorização da relação entre leitura e emoção, Larroza (2001) aponta que o envolvimento emocional da criança com o texto faz com que o ato de ler se converta em uma atividade de lazer, semelhante às brincadeiras infantis. Por isso, a leitura desencadeia facilmente a emoção positiva de prazer e se transforma em objeto de desejo. A autora defende que a esfera cognitiva não pode ser vista como separada da afetiva, pois, em qualquer forma de comportamento humano, estão presentes o racional e o emocional.

Nesse sentido, a relação existente entre leitura, emoção e prazer estimula o hábito de ler na criança. Em sua pesquisa, a autora sugere que os profissionais da Educação aproveitem a leitura como forma de apoio ao crescimento emocional infantil, de modo que a criança se sinta realizada por meio dessa atividade e incentivada a ler cada vez mais e por toda a vida.

Isso posto, quando se trata de pesquisa em leitura, acreditamos que o estudo das questões emocionais é tão importante quanto o das questões racionais. Vale destacar que os termos “emoção” e “sentimento” e suas flexões, que normalmente utilizamos como sinônimos, para a ciência, possuem significados diferentes. Para Olinto (2011), as emoções podem ser definidas como um número de ações sucessivas, que não guardam relação com o que se passa na nossa mente, em determinado momento, mas que acontecem dentro do nosso corpo, nos músculos e nos órgãos como o coração, o pulmão etc. Já os sentimentos são experiências mentais que temos sobre o que se passa no nosso corpo, ou seja, é o que ocorre após as emoções. Portanto, podemos ver a emoção de uma pessoa, por meio de suas expressões, de seus movimentos, mas não podemos ver e saber quais sentimentos ela possui. Tal questão torna-se ainda mais bem explicada na subseção 4.3, a seguir, em que tratamos da inferência emocional.

### **4.3 Inferência emocional**

Nas últimas décadas, tem havido um interesse crescente pelo estudo de inferências, especialmente as que correspondem às inferências feitas pelos leitores sobre as emoções das



personagens da história, que cobrem uma importante área de pesquisa pertencente ao campo de compreensão de texto. É isso que Andersen (2018) afirma, ao defender que muitas teorias sobre compreensão assumem que os leitores constroem um modelo mental das situações presentes no texto e defendem que, enquanto lemos uma história, ouvimos uma conversa ou vemos um filme, uma imagem ou uma situação real, construímos modelos situacionais ou mentais, por meio de palavras, de imagens e das relações que estabelecemos entre todos os elementos que lemos ou escutamos, como tempo, espaço, interações, ações, intencionalidades. Em outras palavras, tratamos da relação entre inferência emocional e compreensão leitora.

Andersen (2018, p. 27) destaca que esse tema ainda é pouco estudado no Brasil, mas fundamental para a pesquisa e para o ensino na área da linguagem. Ela ressalta que a inferência emocional é um tema substancial para o entendimento da compreensão leitora, do ensino de leitura e para a formação de professores na área. Para ela, a inferência deve ser classificada com base em algumas categorias, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 Classificação das inferências

Referencial	De ordem semântica e gramatical, obtida quando uma palavra ou frase é conectada a substituição pronominal, substituição por sinonímia, hiperonímia, pronomes gramaticais
De origem causal	Realizada quando se identificam as conexões causais locais entre as informações do que se lê e as informações que se vem a ler, identificam conexões causais locais entre a informação que está sendo lida e a que vem a ler
Temática	Possibilita a organização de informações locais dentro de outros níveis de ordem superior
Reação emocional de personagens	Possibilita a atribuição de emoções a agentes da narrativa em resposta para uma ação, e
Instrumental	Favorece a especificação de objeto ou recurso usado quando um agente executa uma ação
Preditiva	Permite fazer conjecturas sobre o que vem depois, com base na informação explícita ou implícita

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Andersen, 2018,p.28

A autora destaca que, ao longo de uma história, as personagens estão envolvidas em várias situações que as levam a manifestar uma série de emoções, ora explícita, ora implicitamente. A inferência emocional participa da representação mental do conteúdo lido, como um guia para a compreensão do texto, ajuda a manter a coerência global, mas embora a avaliação dos estados emocionais de personagens seja uma evidência do papel dos fatores emotivo-afetivos na compreensão da leitura, o processo de construção de inferências emocionais ultrapassa essa avaliação. Uma prática que tem um papel importante no processo

de leitura e compreensão é a escuta de textos por meio da leitura em voz alta. Essa modalidade de leitura, também chamada de leitura expressiva, pode ser muito apropriada para estimular a inferência emocional, pois possibilita a percepção da emoção do texto por meio da sonoridade das palavras.

#### **4.4 Escuta e emoção na leitura em voz alta**

Por que incluímos essa seção neste trabalho? Cabe explicar que entendemos texto como um todo organizado de sentido que pode se manifestar sob diversas linguagens: verbal (por exemplo, num relato, num conto); linguagem não verbal (numa pintura, numa gravura) ou em ambas na linguagem mista (história em quadrinhos, numa charge), entre tantos outros gêneros. Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com o texto escrito, levando em conta o fato de ser essa forma de linguagem o foco da nossa tradição escolar e o grau de dificuldade dos alunos nessa modalidade. Assim, os participantes fazem a leitura do texto escrito por outros alunos e, em seguida, são avaliados em testes de assimilação e compreensão de conteúdo, bem como de memória da referida leitura. Tendo em vista a importância das modalidades escrita e oral no ensino da língua, também queremos abordar essa modalidade na qual também é incluído o eixo escuta, lembramos que, de acordo com Bentes (2014), a escuta é constitutiva da oralidade, uma vez que alguém fala ou lê para um outro escutar, e esse que escuta, por sua vez, também pode querer ler ou falar.

Para a autora, essa natureza social, interativa, dialogal é característica da língua e deve ser estimulada. Logo, é importante que a escola promova momentos exclusivos para o tratamento da escuta, por exemplo, na oralização de textos, na contação de histórias, nas quais a oralidade e a oralização sejam o foco do aprendizado. Para isso, conforme advoga Golim (2005, p. 8) “[...] é importante oferecer meios para uma audição atenta, seja de uma obra poética ou das canções midiáticas, seja da voz ao telefone, um legado significativo num tempo de pobreza de escuta e de excessos de elementos sonoros”.

Os PCNs defendem a necessidade das atividades de produção, bem como a organização de situações de escuta, quando ouvir atentamente faz sentido para a tarefa que se tenha que realizar, pois o conteúdo é merecedor dessa escuta. Portanto, é preciso que a escola crie um ambiente propício à escuta que mobilize a expectativa dos estudantes. Dessa forma, essas atividades passam a ter função e sentido para o aluno que as executa de forma consciente e entende a importância de escutar e captar as nuances do aspecto sonoro da língua.

Por essa razão, Mello (2016) afirma que – considerando que por meio da língua, o ser humano interage, se expressa e produz conhecimento, é importante que o aluno tenha acesso ao conhecimento de ambas as modalidades, oral e escrita e faz parte do papel da escola criar condições para que isto aconteça. Nessa direção, Bentes (2014) salienta que o aluno deve estar exposto a situações de escuta para prestar atenção e desenvolver a habilidade de uma escuta focada, disciplinada e interessada. Portanto, as atividades de escuta são importantes para que o aluno desenvolva sensibilidade ao aspecto sonoro da língua.

Ao longo de uma pesquisa de Doutorado, alguns ajustes teórico-metodológicos tornam-se necessários. Conforme já resta pacificado por inúmeras pesquisas, por mais que haja um planejamento prévio, que é balizado pelo pré-projeto de pesquisa, a tese deve refletir as nuances evidenciadas no transcorrer do processo. Por essa razão, cumpre-nos esclarecer que, no pré-projeto de pesquisa, nosso intuito era incluir como aspecto metodológico o trabalho com a leitura em voz alta, mas o percurso acenou em caminho distinto. Contudo, a despeito da exclusão de tal categoria metodológica, optamos por manter a teorização sobre leitura em voz alta e escuta, visto percebermos nela elementos que contribuem para a compreensão da complexidade do trabalho com leitura, principalmente quando abordamos o construto emoção, tema central desta tese. Afirmamos isso assentados no entendimento que tal atividade – que desperta no aluno a sensibilidade para o aspecto sonoro e a dimensão emocional da língua – é realizada com frequência na Educação Infantil, mas relegada a segundo plano no Ensino Fundamental.

Cumpre destacarmos, a essa altura, que a prática da leitura em voz alta está inserida no eixo oralidade e traz também a prática da escuta. Isso significa que tanto a escuta quanto a produção oral e a análise e reflexão linguística são mencionadas nos PCNs. Ademais, o documento defende que o ensino deve contemplar a interação por meio de textos que desenvolvam essas práticas. Há, também, sinalizações para a utilização dessa prática na BNCC, conforme apresentamos na seção 1.3 desta tese.

Tendo em vista que a modalidade de leitura que também desenvolve a escuta e mobiliza a emoção do estudante é a leitura em voz alta (doravante LVA), Brenman (2003, p.146) destaca que o aluno exposto à LVA pode perceber as diferenças na organização do texto escrito em relação ao oral e tem condições de enriquecer seu vocabulário. Ainda de acordo com esse autor, a escuta de textos pode levar o aluno a uma aproximação com os livros e iniciar sua formação de leitor. Para ele, o desejo pela letra pode nascer a partir da voz de quem lê e, muitas vezes, as lembranças das histórias ouvidas serão vagas, mas a memória do

momento em que elas foram lidas em voz alta pelos professores, essa sim, dificilmente será esquecida.

Para enriquecermos nossa compreensão a respeito da temática, acionamos Kleiman (2002), que chama a atenção para o fato de a leitura em voz alta ter o seu papel no sentido de buscar treinar a expressão oral, melhorar a dicção e a desenvoltura. De acordo com a referida autora, o estudante pode observar que as formas linguísticas próprias da escrita, a partir do interesse, mobilizado pelas narrativas, pelo apelo estético-linguístico e imagético e pela mediação do professor fazem a ponte entre o texto e o aluno. A mediação na leitura, mais especificamente na leitura em voz alta, é um evento de letramento que possibilita ao aluno entrar e, principalmente, permanecer na cultura escrita. Portanto, a escuta da leitura em voz alta realizada pelo professor e pelo próprio aluno também o auxilia a melhorar o desempenho da vocalidade.

Para o desenvolvimento dessa modalidade de leitura, o primeiro elemento a ser considerado é a palavra. Quem escreve cria formas em seus escritos e quem lê em voz alta mistura a essas formas, cores, cheiros e sabores nas palavras que vão sendo lidas. A voz vai desenhando e musicando o conteúdo, que penetra na sensorialidade de quem escuta e provoca diversas respostas.

Cumpra esclarecer que pode ser um grande desafio para quem lê em voz alta descolar-se do texto escrito, isto é, reconstruir o texto partindo das próprias experiências para se expressar. Isso significa a possibilidade de substituir palavras por aquelas que fazem sentido para quem está lendo, tornando-as mais prazerosas de dizer. Essa possibilidade estimula a curiosidade por novos vocábulos, auxilia a leitura e desenvolve em quem lê o gosto por essa atividade, pois muitas vezes, conforme postula Matos (2012, 9.17) “[...] a dificuldade em se expressar pode vir da ausência de familiaridade com o vocábulo”.

Na leitura em voz alta, a palavra é apresentada em todas as suas possibilidades e subjetividades, pois tem o poder de evocar imagens e instaura uma ordem mágico-poética que é resultado dos gestos sonoro e corporal, envolvidos pela emoção de quem lê, alcança a emoção de quem escuta, pode promover uma suspensão temporal e faz emergir o tempo afetivo, conquistado e mantido pelas imagens formadas durante a leitura e não o cronológico.

Larrosa (2001) aponta para a habilidade de leitura entendida como linguagem e como meio de fundação do sujeito-humano. A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente. Ele chama a atenção para o

fato de que a leitura não é um dever no sentido de uma obrigação, mas uma dívida, uma tarefa que, quando experimentada, torna-se uma travessia, um percurso. Larrosa (2001) nos remete a algo tão delicado e sutil como, por exemplo, o professor oferecer o texto como um presente, pois é isto que o texto é, um presente.

Dessa forma, ao ler para seus alunos, o professor também escuta o texto, escuta-se a si mesmo e escuta o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. Nas palavras de Larrosa (2001, p. 139),

[...] quando esse ato de ler em público tem lugar na sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. O texto já aberto recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Por isso, uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam.

Na esteira de Larrosa, Pastorello (2010, p. 69) também ressalta que o trabalho com a palavra na leitura em voz alta passa pela voz e pela escuta. Para ela “[...] o gesto de oferta, de dar-se a ver e ser ouvido, marca claramente a leitura como ato, colocando-as em uma dimensão evocativa (em relação ao texto) e invocante (em relação ao ouvinte).” A autora esclarece, também, que escutar alguém lendo é também posicionar-se intersubjetivamente em estado de recepção. Aquele que escuta a leitura não apenas recria o texto a partir de sua relação com o material linguístico, mas se envolve com as materialidades corporais implicadas no ato; recebe as variações melódicas e rítmicas que, para além da língua, significam um sujeito. É o que Pastorello (2010, p. 68) defende ao afirmar que “[...] ao ler em voz alta, o leitor toca o outro e a si próprio. Escutar e escutar-se é também reconstruir sentidos”. Portanto, três elementos são essenciais: o *texto*, a *voz do professor* e o *silêncio* que, ao mesmo tempo, é de todos e de ninguém. Essa essencialidade é explicada por Larrosa (2001) da seguinte forma:

[...] A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra (LARROSA, 2001, p. 140).

Percebemos, nas palavras desse autor, o amor, o êxtase pelo ler. Para ele, é nesse “lendo” que mora a liberdade, a liberdade de ser. Nessa perspectiva, ler é um dizer autêntico,

porque é livre tanto para quem lê quanto para quem escuta. Na verdade, parece-nos um poema o que Larrosa (2004, p. 140) diz acerca da leitura:

[...] A liberdade na leitura é generosidade. A palavra que o texto dá, só é dada pela suspensão do querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. A palavra que se toma, não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. Ao tomar a palavra não se sabe o se quer dizer. Mas se sabe o que se quer dizer. Um dizer em que a liberdade, ao mesmo tempo se afirma e se abandona: se afirma abandonando-se se abandona, afirmando-se.

Não podemos negar – com base em nossas experiências profissionais – que ler em voz alta é de fato uma experiência muito rica, especialmente se acompanhada da tarefa de os estudantes escreverem sobre a história que lhes foi contada. São notórias, nos textos deles, a sensibilidade e a interação com as histórias ouvidas e, de fato, a leitura em voz alta suscita uma escuta engajada que possibilita aos alunos liberdade de pensamento e de expressão. Entendemos que a relação entre escola e liberdade pode acontecer por meio da leitura, pois ela reabre a questão para a qual se buscam as respostas, provocam ruptura e impulsionam o aluno a se constituir como sujeito e, principalmente, sujeito leitor. Como nos lembra Larrosa (2004, p.145): “[...] somente a ruptura do já-dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixe-nos falar, deixe-nos pronunciar nossa própria palavra”. Assim, para que a experiência da leitura resulte em formação, é necessário que o leitor também fale junto com o texto.

Outro aspecto a ser considerado na LVA é a necessidade de haver o silêncio mínimo necessário para que as palavras sejam impregnadas de sentidos, dados por quem lê e por quem escuta, na comunhão da leitura. O silêncio é um recurso importante a ser considerado, a ponto de impedir seu acontecimento, pois, sem silêncio, não há a possibilidade dessa leitura. Quem lê em voz alta exercita esse domínio de suscitar o silêncio e interrompê-lo com a leitura, abre as portas ao mundo imaginário. Logo, tanto o silêncio quanto a pausa são valiosos recursos que influenciam diretamente no ritmo da leitura.

De acordo com Barthes (2003), a linguagem é o objeto em que se inscreve o poder e cabe à escola considerar o mundo como espaço de reflexão, de crítica, de criação e, acima de tudo, de liberdade. Quando falamos em liberdade, pensamos em leitura, uma vez que é revestida de fantasia e convida os leitores a voar. Para entendermos o espaço dessa liberdade no ato de ler, acionamos Bartolomeu de Queirós (2012), que postula:

[...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são, também, pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento (QUEIRÓS, 2012, p. 30).

Concordamos com ele quando ressalta que a escola não pode ser sinônimo de contenção da liberdade. O autor lembra que a escola é servil, mas a leitura/ literatura não, pois ela só existe em liberdade, porque persegue a beleza. A experiência de ler com os alunos e para eles na sala de aula sempre será enriquecedora. Mais uma vez, lembramos o que diz Larrosa (2001, p. 142): “[...] Ler é recolher-se na indeterminação do saber, sem um final. A ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito”.

Para Pastorello (2010), na leitura em voz alta, a situação presencial dos leitores e ouvintes/leitores cria um espaço de enunciação diferenciado, pois o corpo do leitor é visto e ouvido. Quem lê em voz alta está na relação com o texto e endereça sua leitura a quem escuta e isso implica invocação do outro, o chamamento pela voz. A autora salienta que quem escuta também está em posição de leitura, na relação com o texto, na relação com o leitor, convocado a entrar na cena da leitura pelo olhar e pela escuta.

A respeito da leitura em voz alta, autores como Ferreira (2013), ressaltam que é a forma pela qual a criança é introduzida na cultura escrita, parecendo perfeitamente normal comprar livros de histórias para uma criança que, todavia, não sabe ler e que, provavelmente, não vai poder ler durante vários anos. Parece normal comprar livros para elas, ler em voz alta esses livros e também parece normal que isso aconteça em uma situação em que se demonstra afeto à criança e ao livro.

Como afirma a autora, muitas vezes, colocamos a criança em nosso colo, abraçamos a criança e o livro ao mesmo tempo. E nesse abraço afetuoso, damos a eles acesso ao mistério. destaca que a leitura em voz alta é um ato de mistério. A autora nos faz refletir sobre o poder dessas pequenas marcas, as letras, para suscitar, no adulto uma voz que é uma voz muito especial, pois não é a mesma voz de quando esse adulto fala pessoalmente em uma conversa do dia a dia. O que ele diz contém palavras que a criança nunca ouviu, mas há um silêncio por parte da criança que é o silêncio da entrada no mistério. Assim, permitir que a criança tenha acesso à escrita, através do ato de carinho e respeito rodeada de coisas que não compreendem, mas que dão vontade de compreender. De acordo com essa autora, essa é uma das melhores introduções à cultura da escrita. Portanto, permitir às crianças ouvir a leitura em voz

alta é permitir experiências que alguns podem não oferecer, não porque não queiram fazê-lo, mas por diversos motivos: ou porque não têm livros ou porque pensam que não têm habilidade para ler em voz alta ou porque não têm tempo. Em outras palavras, ler para criança é uma experiência relacionada com atos que dão boas-vindas à cultura escrita.

E assim, tendo apresentado como a modalidade de leitura em voz alta pode incidir positivamente na leitura e na escuta, visto que é evocada a emoção considerada ingrediente essencial para a construção de leitores, damos por encerrado o Capítulo 4 desta tese e passamos, neste instante, à apresentação do Capítulo 5, em que a trajetória metodológica adotada é escrutinada.



## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico, ou seja, a estrada que percorremos durante a construção desta pesquisa que se configura como de natureza quali-quantitativa.

Cumpramos registrar que submetemos esta pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, o qual a aprovou sob o CAAE nº 29142420.6.0000.5152 em 24 de março de 2020. Somente depois dessa aprovação, avançamos com a coleta de dados, visto ser essa uma etapa obrigatória tanto do ponto de vista formal quanto do ético.

Tendo superado a questão ética, passamos a buscar atingir os objetivos propostos para este estudo, a saber:

1. Verificar a preferência dos participantes em relação a três textos apresentados;
2. Averiguar a relação entre preferência de leitura levando em conta a carga emocional presente no texto e o desempenho nos testes de conteúdo e de compreensão;
3. Verificar ainda a relação entre preferência de leitura levando em conta a carga emocional presente no texto e o desempenho no teste de memória.

Contudo, antes de avançarmos, cumpre apresentar os participantes que concordaram em participar deste estudo, depois de terem sido esclarecidos sobre as questões éticas que davam segurança e legitimidade à pesquisa.

### 5.2 Participantes

Os participantes são alunos regulares de uma escola municipal na cidade de Valparaíso de Goiás, no estado de Goiás, a 190 km da capital do estado, Goiânia. Cumpre esclarecer, também, que a cidade de Valparaíso de Goiás conta com 175.720 habitantes.

Todos os 45 participantes (15 de cada grupo) estavam cursando o sexto, sétimo ou nono anos nessa escola, no momento da coleta de dados e possuíam entre onze e quatorze anos de idade.

### 5.3 Os textos

Optamos por utilizar o material produzido pelos estudantes como *corpus* desta pesquisa. Os textos utilizados foram coletados em 2020, em outra turma de sexto ano que não participou da fase de leitura e da aplicação dos testes. Quando foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre sua infância, a finalidade foi coletar escritos que apresentassem carga emocional explicitamente perceptível e, assim, encontrar aqueles que apresentassem características que pudessem indicar maior ou menor carga emocional. De um total de quatorze textos produzidos, selecionamos três que foram categorizados conforme a carga emocional preponderante, a saber: E+ (alegre), N (neutra) e E- (triste).

Para melhor circunstanciar os três textos selecionados, registramos que:

- O primeiro, com carga emocional E+, é um texto que aborda lembranças agradáveis da infância;
- O segundo, com predomínio de carga emocional N, é um texto que aborda pontos positivos da infância, mas aponta mudanças ocorridas, fazendo uma reflexão sobre as ações do homem sobre o ambiente;
- E o terceiro, com predomínio de carga emocional E-, um texto que conta as experiências de perda e dificuldades no meio familiar.

Para facilitar o entendimento, apresentamos a seguir os três textos para leitura

#### **Texto 1- classificado como E+(alegre)**

*Quando eu era criança, morava na casa dos meus avós. Na casa ao lado, morava minha tia. Nós morávamos no mesmo lote, mas em casas diferentes. Só eu, meus irmãos, minha mãe e meus avós morávamos juntos.*

*Lá, o quintal era muito grande. Tinha um pé de manga, um de goiaba e um de tangerina. Eu ficava brincando o dia inteiro com meus irmãos e meu primo. Eu amava aquele lugar. Era mágico. Tinha gado, galinha, porco, pato. Era uma fazenda muito linda. Lá perto tinha um rio onde pescávamos e nos banhávamos. A água era limpinha, geladinha, muito gostosa. À noite, muitas estrelas no céu, a lua...Só de lembrar, fico apaixonada. Ali era o melhor lugar do mundo. A gente se reunia para assar milho. Passávamos a noite conversando e dando risadas. Quando amanhecia o dia, minha tia ia tirar o leite da vaca para o nosso café da manhã. Ainda sinto o cheirinho do cafezinho. Era uma delícia. Passamos momentos maravilhosos.*

*Relembro da lua, das estrelas, do rio, dos peixes que eu pesquei. Esse local eu guardo no meu coração porque foi uma*

*verdadeira benção na minha vida. O nome desse lugar é Bairro Alto e fica em Goiânia, capital do Goiás.*

### **Texto 2- classificado como N (neutra)**

*Saudade da minha infância, da minha casa com aquele jardim imenso, cheia de animais, bem tranquila. Sempre gostei de admirar a beleza que a natureza nos dá. Como era bom. Hoje, onde tinha a estrada de terra, o asfalto cobriu. Onde tinha barulho de pássaros, hoje é a BR, e o barulho é de carros e caminhões. Onde tinha jardins, hoje são prédios. Sinto tanta falta, mas tanta falta de poder brincar nas árvores lá em frente de casa, mas hoje é um lugar cheio de “noiados”. Nas árvores, brincávamos até de noite. Fazíamos balanços para cada um. Era bem divertido. Mas veio o trator e acabou com nossa diversão. Onde brincávamos, hoje são prédios. A infância é com o tempo: não para, quando vemos, já passou e nem vemos ela passar. A infância é a melhor fase da vida.*

*A palavra que define infância é saudade, pois podemos fazer tudo e nem levamos culpa de nossos atos porque quem leva são nossos pais. Podemos andar mais livres, aprontar, correr, se esconder sem medo de errar. Sempre sabemos que alguém vai cuidar da gente. A nossa única preocupação é estudar, mas o ruim é que crescemos e tudo acaba e ficamos rudes e chatos, rebeldes.*

### **Texto 3- classificado como E-(triste)**

*Eu nasci quando meus pais moravam em Barreiras, na Bahia, no Hospital Regional. Foi lá que minha vida começou. Lembro nessa época da minha avó. Ela sempre me dava coisas. Minha mãe dizia que minha vó era como se fosse minha mãe. Meu avô, não sei muito sobre ele, mas lembro que tudo que a gente pedia, ele dava. Cresci em Barreiras e depois fui morar em Santa Maria da Vitória, também na Bahia.*

*Minha irmã que sempre trocava minha fralda porque meus pais saíam para trabalhar. Minha vida era muito legal porque eu morava em um bairro muito bom, mas meu pai fumava e bebia muito. Quando ele bebia, sempre brigava com minha mãe, mas quando ele estava bom, ele brincava comigo... Mas ele veio a falecer e eu fiquei muito magoado com a morte dele. No dia do enterro, quase entrei na cova quando vi meu pai entrando naquele buraco. Ai minha avó me segurou. Depois que acabou o enterro, fui embora para casa. Fiquei três dias e três noites chorando.*

*Depois minha irmã arrumou um namorado e viajou com ele sem dar notícias. Eu e minha irmã ficamos desesperados. Chorei de tristeza por ela ter ido embora. Essa é a minha vida.*

A seguir, para melhor compreendermos como se deu a composição das tarefas, apresentamos o item 5.4

#### **5.4 Coleta de dados**

Foram elaboradas 4 (quatro) tarefas. Inicialmente, os participantes receberam os três textos. A entrega do texto 2 só foi feita após a leitura do texto 1, assim como a entrega do texto 3 só foi feita após a leitura do texto 2. Depois que os participantes leram os textos, receberam a tarefa 1, o questionário que tinha como objetivo identificar a preferência deles em relação aos textos. Em seguida, foi aplicada a tarefa 2 (teste de assimilação). E depois, a tarefa 3, o teste de cloze. Por último, os participantes realizaram a tarefa 4, o teste de memória.

A seguir, descrevemos as tarefas realizadas.

##### **5.4.1 Questionário de escolha e preferência de texto**

O questionário contém seis perguntas relacionadas à preferência do participante sobre os textos apresentados. O que determinamos como razão para essa aplicação foi observar a relação existente entre preferência/carga emocional evidenciada nos textos. O questionário aplicado possuía as seguintes perguntas:

1- De qual dos três textos você mais gostou e por quê?

2- De qual texto você menos gostou e por quê?

3- Qual dessas palavras você destacaria em relação ao texto um?

a) tristeza

b) alegria

c) reflexão

4- Qual dessas palavras você destacaria em relação ao texto dois?

a) alegria

b) tristeza

c) reflexão

5- Qual dessas palavras você destacaria em relação ao texto três?

a) reflexão

b) tristeza

c) alegria

6 - De acordo com sua preferência, qual nota de (1 a 10), você daria para cada um dos textos?

Texto 1 \_\_\_\_\_

Texto 2 \_\_\_\_\_

Texto 3 \_\_\_\_\_

#### 5.4.2 Teste de assimilação de conteúdo

Conforme antecipamos no início deste capítulo, houve, também, a aplicação de um teste de assimilação de conteúdo. Esse teste é um modelo do que normalmente é apresentado nos livros didáticos. São duas perguntas que abordam o conteúdo geral de cada um dos três textos, em um total de seis perguntas. O critério para elaboração das perguntas referentes aos textos foi a lembrança dos trechos lidos e seu respectivo conteúdo, bem como o aspecto global do texto.

A seguir, o teste aplicado.

- 1- Por que, no texto 1, o personagem diz que “Ali era o melhor lugar do mundo?”
  - a) porque era a casa dos avós.
  - b) porque havia frutas.
  - c) porque havia muitas estrelas no céu.
  - d) todas as respostas anteriores.
  
- 2- Pela história do texto 1, percebe-se que a autora dá muita importância a:
  - a) casa bem grande.
  - b) família e natureza.
  - c) animais.
  - d) céu estrelado.
  
- 3- De que trata o texto 2?
  - a) Da boa infância da personagem.
  - b) Da beleza do lugar onde ela passou sua infância.
  - c) Reflexão sobre as mudanças do lugar onde ela viveu a infância.
  - d) Todas as alternativas estão corretas.
  
- 4- O que a personagem do texto 2 quer dizer quando diz: a palavra que define a infância é saudade?
  - a) É um tempo que vai sempre voltar.
  - b) Foi uma época linda e ainda acontece hoje.

- c) Uma época que vai deixar saudade e reflexão sobre as mudanças ocorridas que não são boas.
- d) Nenhuma das respostas anteriores.

5- Como você descreve o personagem do texto 3?

- a) Sensível porque chora muito.
- b) Medroso porque não pulou na cova do pai.
- c) Fraco porque sente muita falta da irmã.
- d) Forte porque sente e expressa seus sentimentos.

6- Qual a ideia central do texto 3?

- a) Um menino que se lembra da avó porque dá coisas para ele
- b) Um menino ligado à família e que sente profundamente as dificuldades da vida
- c) Um personagem que ainda não superou a falta da irmã
- d) Todas as respostas anteriores estão corretas.

É importante esclarecer que, inicialmente, foram entregues, separadamente, os três textos. Ou seja, primeiramente, entregamos o texto 1, em seguida, o 2 e, por último, o 3. Os participantes foram orientados a fazer a leitura calma e atentamente. Quando todos terminaram de ler, os textos foram recolhidos. Em seguida, foram aplicadas as quatro tarefas, quais sejam, o teste 1 (questionário), o teste 2 (assimilação de conteúdo), o teste 3 (cloze) e o teste 4 (memória).

A seguir, abordaremos os testes 3 e 4.

#### **5.4.3 Teste de *Cloze***

O terceiro teste, o teste de *Cloze* é bastante utilizado na compreensão de leitura, sendo sua eficácia confirmada em diferentes contextos. O teste originalmente consiste na seleção de um texto com 200 a 250 vocábulos, do qual se suprime, a cada cinco vocábulos, o quinto, sistematicamente. O primeiro e o último parágrafos do texto são mantidos intactos e no lugar das palavras suprimidas são colocadas lacunas proporcionais ou não ao tamanho da palavra que se suprimiu. As lacunas são preenchidas com a palavra que o participante julgar ser a mais apropriada para um texto coerente e compreensivo.

Segundo Koch e Travaglia (1990), a coerência textual é o elemento que integra o leitor e o texto. Além disso, por meio da coerência textual obtém-se a textura ou textualidade da sequência linguística. Isso significa que, por meio da análise da coerência textual, procura-se explicar como se relaciona o significado da sequência das proposições com um texto global.

Os textos são narrativos, indicam um tipo específico de superestrutura. Ademais, para construir a coerência textual, o preenchimento das lacunas é complementado com o conhecimento prévio do leitor. Assim, o leitor aciona seus esquemas mentais, ativa os conhecimentos pertinentes à construção do mundo textual. Ele ativa um esquema, estabelece as relações não explícitas entre os componentes do texto e constrói uma coerência que faz sentido para ele.

Normalmente, no teste de cloze, a pontuação é obtida pela soma das lacunas preenchidas corretamente. Contudo, variações sobre essa técnica têm sido efetuadas por diversos pesquisadores em relação à eliminação dos vocábulos. Por exemplo, as omissões podem não seguir o critério fixo do *Cloze* tradicional, da quinta palavra suprimida, sendo feitas escolhas de palavras a serem omitidas de acordo com critérios determinados por objetivos a se atingir (*Cloze* racional).

A técnica de *Cloze* é um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura e oferece, ao participante, a possibilidade de prever as palavras omitidas pelo uso de seu conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas.

Optamos pela aplicação do teste cumulativo, em função de ser um teste que demanda do participante da pesquisa a capacidade de decodificação do material linguístico do texto, exigir associação de seu conhecimento extralinguístico e do processo de interpretação para a elaboração de hipóteses quanto ao preenchimento das lacunas. .

A seguir, apresentamos o teste de cloze aplicado.

### **Teste de *Cloze***

Agora, preencha as lacunas cuidadosamente com uma palavra apenas. Não faça a tarefa de forma apressada. Quando terminar de preencher todas as lacunas, releia os textos mais uma vez.

#### **Texto 1 (E+)**

Quando eu era criança, morava na casa dos meus avós. Na casa ao lado, morava minha tia. Nós morávamos no mesmo lote, mas em casas diferentes. Só eu, meus irmãos, minha mãe e meus avós morávamos juntos.

Lá, o quintal era \_\_\_\_\_ (1) grande. Tinha um pé de \_\_\_\_\_ (2), um de goiaba e \_\_\_\_\_ (3) de tangerina. Eu ficava \_\_\_\_\_ (4) o dia inteiro com \_\_\_\_\_ (5) irmãos e meu primo. \_\_\_\_\_ (6) amava aquele lugar. Era \_\_\_\_\_ (7). Tinha gado, galinha, porco, \_\_\_\_\_ (8) Era uma fazenda muito \_\_\_\_\_ (9). Lá perto tinha um \_\_\_\_\_ (10) onde pescávamos e nos \_\_\_\_\_ (11). A água era limpinha, \_\_\_\_\_ (12), muito gostosa. À noite, \_\_\_\_\_ (13) estrelas no céu, a \_\_\_\_\_ (14)... Só de lembrar, fico \_\_\_\_\_ (15). Ali era o melhor \_\_\_\_\_ (16) do mundo. A gente \_\_\_\_ reunia para assar milho. \_\_\_\_\_ (17) a noite conversando e \_\_\_\_\_ (18) risadas. Quando amanhecia o \_\_\_\_\_ (19), minha tia ia tirar \_\_\_\_ (20) leite da vaca para o nosso café da manhã. Ainda sinto o cheirinho do cafezinho.

Era uma delícia. Passamos momentos maravilhosos. Relembro da lua, das estrelas, do rio, dos peixes que eu pesquei. Esse local, eu guardo no meu coração porque foi uma verdadeira benção na minha vida. O nome desse lugar é Bairro Alto e fica em Goiânia, capital do Goiás.

### Texto 2 (N)

Saudade da minha infância, da minha casa com aquele jardim imenso, cheia de animais, bem tranquila. Sempre gostei de admirar a beleza que a natureza nos dá. Como era bom.

Hoje, onde tinha a \_\_\_\_\_ (1) de terra, o asfalto \_\_\_\_\_ (2). Onde tinha barulho de \_\_\_\_\_ (3), hoje infelizmente é a \_\_\_\_ (4) e o barulho é \_\_\_\_ (5) carros e caminhões. Onde \_\_\_\_\_ (6) jardins, hoje são prédios. \_\_\_\_\_ (7) tanta falta, mas tanta \_\_\_\_\_ (8) de poder brincar nas \_\_\_\_\_ (9) lá em frente de \_\_\_\_\_ (10), mas hoje é um \_\_\_\_\_ (11) cheio de “noiados”. Nas \_\_\_\_\_ (12), brincávamos até de noite. \_\_\_\_\_ (13) balanços para cada um. \_\_\_\_ (14) bem divertido. Mas veio \_\_\_\_ (15) trator e acabou com \_\_\_\_\_ (16) diversão. Onde brincávamos, hoje \_\_\_\_ (16) prédios. A infância é \_\_\_\_\_ (17) o tempo: não para, \_\_\_\_\_ (18) vemos, já passou e \_\_\_\_\_ (19) vemos ela passar. A \_\_\_\_\_ (20) é a melhor fase da vida.

A palavra que define infância é saudade, pois podemos fazer tudo e nem levamos culpa de nossos atos porque quem leva são nossos pais. Podemos andar mais livres, aprontar, correr, se esconder sem medo de errar. Sempre sabemos que alguém vai cuidar da gente. A nossa única preocupação é estudar, mas o ruim é que crescemos e tudo acaba e ficamos rudes e chatos, rebeldes...

### Texto 3 (E-)



Eu nasci quando meus pais moravam em Barreiras, na Bahia, no Hospital Regional. Foi lá que minha vida começou. Lembro nessa época da minha avó. Ela sempre me dava coisas. Minha mãe dizia que minha vó era como se fosse minha mãe. Meu avô, não sei muito sobre ele, mas lembro que tudo que a gente pedia, ele dava. Cresci em Barreiras e depois fui morar em Santa Maria da Vitória, também na Bahia. Minha irmã que sempre \_\_\_\_\_ (1) minha fralda porque meus \_\_\_\_\_ (2) saíam para trabalhar. Minha \_\_\_\_\_ (3) era muito legal porque \_\_\_\_ (4) morava em um bairro \_\_\_\_\_ (5) bom, mas meu pai \_\_\_\_\_ (6) e bebia muito. Quando \_\_\_\_\_ (7) bebia, sempre brigava com \_\_\_\_\_ (8) mãe, mas quando ele \_\_\_\_\_ (9) estava bom, ele brincava \_\_\_\_\_ (10)... Mas ele veio a \_\_\_\_\_ (11) e eu fiquei muito \_\_\_\_\_ (12) com a morte dele. \_\_\_\_ (13) dia do enterro, quase \_\_\_\_\_ (14) na cova quando vi \_\_\_\_ (15) meu pai entrando naquele \_\_\_\_\_ (16). Aí minha avó me \_\_\_\_\_ (17). Depois que acabou o \_\_\_\_\_ (18), muito triste eu fui \_\_\_\_\_ (19) para casa. Fiquei três \_\_\_\_\_ (20) e três noites chorando.

Depois minha irmã arrumou um namorado e viajou com ele sem dar notícias. Eu e minha mãe ficamos desesperados. Chorei de tristeza por ela ter ido embora. Essa é a minha vida.

#### 5.4.4 Teste de memória

A última tarefa aplicada foi o teste de memória (tarefa 4). Para a execução desse teste, baseamo-nos em um teste aplicado por Souza (2016) para verificar a informação retida na memória de curto prazo do sujeito após a leitura. Assim, selecionamos 30 palavras, sendo dez para cada texto (cinco presentes e cinco ausentes no texto). Portanto, os participantes deveriam julgar se as palavras pertenciam aos textos ou não. No teste, o participante marca (S) sim, se a palavra apareceu em um dos três textos ou (N) não, se a palavra não apareceu em nenhum dos três textos.

Trata-se de uma tarefa de reconhecimento, que exige memória explícita para o conhecimento declarativo, por se tratar da identificação de um item que foi aprendido anteriormente. O resultado desse teste nos ajudará a identificar possíveis diferenças entre os participantes no que se refere à retenção de informação (STEINBERG, 1992).

Abaixo, segue o teste aplicado.

#### Tarefa 4 - Teste de memória

Marque (S), de **sim**, se você julgar que a palavra apareceu em um dos três textos que acabou de ler. Marque(N), de **não**, se você julgar que a palavra não apareceu em nenhum dos três textos. Pense apenas nas palavras que estavam nos textos e não naquelas que você escreveu.

- 1- adolescência ( )
- 2 - tangerina ( )
- 3 - Milho ( )
- 4 - quintal ( )
- 5 - avós ( )
- 6 - fazenda ( )
- 7 - lojas ( )
- 8 - vermelho ( )
- 9 - aquário ( )
- 10 - mochila ( )
- 11- BR ( )
- 12 - bicicleta ( )
- 13 - asfalto ( )
- 14 - prédios ( )
- 15 - flores ( )
- 16 - lago ( )
- 17- infância ( )
- 18 - panelas ( )
- 19 - parque ( )
- 20 - saudade ( )
- 21- pai ( )
- 22 - Irmã ( )
- 23 - restaurante ( )
- 24 - cova ( )
- 25 - fralda ( )
- 26 - pipa ( )
- 27- enterro ( )
- 28 - noivo ( )
- 29 - Pernambuco ( )
- 30 - chocolate ( )

Levando em conta que um texto significativo proposto por Koch e Travaglia (1990, p.12) permite fazer uma análise formal da estrutura, elaboramos a lista com 30 palavras (10 referentes a cada um dos três textos, sendo 5 palavras presentes e 5 ausentes do texto, distribuídas aleatoriamente, tendo em vista que nosso objetivo neste teste é verificar, por meio das as palavras, qual texto será mais pontuado na tarefa 4: 1, 2 ou 3.

Seguem as palavras ausentes e presentes no texto 1(E+) :

Adolescência-ausente  
 Tangerina- presente  
 Milho-presente  
 Quintal-presente  
 Avós-presente  
 Fazenda-presente  
 Lojas-ausente  
 Vermelho- ausente  
 Aquário-ausente  
 Mochila- ausente

Seguem as palavras ausentes e presentes no texto 2(N):

No segundo texto,

Br - presente  
 Bicicleta- ausente  
 Asfalto- presente  
 Prédios- presente  
 Flores- ausente  
 Lago-ausente  
 Infância- presente  
 Panelas-ausente  
 Parque-ausente  
 Saudade- presente

Seguem as palavras ausentes e presentes no texto 3(E-):

Pai- presente  
 Irmã-presente  
 Restaurante-ausente  
 Cova-presente  
 Fralda- presente  
 Pipa- ausente  
 Enterro-presente  
 Noivo- ausente  
 Pernambuco-ausente  
 Chocolate-ausente

Apesar de tratar-se apenas de uma lista de palavras, de início sem nenhuma ligação sintática e sem nenhuma relação explícita entre elas, o leitor pode perceber uma unidade de sentido que permite estabelecer uma relação entre elas, principalmente pelo fato de ele já ter lido os textos anteriormente.

No primeiro texto, por exemplo, incluímos o termo ausente adolescência. Depois, aparecem os vocábulos tangerina, milho, avós, quinta e fazenda, as cinco palavras presentes no texto que fazem parte do enredo, da macroestrutura textual. Em seguida, os termos que não aparecem no texto: lojas, vermelho, aquário e mochila.

No segundo texto, aparece a palavra BR, cuja construção traz as reflexões da personagem. Em seguida vem a palavra bicicleta que não aparece no texto. Fazendo parte do esquema envolvendo a palavra BR, seguem os vocábulos asfalto e prédios. Em seguida, as palavras ausentes flores e lago. Depois, aparecem as palavras presentes no texto infância e saudade, também presentes no texto, mas entre elas aparecem os termos ausentes painéis e parque.

No terceiro texto, a lista começa com os termos presentes pai e irmã. Segue-se o vocábulo que não aparece no texto “restaurante”, seguido das palavras que aparecem no texto, “cova e fralda”. Depois, vem o vocábulo ausente “pipa” e o termo “enterro”, presente no texto. As três últimas palavras são ausentes: “noivo, Pernambuco e chocolate”.

Para concluirmos a apresentação do percurso metodológico realizado, apresentamos a seguir, as variáveis e as condições consideradas nesta pesquisa.

### 5.5 Variáveis e condições

Em um primeiro momento, a variável dependente será a *preferência* e a variável independente, a *carga emocional* dos textos: E+, N, E-, conforme o Quadro 3

Quadro 3 Variáveis do experimento 1

Variáveis independentes	cargas emocionais 1E+; EN; 3E-
Variável dependente	preferência

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Já em um segundo momento, a preferência ocupa o lugar da variável independente e as variáveis dependentes são: *assimilação*, *compreensão* e *memória*, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 Variáveis do experimento 2

Variável independente	-preferência
Variáveis dependentes	- assimilação conteúdo - compreensão - memória

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Nosso objetivo, conforme exposto anteriormente, é analisar o efeito da carga emocional dos três textos (E+ alegre, N neutro, E- triste) na preferência dos alunos e analisar o efeito da preferência nos testes de assimilação, compreensão e memória.

Para avançarmos, torna-se crucial apresentarmos o plano fatorial do experimento para avaliar o efeito da carga emocional na preferência dos participantes conforme o quadro 5:

Quadro 5 Plano fatorial 3x3 para avaliar o efeito da carga emocional / preferência

Ano	Carga Emocional		
	Triste (E-)	Neutro (EN)	Alegre (E+)
Sexto (6)	6E-	6EN	6E+
Sétimo (7)	7E-	7EN	7E+
Nono (9)	9E-	9EN	9E+

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Assim, tendo apresentado o percurso metodológico adotado, passamos a analisar e a discutir os resultados da pesquisa, sobrelevando a atenção aos resultados das tarefas: 1 (preferência); 2 (assimilação de conteúdo); 3 (compreensão-*Cloze*) e 4 (memória) no capítulo 4.

## 6–ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 Introdução

Conforme já pontuamos em capítulos anteriores desta tese, este estudo tem por objetivo investigar em que medida a preferência por um texto pode favorecer a assimilação de conteúdo, a compreensão e a recordação da referida leitura.

Para tanto, foram selecionados textos de alunos, que, ao compor o *corpus*, permitiram a coleta de dados a partir das tarefas realizadas por participantes de três grupos, sendo um do sexto, um do sétimo e um do nono ano.

Esse percurso metodológico mostrou-se útil para atingir os objetivos específicos traçados, quais sejam: (a) verificar a preferência dos participantes; (b) analisar o desempenho do participante nas tarefas propostas: o teste de assimilação de conteúdo e o de compreensão; (c) Verificar o resultado alcançado nas tarefas (assimilação e compreensão) e registrar o comportamento dos participantes no resultado do teste de memória.

### 6.2 Resultados preferência

Nesta seção, serão apresentados os resultados do teste 1, questionário. Como explicado na Metodologia, o questionário tinha como objetivo verificar a preferência do participante

Apresentamos, a seguir, o Quadro 6, em que o resultado da preferência da turma de sexto ano é apresentado.

Quadro 6 Resultado de preferência dos participantes do sexto ano

P(6º ano)	T1(E+)	T2(N)	T3(E-)
1	10	9	7
2	10	9	5
3	8	7	5
4	7	7	10
5	10	7	1

6	10	8	7,5
7	10	7	6
8	8,3	9,5	9,3
9	10	7	3
10	7	9	5
11	6	9	4
12	7	5	10
13	10	8	5
14	10	7	9
15	8	10	9

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O somatório das notas dos participantes do sexto ano a cada um dos textos no questionário de preferência pode ser conferido a seguir:

Quadro 7 Somatório das notas dos participantes do sexto ano a cada um dos textos no questionário de preferência

T1(E+)	T2(N)	T3(E-)
124,3	118,5	95,8

Quadro 8 Resultado de preferência dos participantes do sétimo ano

P(7º ano)	T1E+	T2N	T3(E-)
1	8	4	6
2	10	6	4
3	10	7,5	8
4	10	5	3
5	10	8,5	8
6	10	8	7,5
7	10	7	5

8	7	6	10
9	10	7	3
10	10	7,5	5
11	10	8,5	0
12	9	8	8
13	8,7	7,9	9,9
14	10	9	9,5
15	10	9	6

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O somatório das notas dos participantes do sétimo ano a cada um dos textos no questionário de preferência pode ser conferido a seguir:

Quadro 9 Somatório das notas dos participantes do sétimo ano a cada um dos textos no questionário de preferência

T1 (E+)	T2 (N)	T3 (E-)
142,7	108,9	92,9

Quadro 10 Resultado de preferência dos participantes do nono ano

P(9º ano)	T1 (E+)	T2 (N)	T3 (E-)
1	10	5	3
2	9	10	5
3	8	6	10
4	10	8	6
5	6	8	10
6	10	1	8
7	10	8	5
8	10	6	7



9	10	9	1,5
10	10	9,8	7,6
11	10	8	7,6
12	10	8	9
13	8	6	5
14	10	8	6
15	9,5	7,5	7,8

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O somatório das notas dos participantes do nono ano a cada um dos textos no questionário de preferência pode ser conferido a seguir:

Quadro 11 Somatório das notas dos participantes do nono ano a cada um dos textos no questionário de preferência

T1 (E+)	T2 (N)	T3 (E-)
140,5	108,3	98,5

Nos três grupos, a maior pontuação em relação à preferência foi para o texto 1(E+), seguido do texto 2(N) e, por último, o texto 3(E-).

Antes de passarmos aos resultados das tarefas 2 (assimilação), 3 (cloze) e 4 (memória), apresentaremos as respostas de alguns participantes a respeito dos motivos pelos quais gostaram daquele texto<sup>2</sup>.

Quadro 12 Comentários do sexto ano sobre preferência pelo texto 1

*Porque eu amo fazenda e grama e ele foi feliz na infância; porque fala de natureza, animais, etc.*

*porque fala da infância;*

*Porque mostra como a gente tem que aproveitar a infância;*

*Porque ele retrata coisas boas e não sobre destruição;*

*Porque ele fala de tudo o que é de bom na infância da menina;*

*porque tem animais, quintal e a beleza de ver; porque conta a história de várias*

<sup>2</sup> As respostas não passaram por revisão ortográfica. São cópias fidedignas da escrita dos participantes.

*peessoas;*  
*Eu gostei de todos.*

Fonte: corpus da pesquisa

#### Quadro 13 Comentários do sétimo ano sobre o texto 1

*Porque fala de uma coisa que eu não sabia;*  
*Porque a vida dela é muito boa; porque fala de alegria, família unida e natureza;*  
*porque fala da infância dela;*  
*porque fala muito sobre coisas boas;*  
*porque era a vida que eu vivia;*  
*porque fala sobre família e sobre avô e avó; gostei de ver a infância dela, o jeito de brincar e da história dela, estão felizes, brincando juntos porque é uma criança feliz e crescer numa fazenda deve ser muito bom, viver ao ar livre, fazer uma fogueira, conversar com todos;*  
*porque descreveu o lugar com muito carinho;*  
*porque fala de coisas boas;*  
*porque fala sobre uma fazenda e ele brinca com os primos e os irmãos;*  
*porque conta a história sobre a família dela.*

Fonte: corpus da pesquisa

#### Quadro 14 Comentários do nono ano sobre o texto 1

*Porque fala de uma família e a menina mora com sua avó e é feliz onde estava;*  
*porque fala o quanto a fazenda é legal;*  
*porque mostra uma bela realidade e o por gostar de suas lembranças quando era criança; porque ele se sentia muito feliz ao lado de sua família;*  
*porque ele fala de tudo quando era mais simples e parecia divertido; porque vemos aqui uma bela lembrança de um lugar que a fazia feliz. Ela se lembra com amor de sua infância porque é um texto divertido; porque relata um momento feliz;*  
*porque a menina gostava daquele lugar e o texto é interessante.*

Fonte: corpus da pesquisa

Como foi possível observar nos comentários referentes ao texto 1, a maioria das respostas destacou o estado emocional de alegria; o fato de o texto não abordar problemas; a saudade da época da infância; o contato com a família, com a natureza; o fato de o texto retratar a infância como uma das melhores fases da vida com muitas brincadeiras e as

saudades do lugar onde a personagem viveu. Essas, portanto, foram algumas razões registradas que corroboraram a categorização do texto 1 como um texto E + (alegre).

A seguir, comentários de alguns participantes sobre o texto 2.

Quadro 15 Comentários dos participantes do sexto ano sobre o texto 2:

*Esse texto tem coisa alegre e coisa triste;  
fala sobre como é a vida e a infância;  
porque eu morava em um lote com minha mãe e minha irmã e fala da infância e depois como perdeu;  
É bem legal lembrar o passado e também poderia facilmente virar uma crítica;  
Trata de coisas que foram destruídas pelos seres humanos;  
porque ele fala sobre o desmatamento, mas infelizmente isso tem em todos os lugares;  
porque não mecheu muito comigo;*

Fonte: corpus da pesquisa.

Quadro 16 Comentários dos participantes do sétimo ano sobre o texto 2:

*Porque é só uma continuidade; porque eu não senti nenhuma emoção;  
porque não tem nada demais;  
porque não despertou nada de especial;  
porque tudo mudou;  
falou sobre os noiados que ficam fumando;  
fala que teve muita brincadeira ,mas infelizmente tudo passou, lembra os velhos e bons tempos;  
fala das mudanças onde ela morou;  
o lugar mudou muito; fala de coisas boas e ruins;  
ela fala de saudades...*

Fonte: corpus da pesquisa

Quadro 17 Comentários dos participantes do nono ano sobre o texto 2:

*Porque eu não gostei, não sei explicar; fala da infância, achei legal;  
Fala das coisas ruins do mundo;  
fala bastante do que acontece hoje em dia;*

*Foi direto sem entusiasmo, nem tristeza;*

*fala de como as coisas mudaram;*

*Nos faz refletir sobre o que está acontecendo com o meio ambiente e a menina guarda lembranças de um tempo que já passou; relata a mudança da cidade;*

*Ele lembra de como era aquele lugar um dia*

Fonte: corpus da pesquisa

Vimos que o texto 2, se comparado aos textos 1 e 3, traz uma carga emocional considerada neutra, pois o autor apresenta seu posicionamento a respeito das mudanças ocorridas no lugar onde a personagem viveu e das mudanças pelas quais esse lugar passou, trazendo uma certa reflexão sobre a ação do homem no meio ambiente e suas consequências. Levando em consideração algumas das respostas dos participantes do sexto ano, tivemos explicações apontando que teria faltado emoção e entusiasmo. Nas respostas dos dois grupos, notamos que, embora não tenha aparecido na preferência, esse texto capturou a atenção dos participantes, o que pode ser observado pelas respostas que seguem a linha reflexiva proposta pelo texto, destacando aspectos negativos como a degradação do meio ambiente, as transformações pelas quais o lugar passou e também a abordagem da infância como um tempo que não volta mais. Nas respostas do grupo do nono ano, observamos, na maioria delas, uma certa maturidade, pois o foco não foi binômio gosto/não gosto, como ocorreu com o grupo do sexto ano.

Quadro 18 Comentários de alguns participantes do sexto ano sobre o texto 3:

*Não gostei porque é muito triste; muito triste por tudo o que ocorreu;*

*porque fala da morte do pai e da irmã; não gostei porque fala de morte; mostra uma parte que não queremos entrar e que nossos pais não duram para sempre;*

*aconteceu muitas coisas tristes com aquela pessoa;*

*Não retrata coisas felizes;*

*me identifiquei demais fala de morte e muito desespero;*

*o texto que menos gostei foi porque o pai fumava e bebia e ele morreu; uma trágica vida, muito triste.*

*Texto muito triste e sério;*

*muito triste;*

*Gostei desse texto. Fiquei triste porque conta sobre a venda uma antiga casa e a perda*

*do pai.*

*Esse texto tocou meus sentimentos;*

*É bem triste porque o pai dele morre;*

Fonte: corpus da pesquisa.

Quadro 19 Comentários de alguns participantes do sétimo ano sobre o texto 3:

*Porque é triste, fala de morte; porque não me identifiquei;*

*porque contém tristeza e morte porque o pai dela morreu;*

*porque o pai do menino morreu;*

*Achei muito bom e senti muita emoção porque o pai dela morreu; Fala muito de coisas tristes;*

*Fala muito sobre saudade, morte de um membro da família e isso é muito triste;*

*porque lembra muito do meu pai, ele bebe e briga sempre com minha mãe, mas ele é legal. Eu não conseguiria viver sem meu pai;*

*Retrata perdas de pessoas queridas, muito triste;*

*Fala de um protagonista muito sensível com história triste;*

*Eu gostei de todos ,não vejo motivos de não gostar de nenhum deles.*

Fonte: corpus da pesquisa

Quadro 20 Comentários de alguns participantes do nono ano sobre o texto 3:

*Não é que eu não gostei, foi porque achei muito triste e fiquei com pena demais porque fala da morte do pai e a irmã ainda foi embora;*

*me identifiquei com esse texto o pai morre e a irmã se casa e vai embora com o marido; muito triste;*

*Por o pai ter falecido e a irmã ter ido embora;*

*porque tem um final triste. A pessoa fica sozinha;*

*Eu vi a tristeza que esse menino vivencia com a falta do pai e da irmã;*

*É uma história triste porque ele teve a perda de um familiar;*

*Não gostei porque a história é triste;*

*Não gostei porque a vida da menina é triste;*

*Achei ele bem triste, o pai faleceu e a irmã foi embora;*

*conta uma história muito triste; O terceiro eu não li.*

Fonte: corpus da pesquisa

Vimos que ao longo da história do terceiro texto, por exemplo, a personagem está envolvida em várias situações que a levam a manifestar uma série de emoções explicitamente anunciadas, como quando é revelado que a personagem sentiu profunda tristeza ao perder o pai. Contudo, às vezes, as emoções aparecem de forma implícita, quando, por exemplo, anuncia-se que a personagem sentiu vontade de pular dentro da cova no enterro do pai, demonstrando como aquela perda estava difícil para ela.

Pelas respostas em todos os grupos, observa-se uma tendência de o aluno se colocar no lugar do personagem, expressando a emoção triste que afeta o personagem e, por consequência, o próprio participante, por exemplo: “me lembrou da minha infância, me senti até um pouco triste”, “me identifiquei com essa história.”

Conforme Dávalos e León (2017), as emoções desempenham um importante papel porque os leitores assumem um papel ativo compartilhando emoções, colocando-se no lugar do protagonista, contribuindo com elementos pessoais na construção de sentido. Percebemos, pelas respostas de alguns participantes, a delimitação da dor do personagem que não se confunde com a sua própria, colocando-se como observador. Alguns exemplos: “Eu vi a tristeza que esse menino vivencia com a falta do pai e da irmã”; “Ele teve a perda de um familiar”; “A vida da menina é triste”; “Fala da perda de um familiar”. As respostas expressam o que o personagem sentiu, ou seja, na maioria delas, o foco é a dor do personagem.

### 6.3 resultados teste assimilação nos três grupos

Em seguida, apresentamos o resultado e análise da segunda tarefa, o teste de assimilação de conteúdo, nos três grupos.

Tabela 1 Acertos do teste de assimilação de conteúdo dos participantes do sexto ano

A(6)	T1	T2	T3
1	2	1	2
2	2	2	2
3	2	2	2
4	2	2	1
5	2	1	2

6	2	1	2
7	1	1	1
8	1	1	2
9	0	0	0
10	2	0	2
11	2	2	1
12	2	0	1
13	2	2	1
14	1	0	1
15	2	1	1

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No teste de assimilação, em relação ao número de acertos nas duas questões de cada texto, a pontuação ficou assim no grupo do sexto ano:

Tabela 2 Resultados do teste de assimilação do grupo do sexto ano

T1E+	T2N	T3E-
11	5	7

Tabela 3 Acertos no teste de assimilação de conteúdo dos participantes do sétimo ano

A(7)	T1	T2	T3
1	2	1	2
2	2	2	2
3	2	2	2
4	2	2	1
5	2	1	2
6	2	1	2
7	1	1	1
8	1	1	2
9	0	0	0

10	2	0	2
11	2	2	1
12	2	0	2
13	2	2	1
14	1	0	0
15	2	1	0

Fonte: elaborada pela autora.

No teste de assimilação, em relação ao número de acertos nas duas questões de cada texto, a pontuação ficou assim no grupo do sétimo:

Tabela 4 Resultados do teste de assimilação do grupo do sétimo ano

T1E+	T2N	T3E-
11	5	8

Tabela 5 Acertos no teste de assimilação conteúdo dos participantes do nono ano

A(9)	T1	T2	T3
1	2	1	2
2	1	1	1
3	2	0	2
4	2	1	1
5	2	0	2
6	2	0	1
7	2	1	1
8	2	1	2
9	2	0	1
10	2	1	2
11	2	0	1
12	2	1	1



13	1	0	1
14	2	0	0
15	2	1	2

Fonte: elaborada pela autora.

No teste de assimilação, em relação ao número de acertos nas duas questões de cada texto, a pontuação ficou assim no grupo do nono:

Tabela 6 Resultados do teste de assimilação do grupo do nono ano

T1E+	T2N	T3E-
13	0	3

No teste de assimilação (tarefa 2), o comportamento, nos três grupos, ficou assim:

No sexto ano, o texto 1E+ obteve 11 pontos, seguido do texto 3E- com 7 pontos e, por último, o texto 2N, com 5 pontos.

No sétimo ano, o resultado foi similar ao do sexto ano: o texto 1E+ obteve 11 pontos, seguido do texto 3E- com 8 pontos e, por último, o texto 2N, com 5 pontos.

No nono ano, o texto 1E+ com 13 pontos, seguido do texto 3E- com 3 pontos e o texto 2N não obteve nenhum ponto, ou seja nenhum participante acertou as duas questões.

Assim, o texto 3E-, que não figurou na preferência de nenhum grupo, aparece em segundo lugar em desempenho na tarefa 2.

#### 6.4 Resultados teste de cloze

Lembramos que utilizamos o *cloze* cumulativo em que se omite sistematicamente apenas uma única palavra que o leitor terá que identificar. A escolha foi feita levando em conta que os participantes são alunos do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes ainda em formação como sujeitos leitores.

Isso posto, vamos aos resultados do teste 3.

Tabela 7 Acertos no teste de *cloze* dos participantes do sexto ano

C (6)	T1E+	T2N	T3E-
-------	------	-----	------

1	10	20	20
2	17	18	20
3	14	06	17
4	14	15	20
5	14	14	18
6	13	13	16
7	15	11	17
8	19	18	20
9	18	15	17
10	19	19	19
11	13	10	17
12	15	16	17
13	17	15	17
14	19	17	18
15	15	11	14

Fonte: *corpus* da pesquisa

No teste de cloze, em relação ao número de acertos, a pontuação total dos participantes do sexto ano ficou assim:

Tabela 8 Pontuação total dos participantes do sexto ano

T1E+	T2N	T3E-
232	218	267

Tabela 9 Acertos no teste de *cloze* de participantes do sétimo ano

C(7)	T1E+	T2N	T3E-
1	20	20	20
2	17	18	20
3	14	06	17
4	14	15	20

5	14	14	18
6	13	13	16
7	15	11	17
8	19	18	20
9	18	15	17
10	19	19	19
11	13	10	17
12	15	16	17
13	17	15	17
14	19	17	18
15	15	11	14

Fonte: *corpus* da pesquisa

No teste de cloze, em relação ao número de acertos, a pontuação total dos participantes do sétimo ano ficou assim:

Tabela 10 Pontuação total dos participantes do sétimo ano

T1E+	T2N	T3E-
242	218	267

Tabela 11 Acertos teste de *cloze* de participantes do nono ano

C (9)	T1E+	T2N	T3E-
1	19	9	10
2	19	19	20
3	13	4	19
4	18	16	11
5	14	11	17
6	15	2	18
7	6	12	10
8	20	19	18

9	16	18	18
10	15	12	12
11	19	16	16
12	16	11	15
13	18	10	0
14	20	19	20
15	20	20	20

Fonte: *corpus* da pesquisa.

No teste de cloze, em relação ao número de acertos, a pontuação total dos participantes do nono ano ficou assim:

Tabela 12 Pontuação total dos participantes do nono ano

T1E+	T2N	T3E-
248	198	224

No que diz respeito aos critérios de correção, no teste de Cloze é adotado, tradicionalmente, o critério literal, também chamado de critério objetivo, no qual são considerados corretos os itens que correspondem às palavras usadas no texto original e o critério sinônimo, também chamado subjetivo, no qual são considerados corretos os itens que garantem a coerência do conteúdo.

De acordo com Oliveira *et al* (2009), há também o critério de ponderação no qual são considerados corretos os itens que se aproximam do ideal de preenchimento, não importando a correção ortográfica ou gramatical. Neste trabalho, a avaliação do desempenho neste teste foi feita com base no critério ponderado e consistiu em atribuir um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que completassem as frases com coerência.

Portanto, lembramos que no teste de cloze, o comportamento nos três grupos foi diferente. Nos grupos do sexto e sétimo anos, o texto 3E- obteve o maior número de acertos, seguido do texto 1E+ e, por último, o texto 2N. Já no grupo do nono ano, o texto que alcançou maior pontuação foi o texto 1E+, seguido do texto 3E- e, por último, o texto 2. Contudo, cabe ressaltar que no texto 3E-, muitas lacunas deixaram de ser preenchidas, o que interferiu na

pontuação, embora o número de acertos tenha sido expressivo em termos qualitativos, conforme veremos na próxima seção.

### 6.5 Análise do teste de cloze

Vale destacar que a análise do teste 3 trouxe dados interessantes. Por exemplo, verificamos um grande número de troca de palavras, principalmente quando os vocábulos eram substantivos e adjetivos. Tendo em vista que os participantes, ao utilizarem variados sinônimos para preencher as lacunas, demonstraram um bom desempenho em relação à compreensão do material lido, consideramos adequadas essas respostas.

Por exemplo, no teste do participante 8, do sexto ano, cujo texto de preferência foi o número 2N, foi possível observar que o participante demonstrou compreensão do texto, preenchendo satisfatoriamente a totalidade das lacunas.

Quadro 21 Respostas do participante 8 sobre o texto 2

*1- trilha 2- cobriu 3- cavalo 4 -rua 5-de 6-tinha 7-sinto 8-falta*  
*9- terras 10 -casa 11- lugar 12- ruas 13- tinha 14-Era 15- um*  
*16- nossa 17- são 18- como 19-nem 20- infância*

Fonte: *corpus* da pesquisa

O participante 8 substituiu os vocábulos *estrada* por *trilha*; *pássaros* por *cavalo*; *Br* por *rua*; *árvores* por *terras*; *árvores* por *ruas*. No texto 3, esse participante fez as seguintes substituições:

Quadro 22 Respostas do participante 8 sobre o texto 3

*3-vó 16 -caixão 18 - funeral 19-chorando*

Fonte: *corpus* da pesquisa

O participante substituiu *irmã* por *vó*; *buraco* por *caixão*; *enterro* por *funeral* e o advérbio *embora* por *chorando*. Devemos registrar, no entanto, que a coerência e o entendimento do texto foram mantidos, assim, as respostas foram consideradas adequadas.

Ainda no grupo do sexto ano, vejamos as substituições que o participante 13 fez nos textos 1 e 3.

## Quadro 23 Respostas do participante 15 sobre o texto 1

*1-bem 7- legal 9- legal 10-lago 11- refrescávamos 12 -gostosa*

13-tinha 15 feliz

Fonte: *corpus* da pesquisa

Na lacuna 7, ele substituiu *mágico* por *legal* e, também, utilizou essa palavra na lacuna 9 em troca da palavra *linda*. Embora seja um vocábulo repetido, foi considerado aceitável porque não causa problemas para a coesão ou a coerência. Na lacuna 11, em vez de *banhávamos*, o participante 15 lançou mão de *refrescávamos* e na lacuna 12, *geladinha* por *gostosa*.

## Quadro 24 Respostas do participante 15 sobre o texto 3

6- saía 11- morte 16-lugar

Fonte: *corpus* da pesquisa

No texto 3, o participante substituiu *fumava* por *saía* na lacuna 9; Contudo, na lacuna 11, a substituição não foi aceita, porque comprometeu a coerência, tendo em vista que ele preencheu com o substantivo *morte* onde deveria ser o verbo falecer. Se fosse o vocábulo *morrer*, a substituição teria sido aceita. Na lacuna 16, ele substituiu adequadamente *buraco* por *lugar*.

A seguir, passamos a apresentar as respostas dos participantes 3 e 5 do sétimo ano.

## Quadro 25 Respostas do participante 3 sobre o texto 2

*1-praça 9- ruas 11-parque 12-ruas*

Fonte: *corpus* da pesquisa

O participante substituiu *estrada* por *praça*; *árvores* por *ruas*; Na lacuna 11, em vez de *lugar*, ele preencheu *parque* e na 12, em vez de *árvores*, novamente o vocábulo *ruas*, mantendo a coesão e coerência textuais, apesar da repetição das palavras.

Quadro 26 Respostas do participante 5 sobre o texto 3

*1-trocou 3-avó 11-falência  
14-pulei 19-chorando*

Fonte: *corpus* da pesquisa

No texto 3, também observamos respostas diferentes do texto original, como na lacuna 1, em que o participante substituiu *trocava* por *trocou*; na lacuna 3 em vez de *vida*, ele preencheu com *avó*; Na lacuna 11, ele preencheu com o vocábulo *falência*, em vez de *falecer*. Embora essa palavra não seja sinônima, percebe-se que o participante não lembrava a palavra original e buscou uma de som parecido, com sentido aproximado. Se substituída no texto, esta causa problemas para a coesão e coerência, mas cria uma leitura possível devido ao som da palavra, portanto, foi considerada adequada. Na lacuna 14, ele substituiu adequadamente *pulei* por *entrei* e na 19, substituiu *embora* por *chorando*.

No texto 2, o participante substituiu inadequadamente as lacunas 18, *viver* por *quando* e a lacuna 19, na qual ele preencheu com o vocábulo *hoje*, o correto seria *nem*. Assim, houve comprometimento da coesão e coerência textuais. Portanto, foram consideradas inapropriadas.

A seguir, algumas das respostas dos participantes 3 e 4 do nono ano

Quadro 27 Respostas dos participantes 3 e 5 sobre o texto 1

*12- e gelada 15-com saudade- (3)  
4-no quintal 13- eu via 15- com saudade ( 4)*

Fonte: *corpus* da pesquisa

Essas respostas não foram consideradas porque não seguiram os critérios adotados, a saber: cada lacuna é referente a apenas um vocábulo e as respostas dadas apresentaram dois vocábulos. Dessa forma, embora as respostas sejam semanticamente adequadas, não seguiram os critérios formais do teste de *cloze*, em que cada lacuna representa apenas um vocábulo. Portanto, as lacunas 12, 13 e 15 foram consideradas inadequadas.

A seguir, apresentamos algumas das respostas dos participantes 7, 8 e 9 do nono ano.

## Quadro 28 Respostas do participante 7 sobre o texto 2

9- *ruas* 11-*beco* 17-*rápida*

Fonte: *corpus* da pesquisa

Nas lacunas 9 e 11, o participante substituiu adequadamente *árvores* por *ruas* e *lugar* por *beco*, mas a substituição na lacuna 17 não foi aceita, pois em vez do vocábulo *como*, ele preencheu com a palavra *rápida*, o que não contribuiu para a coesão e coerência textuais.

## Quadro 29 Respostas do participante 8 sobre o texto 2

2- *tampou* 17- *boa*

Fonte: *corpus* da pesquisa

Na lacuna 2, o participante preencheu satisfatoriamente a palavra *tampou* em vez de *cobriu*, mas na lacuna 17, ocorreu o mesmo desvio do participante 5, em que ele utilizou *como*, em vez de *boa*, não sendo considerada adequada, pelo mesmo motivo: falta de coesão e coerência textuais.

## Quadro 30 Respostas do participante 9 sobre o texto 3

6- *saía* 11- *óbito* 14- *pulei* 16-*lugar*

Fonte: *corpus* da pesquisa

O participante 9 preencheu as lacunas 9, 11, 14 e 16 com sinônimos apropriados. Ressalta-se que, na lacuna 11, por exemplo, em vez de *falecer* ele utilizou *óbito*.

## Quadro 31 Respostas dos participantes 14 e 15 sobre o texto 1

5- *irmãos* 15- *apaixonada*

Fonte: *corpus* da pesquisa

Na lacuna 5, o participante repetiu o vocábulo que vem em seguida da lacuna, mas na lacuna 15 substituiu adequadamente a palavra *feliz* por *apaixonada*.



Pelo que pudemos observar, na tarefa 3, de uma maneira geral, os participantes tiveram um desempenho favorável nos textos 3E- e 1E+. O texto 2, nos três grupos, ficou com a menor pontuação, acompanhando a tendência já verificada na segunda tarefa.

Vale ressaltar que o grupo do nono ano no teste de cloze, em termos quantitativos, a maior pontuação foi para o texto 1E+ contrastando com o verificado nos outros dois grupos nos quais a maior pontuação foi alcançada pelo texto 3E-, seguido do texto 1E+. Como foi dito anteriormente, percebemos que no texto 3E- houve muitas não lacunas preenchidas, fato que contribuiu para a baixa pontuação nesse texto, embora o número de lacunas consideradas inadequadas (representadas na cor vermelho) tenha sido muito baixo, conforme pode ser visto na tabela 11.

Quadro 32 Palavras empregadas pelos participantes do nono ano no texto 3(E-)

P9 3 (E-)	Palavras empregadas pelos participantes
1	1-X 2- pais 3- mãe 4- ela 5- muito 6-X 7-X 8-X 9-X 10-X 11-X 12 triste 13 no 14- pulei 15- o 16- burraco 17 segurou 18-X 19-X 20-X
2	1-trocava 2-pais 3- vida 4- eu 5-muito 6- fumava 7- ele 8- minha 9- X 10- comigo 11- falecer 12-magoado 13- no 14- entrei 15- o 16-buraco 17-segurou 18- enterro 19-embora 20-dias
3	1-trocava 2- pais 3- irmã 4- ela 5- muito 6- fumava 7- ele 8- minha 9- já 10- comigo 11- falecer 12- triste 13-no 14- entro 15- X 16-caixão 17- segura 18- enterro 19-embora 20-dias
4	1-limpava 2- pais 3- mãe 4- ela 5- muito 6- fumava 7- ele 8- minha 9- X 10- comigo 11- falecer 12- triste 13- X 14-X 15-X 16-X 17-X 18-X 19-X 20-X
5	1-Tirava 2- pais 3- mãe 4- ela 5- muito 6- brigava 7- ele 8- minha 9- X 10- comigo 11- falência 12-triste 13-No 14- chorei 15-o 16- buraco 17- ajudou 18-enterro 19-0 20-X

6	1-trocava 2- pais 3- irmã 4- ela 5- muito 6- fumava 7- ele 8- minha 9- X 10- comigo 11- falece 12-triste 13- No 14- entrei 15- o 16- buraco 17- segurou 18- enterro 19- embora 20- chorando
7	1-trocava 2-pais 3- X 4-ela 5-X 6-X 7-X 8-minha 9-X 10-X 11-falecer 12-X 13-No 14- pulei 15- o 16- buraco 17- 0 18-enterro 19-X 20-X
8	1-trocava 2- pais 3- vida 4- eu 5- muito 6- bebia 7- ele 8- minha 9- já 10-comigo 1- falecer 12-magoado 13- No 14-pulei 15- o 16- caixão 17- segurou 18- enterro 19- chorando 20- dias
9	1-trocava 2- pais 3- vida 4- eu 5- muito 6- saia 7- ele 8- minha 9- já 10-comigo 11- óbito 12-triste 13- No 14- pulei 15- o 16- lugar 17-pegou 18-enterro 19- correndo 20-semanas
10	1-trocava 2- pais 3- X 4-X 5-X 6- fumava 7- ele 8- minha 9- X 10- comigo 11- falecer 12-magoado 13- No 14- cai 15- o 16- X 17- X 18-enterro 19- X 20-dias
11	1-trocava 2-pais 3-rua 4- eu 5- X 6-fumava 7- ele 8-X 9- X 10- comigo 11-falecer 12- triste 13- No 14- entrei 15- 0 16- buraco 17- segurou 18- enterro 19- embora 20- dias
12	1-trocava 2- pais 3- irmã 4- ela 5- muito 6- saia 7- ele 8- minha 9- saia 10-comigo 11- falecer 12- triste 13- 0 14- eu 15- 0 16-cova 17- 0 18-enterro 19- embora 20-e
13	1-X 2-X 3-X 4-X 5-X 6-X 7-X 8-X 9-X 10-X 11-X 12-X 13-X 14-X 15-X 16-X 17-X 18-X 19-X 20-X
14	1-trocava 2- pais 3- vida 4- eu 5- muito 6- fumava 7- ele 8- minha 9- já 10- comigo 11- falecer 12- magoado 13-No 14-entrei 15- o 16- buraco 17- segurou 18- enterro 19-embora 20- dias
15	1-trocava 2- pais 3-vida 4- eu 5- muito 6-dirigia 7- ele 8- minha 9- já 10-comigo 11- falecer 12- triste 13- No 14- entrei 15-o 16- buraco 17- segurou 18- enterro 19- chorando 20-dias

Fonte: *corpus* da pesquisa

Até aqui, notamos que há uma alternância entre os textos 1E+ e 3E- em relação a pontuação nas tarefas 2 e 3. Vamos ver a seguir, os resultados na tarefa 4.

### 6.6 Resultados teste de memória

A seguir, apresentamos os resultados com o número de acertos obtidos pelos participantes dos três grupos, no último teste: o de memória.

Tabela 13 Acertos no teste de memória de participantes do sexto ano

M (6)	T1E+	T2N	T3E-
1	9	8	7
2	10	9	10
3	10	7	10
4	10	9	9
5	9	9	10
6	9	7	10
7	9	9	9
8	10	9	10
9	10	7	9
10	10	9	10
11	9	6	10
12	10	9	10
13	8	9	10
14	10	9	10
15	10	9	9

Fonte: *corpus* da pesquisa

No teste de memória, em relação ao número de acertos, a pontuação ficou assim no grupo do sexto ano:

Tabela 14 Pontuação do grupo do sexto ano no teste de memória

T1E+	T2N	T3E-
133	125	143

Tabela 15 Acertos no teste de memória de participantes do sétimo ano

M (7)	T1E+	T2N	T3E-
1	10	9	10
2	10	9	10
3	10	6	10
4	9	9	9
5	9	7	10
6	9	8	10
7	9	9	10
8	10	8	5
9	7	5	8
10	10	7	10
11	10	9	10
12	9	8	10
13	10	9	10
14	8	7	10
15	7	6	9

Fonte: *corpus* da pesquisa.

No teste de memória, em relação ao número de acertos, a pontuação ficou assim no grupo do sétimo ano:

Tabela 16 Pontuação do grupo do sétimo ano no jogo de memória

T1E+	T2N	T3E-
137	101	141

Tabela 17 - Acertos no teste de memória de participantes do nono ano

M(9)	T1E+	T2N	T3E-
1	7	7	7
2	10	10	9
3	9	8	9
4	6	6	8
5	8	8	10
6	10	7	9
7	10	8	9
8	10	7	10
9	7	9	9
10	8	7	7
11	10	8	10
12	10	8	10
13	9	6	10
14	7	8	10
15	9	8	10

Fonte: *corpus* da pesquisa.

No teste de memória, em relação ao número de acertos, a pontuação ficou assim no grupo do nono ano:

Tabela 18 Pontuação do grupo do sétimo ano no jogo de memória

T1E+	T2N	T3E-
114	99	137

No teste de memória, o comportamento nos três grupos foi similar: O dado interessante é que o agora o texto 3E- é que obteve o maior número de acertos, seguido do texto 1E+ e, por último, o texto 2N.

### 6.7 Resultado geral das tarefas por ordem de textos

A essa altura, torna-se premente tecer algumas considerações sobre os resultados até aqui apresentados conforme Quadro 33.

Quadro 33 ordem de pontuação nos textos por tarefas

Tarefas	ordem textos 6	ordem textos 7	ordem textos 9
preferência teste 1	1E+2N 3E-	1E+ 2N 3E-	1E+ 2N E-
assimilação teste 2	1E+ 3E- 2N	1E+ 3E- 2N	1E+ 3E-
cloze teste 3	3E- 1E+ 2N	3E- 1E+2N	1E+3E-2N
memória teste 4	3E- 1E+ 2N	3E- 1E+ 2N	3E-1 E+2N

Nos três grupos, a preferência é pelo texto 1E+, seguido pelo texto 2N e, por último, o texto 3E-.

No teste de assimilação de conteúdo, nos três grupos, primeiro o texto 1E +, mas agora, seguido do texto 3E- e, por último, o texto 2N. No grupo do nono ano, o texto 2 não pontuou.

Nos resultados das duas primeiras tarefas não houve diferença entre os grupos, mas houve diferença entre as tarefas 1( o texto 2N aparece em segundo ) e 2 (o texto 3E- é que vem em segundo)

Já no teste de *cloze*, houve diferença nos grupos em relação à carga emocional. Nos grupos do sexto ano e sétimo anos, a maior pontuação ocorreu no texto 3E-, seguida do texto 1E+ e, por último, o texto 2N. Contudo, no grupo do nono ano, a maior pontuação ocorreu no texto 1E+, seguido do texto 3E- e, por último, o texto 2N.

No teste de memória, o resultado ficou assim: o texto 3E- obteve o melhor desempenho nos três grupos, seguido do texto 1E+ e, em seguida , o texto 2N.

A partir da tarefa 2, percebemos que aparecem com maior pontuação tanto o texto 1E+ quanto o E-. O texto 2N apareceu em segundo lugar apenas no teste de preferência, e depois figurou sempre em último ou mesmo sem pontuar, como no caso da tarefa 3 (cloze) no grupo do nono ano.

Como limitação de nossa pesquisa, observamos que na aplicação dos testes, o de memória deveria ter sido aplicado antes do teste de cloze, pois esse último acabou influenciando o resultado no teste seguinte, porquanto o participante, ao preencher as lacunas com palavras sinônimas, entendeu que essas palavras estariam na lista das palavras recordadas, e não as do texto original. Assim, entendemos que a ordem dos testes deveria ter sido: preferência, assimilação, memória e, por último, o teste de *cloze*.

A seguir, a análise estatística dos dados, assunto da próxima seção.

## 6.8 Análise estatística dos dados

Primeiro, verificamos se o ano escolar do participante teria efeito nas respostas dos testes para os diferentes textos. Essa etapa foi essencial para saber da necessidade de condução das análises separadamente para cada ano ou se uma análise geral seria suficiente.

Utilizamos o Teste de Kruskal-Wallis (variante não paramétrica da ANOVA), pois os dados não atenderam aos pressupostos da ANOVA. Foram realizadas quatro rodadas de análise para verificar a relação entre as variáveis, a saber:

Análise 1: Efeito da carga emocional na preferência; (Gráfico 1)

Análise 2: Efeito da carga emocional na assimilação de conteúdo; (Gráfico 2)

Análise 3: Efeito da carga emocional na compreensão (teste de cloze); (Gráfico 3)

Análise 4: Efeito da carga emocional na memória (Gráfico 4)

O ano de escolaridade do aluno não apresentou efeito significativo em nenhuma das variáveis-resposta para nenhum dos textos (Tabela 18). Esse resultado indica que as respostas dos alunos dos diferentes anos não tiveram diferença estatisticamente significativa, não sendo necessária a realização das análises separadamente para cada ano.

De um modo geral, foi convencionalmente estabelecido entre a comunidade científica que o valor de  $p < 0,05$  é aceitável para avaliar a significância do resultado obtido. Conforme a Tabela 18, vemos que o valor de  $p$  em todas as tarefas foi bem maior que 0,05.

Isso significa que não houve diferença significativa nas respostas dos alunos dos diferentes anos.

Tabela 19 Estatísticas do teste de Kruskal- Walis para testar se havia diferença nas respostas dos alunos dos diferentes anos.

Carga	Variável Resposta	Estatística Qui <sup>2</sup>	Valor de P
Alegre	Preferência	2,27	0,32
	Assimilação	1,13	0,57
	Cloze	2,37	0,31
	Memória	3,04	0,22
Neutro	Preferência	1,09	0,58
	Assimilação	4,84	0,09
	Cloze	0,23	0,89
	Memória	3,87	0,14
Triste	Preferência	0,11	0,95
	Assimilação	0,11	0,95
	Cloze	1,97	0,37
	Memória	2,22	0,33

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Assim, p-valores abaixo de 0.05 são significativos. Caso contrário, dizemos que não há evidências suficientes para mostrar a não homogeneidade. Face ao exposto, tendo em vista que o ano de escolaridade não teve efeito nas variáveis-resposta para nenhuma carga emocional, partimos para as análises dos experimentos propriamente ditos com os dados gerais.

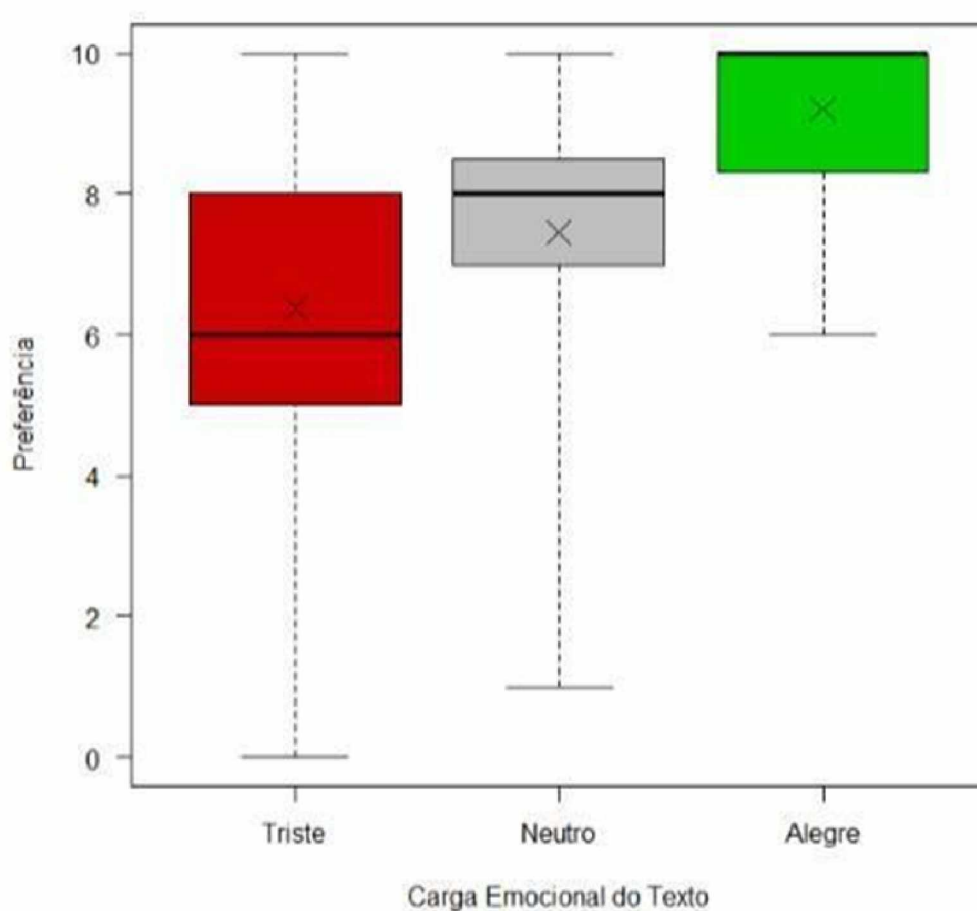
### 6.8.1 Efeito da Carga Emocional na preferência dos alunos

A Carga Emocional teve efeito significativo na preferência dos alunos ( $\text{Chi}^2 = 42,532$ ;  $P < 0,001$ ). O texto de carga emocional triste teve o menor valor médio de preferência (6,38), o neutro teve preferência intermediária (7,46), enquanto o alegre teve a maior preferência (9,2), conforme o gráfico um. Escolhemos o Boxplot para mostrar o resultado graficamente, tendo em vista que é o mais recomendado quando os dados não respondem aos pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias. Nele estão representados a mediana (valor intermediário, 50% dos dados estão acima e 50% estão abaixo) e os quartis (1°



Quartil - 25% dos dados estão abaixo e 75% estão acima; 3° Quartil 75% dos dados abaixo e 25% acima). Esse gráfico representa infinitamente melhor a dispersão dos dados do que um gráfico de médias e desvios (utilizados classicamente em ANOVAs).

Gráfico 1 Efeito da Carga Emocional na preferência dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 6,38; Neutro = 7,46; Alegre = 9,2).



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Realizamos o teste *a posteriori* de Dunn para averiguar entre quais cargas emocionais houve diferença significativa. Identificamos que houve diferença significativa entre a preferência do texto alegre em relação aos outros dois. (Alegre x Triste –  $P < 0,001$ ; Alegre x Neutro –  $P < 0,001$ ). Entretanto, não houve diferença significativa entre o texto considerado neutro e o triste ( $P = 0,16$ ).

### 6.8.2 Efeito da preferência nas demais variáveis

Apesar do efeito significativo da Carga Emocional na preferência, essa preferência não teve efeito significativo nas respostas de nenhum dos testes realizados. Por isso, decidimos realizar outra série de análises, a fim de identificar o efeito da própria carga emocional nas respostas dos testes, conforme a Tabela 19, a seguir:

Tabela 20 Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis- sobre o efeito da preferência nas respostas dos testes (variáveis resposta).

Variável Resposta	estatística Qui <sup>2</sup>	Valor de P
Assimilação	4,94	0,08
Cloze	0,15	0,93
Memória	0,83	0,66

### 6.8.3 Efeito da Carga Emocional nas demais variáveis

Como a preferência não teve efeito nas respostas dos testes, decidimos analisar o efeito da carga emocional nos testes.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes: a carga emocional teve efeito significativo em todos os testes realizados, conforme a Tabela 20, apresentada a seguir, mas seu efeito na preferência e nos testes foi diferente. A explicação sobre a razão pela qual a preferência não teve efeito no resultado dos testes é que os textos com cargas emocionais, independente se alegre ou triste, geraram resultados superiores nos testes do que o texto com carga neutra. Isso nos leva a entender que um texto com emoções fortes tem maior possibilidade de ser lembrado do que um texto com carga emocional neutra.

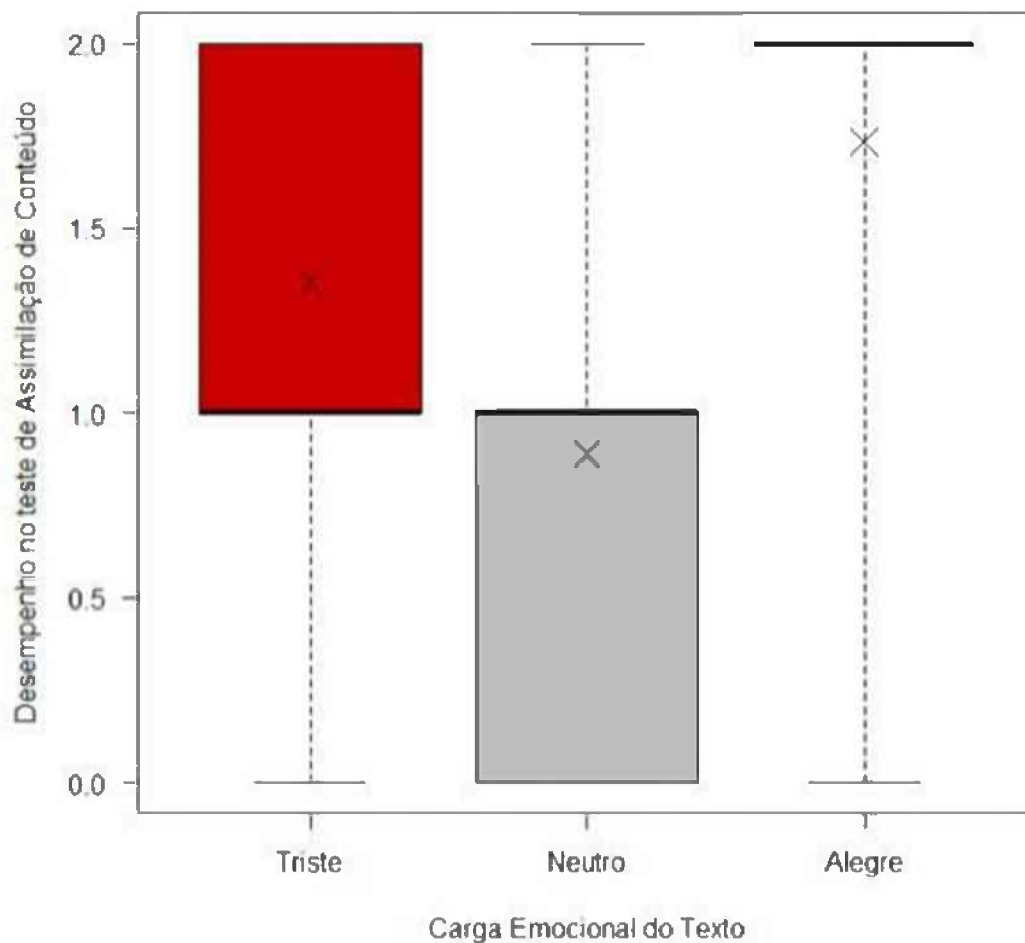
Tabela 21 Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis sobre o efeito da Carga emocional nas respostas dos testes (variáveis resposta).

Variável Resposta	estatística Chi <sup>2</sup>	Valor de P
Assimilação	30,08	< 0,001
Cloze	12,52	0,002
Memória	40,06	< 0,001

#### 6.8.4 Efeito da Carga Emocional no Teste de Assimilação de Conteúdo

A carga Emocional teve efeito significativo no teste de assimilação, conforme o gráfico 2. O teste *a posteriori* de Dunn demonstrou que houve diferença significativa entre as três cargas emocionais (Alegre x Neutro –  $P < 0,001$ ; Alegre x Triste –  $P = 0,008$ ; Triste x Neutro –  $P = 0,008$ ). O gráfico 2 traz as medianas, quartis e médias.

Gráfico 2 Efeito da Carga Emocional na assimilação dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 1,36; Neutro = 0,89; Alegre = 1,73).

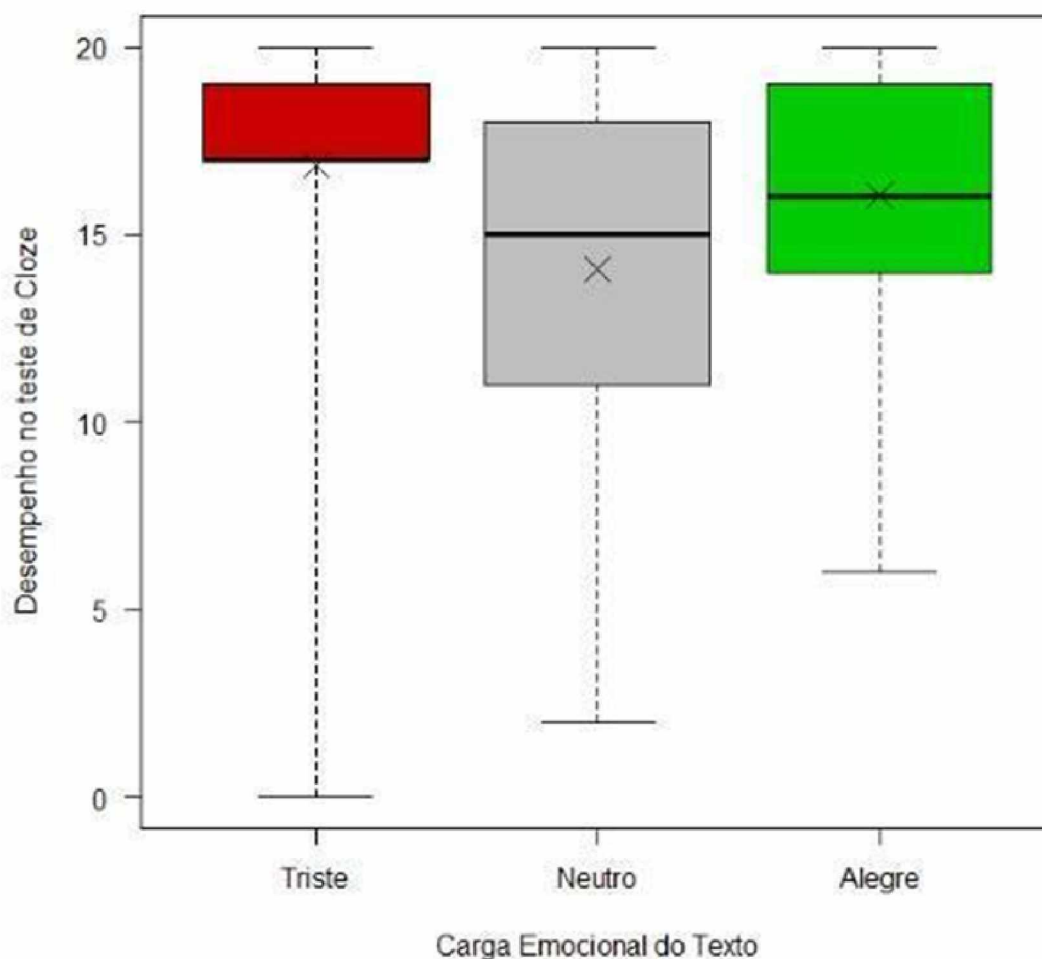


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 6.8.5 Efeito da Carga Emocional no teste de *cloze*

A carga emocional também teve efeito significativo nas respostas do teste de *cloze*, conforme o Gráfico 3. O teste *a posteriori* de Dunn demonstrou que houve diferença significativa apenas entre as cargas emocionais triste e neutra (Alegre x Neutro –  $P = 0,13$ ; Alegre x Triste –  $P = 0,13$ ; Triste x Neutro –  $P = 0,001$ ). O gráfico 3 traz as medianas, quartis e médias.

Gráfico 3 Efeito da Carga Emocional no desempenho no Teste de *Cloze*. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 16,84; Neutro = 14,09; Alegre = 16,04).

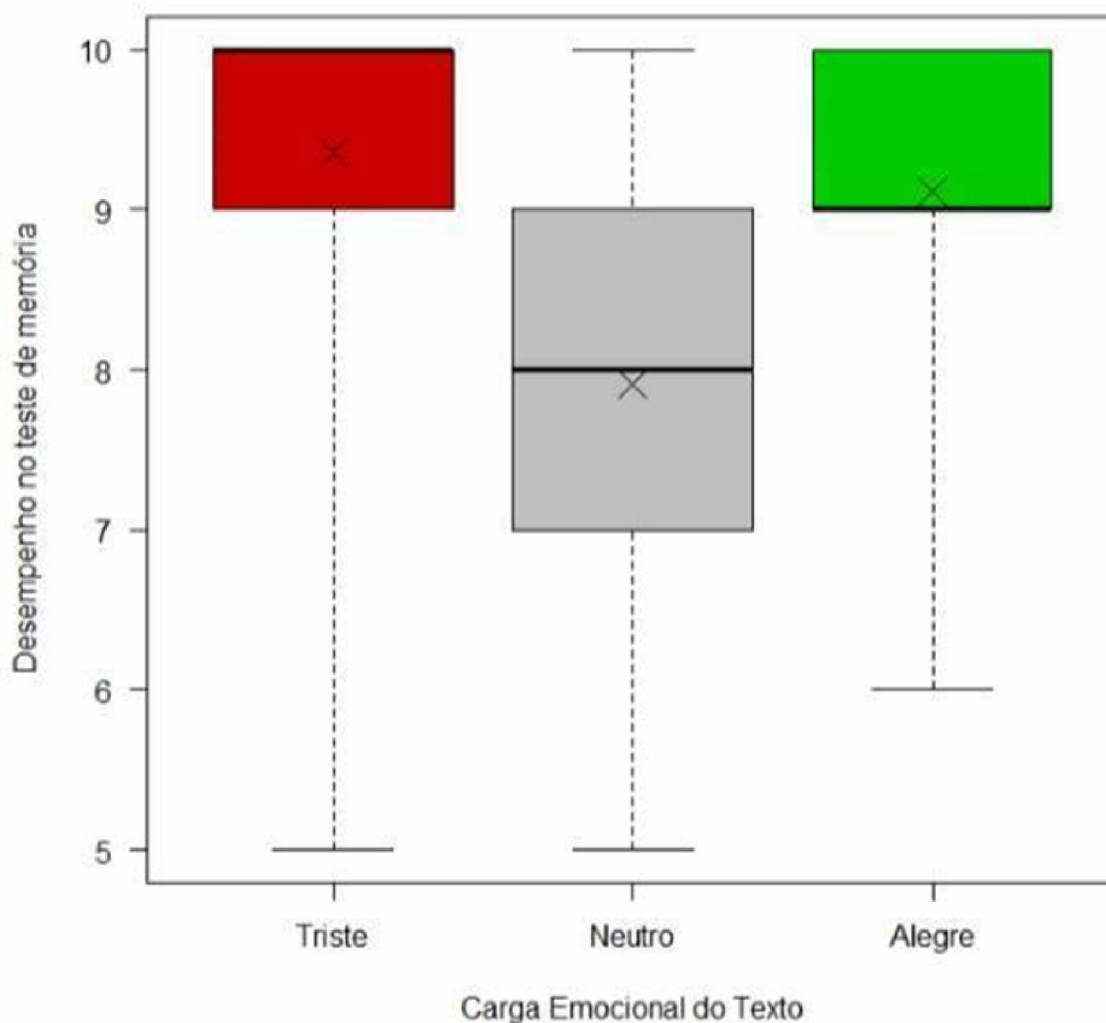


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 6.8.6 Efeito da carga emocional no teste de memória

No teste de memória, também a carga emocional teve efeito significativo, conforme o gráfico 4. O teste *a posteriori* de Dunn demonstrou que houve diferença significativa entre as cargas emocionais triste e neutra e, também, alegre e neutra, porém as cargas alegre e triste não tiveram diferença significativa (Alegre x Neutro –  $P < 0,001$ ; Alegre x Triste –  $P = 0,23$ ; Triste x Neutro –  $P < 0,001$ ). O gráfico 4 traz as medianas, quartis e médias.

Gráfico 4 Efeito da Carga Emocional na memória dos alunos. Medianas e quartis estão representados pelas linhas que delimitam as caixas. As médias estão representadas pelo X (Triste = 9,36; Neutro = 7,91; Alegre = 9,11).



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De forma geral, em todas as tarefas, foi similar o comportamento nos três grupos. Esse fato nos chamou a atenção, tendo em vista que os participantes são de idade e de escolaridade diferentes. Esperávamos que os resultados também fossem diferentes em cada grupo. Contudo, houve uma diferença na tarefa 3 (teste de cloze). No grupo do nono ano, o texto que obteve a maior pontuação foi o texto 3E-, seguido do texto um, contrastando com os outros dois grupos, nos quais o texto que obteve maior pontuação foi o texto 1 E+, seguido do texto 3E-.

Lembramos que, em um primeiro momento, a preferência foi a variável dependente e a carga emocional, a variável independente. Depois, a preferência ocupa o lugar de variável independente e as tarefas: assimilação, *cloze* e memória, passam a ser as variáveis dependentes.

Em relação à variável dependente, preferência, nossa hipótese não foi confirmada, visto que não foi significativa, conforme as análises estatísticas. Mas a variável independente carga emocional, teve um efeito significativo em todas as tarefas.

Nossa hipótese inicial era de que o texto 1E+ seria o mais pontuado em preferência e também em todas as outras tarefas. Entretanto, vimos que além do E+, o texto 3E- também aparece em primeiro em pontuação nas tarefas 3 e 4 nos grupos do sexto e sétimo anos.

Portanto, em relação à preferência, nossa hipótese foi confirmada nas tarefas 1 e 2 nos três grupos. Entretanto, na tarefa 3 não foi confirmada nos grupos de sexto e sétimo anos. E, por fim, na tarefa 4, nos três grupos, nossa hipótese também não foi confirmada.

Esses resultados nos remetem ao que dizem Sarmiento *et al.* (2007), a respeito da emoção, um construto fundamental no processo de fixação das memórias. Eles afirmam que emoções intensas favorecem a recordação sobre as memórias relativas a essas emoções e que essa relação entre a emoção e a fixação das memórias consolida-se, porque as áreas cerebrais envolvidas na memória também fazem parte do sistema límbico, que está diretamente relacionado com as emoções. Os autores destacam que a emoção tem um efeito significativo e determinante para o bom funcionamento da memória. Nessa direção, Kandel (2009), afirma que vivemos constantemente sob descarga emocional, seja ela expressiva, seja inexpressiva e que, quando chegamos ao final de um período, são as experiências de maior carga emocional, que se fixam na memória. Já as experiências de menor carga emocional, praticamente imperceptíveis, perdem-se no decorrer das horas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos por nós percorridos nesta pesquisa foram fundamentais para que a relação entre compreensão, memória e emoção em leitura pudesse ser abordada. Como observamos nos resultados, emoções intensas, sejam alegres ou tristes, podem interferir na recordação, e, mais especificamente, no que concerne à leitura, esses três elementos estão interligados e são relevantes tanto no ensino quanto na prática dessa atividade.

Considerando a reflexão a respeito da interação entre os três construtos e retomando que o nosso objetivo principal foi verificar se a preferência por um texto, levando em conta sua carga emocional predominante, poderia favorecer a assimilação de conteúdo, a compreensão e também a memória dessa leitura, vimos que não foi a preferência, mas a carga emocional que teve efeito significativo nos testes aplicados. Isso nos remete ao fato de que as experiências de maior carga emocional é que se fixam na memória ao final de período.

Conforme Braibant (1997), no processo de ensino de leitura, o aspecto emocional pode desencadear sentimentos que se refletirão na vida do estudante e na sua relação com essa atividade. Jouve (2002) também destaca que a dimensão afetiva da leitura provém das emoções que ela suscita e que a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor e influi sobre sua afetividade. Dessa forma, muitas teorias assumem que os leitores constroem um modelo mental das situações presentes no texto, possibilitando a relação entre inferência emocional e compreensão leitora. Além disso, as emoções são determinantes para o bom funcionamento da memória. Para Relvas (2010), os estímulos externos que causam as reações emocionais e o significado que ocorre com essas reações é a maneira pela qual o ser humano expressa o resultado da aprendizagem.

Tendo em vista que as experiências vividas pelos alunos no contexto escolar vão afetá-los e influenciarão na relação deles com o aprendizado e a prática da leitura, os professores podem utilizar a leitura como forma de apoio ao crescimento emocional dos alunos, o que pode contribuir para que eles se sintam instigados a ler cada vez mais.

As atividades de leitura trabalhadas na escola, muitas vezes, podem ou não fazer sentido para o aluno. Portanto, há que se ter em mente que o estudante tem voz e, deve ser ouvido, visto que é sujeito basilar na construção de ações para o ensino-aprendizagem de leitura. Compreendemos, portanto, que há necessidade de mais pesquisas com foco no aluno, para tornar significativas as investigações relacionadas à compreensão dos caminhos que o estudante percorre na aquisição do conhecimento sobre leitura, considerando as principais

dificuldades, os avanços e os pontos de atenção. Ademais, as informações encontradas e as reflexões realizadas podem suscitar mais indagações relacionadas ao modo como os alunos percebem suas necessidades tanto cognitivas quanto emocionais em relação ao aprendizado e à prática de leitura.

De fato, sendo a leitura é uma atividade extremamente complexa do ponto de vista cognitivo e, também, afetivo, pois é um campo que engloba emoções e sentimentos, entendemos por que a relação entre emoção e cognição é um assunto de bastante interesse entre os pesquisadores da mente que acreditam tratar-se de elementos complementares, enquanto se dedicam a melhor compreender o papel da emoção, inclusive no funcionamento da memória.

Como se pode observar, não ensejamos construir conclusões acerca de um tema tão relevante e complexo. O que intentamos fazer, nesta seção, é apresentar considerações que possam contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento a respeito da interação entre emoção, memória e compreensão no ato de ler e, mais especificamente, dos efeitos da emoção para a compreensão leitora e para a evocação do material lido.

Esperamos que esta pesquisa sirva de estímulo para a realização de outras em vias assemelhadas, pois refletir sobre esse tema é essencial para o aperfeiçoamento das práticas de leitura na escola e a realização de outros experimentos que levem em consideração os achados de pesquisas sobre o tema, poderão fornecer mais e mais respostas a respeito do nosso objeto de estudo. Sugerimos pesquisas posteriores com todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, que poderão contribuir para a apresentação de um panorama sobre, por exemplo, que tipo de emoções encontradas nos textos podem convocar os alunos a se envolverem com essa atividade e ao mesmo tempo possibilitar ao professor trabalhar inteligência emocional a partir das leituras realizadas.

Nesse sentido, aproveitamos para retomar a ideia da epígrafe de que lançamos mão, construída por Dehaene (2012, p. 228):

[...] O vírus que é a leitura nos é incultado pela via visual, mas sua influência se estende muito rapidamente ao conjunto das áreas da linguagem, onde se multiplicam nossas competências espontâneas. Quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo (DEHAENE, 2012, p. 228).

O autor lembra que, por meio das sinapses realizadas por nossos neurônios, a cada nova palavra lida, a cada novo sentido apreendido, o nosso cérebro vai sendo povoado por



conhecimentos e esses conhecimentos vão alterando nossa maneira de pensar, de analisar e de interpretar o que está ao nosso redor. A escola exerce bastante representatividade nesse processo, pois possibilita aos alunos vivenciar experiências, descobertas e emoções.

Analisamos, também, desta feita, o que nos diz Leffa (1996, p. 11): “[...] ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”. Essa segunda epígrafe de que lançamos mão no início do texto remete à ideia de que tanto a palavra escrita quanto todos os objetos do mundo podem ser lidos e servem de intermediários para a leitura de outros elementos em um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos.

A leitura possibilita a construção da cidadania, haja vista que, por meio dessa habilidade, o aluno terá a oportunidade de construir novas relações que poderão trazer reflexão, criticidade e autonomia. Um leitor revela-se um cidadão, à proporção que, por meio da leitura, acessa notícias, ideias, pensamentos, enfim, conhecimento. Por conseguinte, destacamos que o desafio para os professores ainda é o de incentivar, apresentar a leitura de forma que o estudante perceba a importância dessa atividade para sua vida como leitor, como pessoa e, também, como cidadão.

Em vias de finalização, ressaltamos que estivemos atentos à visão sobre essa temática apresentada pela BNCC, visto ser essa base um documento fundante da Educação brasileira contemporânea. Portanto, antes de dar por encerrada esta tese, lembramos que a BNCC enfatiza a necessidade de mobilizar nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Portanto, levar o aluno a refletir sobre os aspectos emocionais e afetivos da leitura e por meio da leitura é uma possibilidade de converter essa atividade em uma ferramenta decisiva na formação do estudante como pessoa e cidadão, permitindo a ele compreender-se na diversidade humana, reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

## REFERÊNCIAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018
- ALVES, E. V. D. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura**. 2008. 110 f. Mestrado em Língua Portuguesa. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANDERSEN, E. M.L. Inferência emocional, compreensão leitora e ensino. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 231-245, mai/ ago. 2018.
- <https://doi.org/10.22168/2237-6321-21118>
- ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**. Novas estratégias. 6. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ARANHA, M.L.A **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna,1996.
- ARAÚJO, I. S. & MAZUR,E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.
- <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n2p362>
- BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Editora Cortez, 1994/2005.
- BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**, São Paulo: v. 32, n.3, p.493-507, set/dez 2006.
- <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300005>
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. p. 132/145.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.
- BELLENGER, L. **Os métodos da leitura**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador** . São Paulo: Abril Cultural, 1975. 52/210, (coleção Os pensadores).
- BENJAMIN, Walter. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988. p. 212/247.
- BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BRAGHIROLI, E. M. *et al* .**Psicologia geral**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRAIBANT, J. M.A. decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2o ano primário. In: GREGÓIRE, J. PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura**. Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997. Original em inglês.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENNAN, I. **Por meio da vidraça da escola**: uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na Educação. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRITTO, L L. **A sombra do caos**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1997.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, jun. 2001. p. 19-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf> . Acesso em: 14 mai. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100003>

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos seis anos do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje**, 1986.

CABRAL, M.; KASTRUP, V. **Encontros que nos movem**: a leitura como experiência inventiva. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2006.

CARTER, R.; ALDRIGE, S.; PAGE, M.; PARKER, S. **O livro do cérebro**: funções e anatomia. Tradução de Peter Frances. São Paulo: Editora Duetto, 2009a. v 1.

CARTER, R.; ALDRIGE, S.; PAGE, M.; PARKER, S. **O livro do cérebro**: memória, pensamento e consciência. Tradução de Peter Frances. São Paulo: Editora Duetto, 2009b. v 3.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação emocional**. São Paulo: Editora Liber livro, 2019.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Editora Escrituras, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**, Tradução de Ephraim F. Alves, 12.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **Formas e sentido** – Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

COELHO, J. R. Q. **Estimulação da Fluência Oral**: proposta de atividade e estudo exploratório. Dissertação -Departamento da Faculdade de Psicologia. Portugal: Universidade de Lisboa, 2010.

COLOMER, T; CAMPS,A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2004.

COSCARELLI, Carla V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSENZA, R.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O livro da consciência**: a construção do cérebro consciente. Tradução de Luís Oliveira Santos. Temas e debates Círculo de leitores. 2010.

DÁVALOS, M. T.; LEÓN, J. A. Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. In: MIRAMONTES, Z.; GARCÍA, R. **Comprensión y aprendizaje a través del discurso**. Madri: Editora LEED, 2017.

<https://doi.org/10.22402/j.rdipvcs.unam.3.0.2017.125.53-63>

DELL' ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Editora Formato, 2001.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

EICH, J. E. The cue-dependent nature of state-dependent retrieval. **Memory & Cognition**, 8, p.157-173, 1980.

<https://doi.org/10.3758/BF03213419>

FERREIRO, E. **Leitura e escrita na Educação infantil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4> (2013) Acesso em: mar. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Editora Contexto, 1996.

GABRIEL, R. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMIA.;PERKOSKY, N. (Orgs.). **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar, Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2005.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995. Original inglês.

GIRALDELLO, A.P. Um diálogo entre Psicolinguística e Análise do Discurso: Que é leitura? **Revista Intercâmbio**, v. XXXII:1-16, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2016.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 7ª ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOLIM, C. Teorias do rádio: Paul Zumthor e a poética da voz. In: I Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005.

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.

GROTAWSKI, J. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski (1959-1969)**. São Paulo: Editoras SESC/Perspectiva, 2007.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. (2008) **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora EDUCA, 2004.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2009.

KOCH, I.V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA**, 9, p.399-416 (nº especial). 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. Tradução de Lúcia Ferraz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

KIDD, D. C.; CASTANO, E. (2013). **Reading literary fiction improves theory of mind**. Science 1239918. Published online 3 October.

<https://doi.org/10.1126/science.1239918>

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

KINNUNEN, R., & VAURAS, M. (1995). Comprehension monitoring and the level of comprehension in high- and low-achieving primary school children's reading. **Learning and Instruction**, 5, 143-165.

[https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00009-R](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00009-R)

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

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Towards a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85, 363-394, 1978.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

JOU, G. I.; SPERB T. Teoria da mente: diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica** 12, 2, 287-306, 1990.

<https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2001.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. México: Editora Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROZA, E. M. J. **Leitura**: emoção e prazer. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, RS, 2001.

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

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 3.ed. Campinas-SP: EDUNICAMP, 1994.

LEITE, C.T. **A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguístico) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MANGILI, P. A. **Hipertexto no Ensino Fundamental II**: Estratégias de Leitura. Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura, Teoria e Prática**. Mercado de Letras, 1985.

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

- MATLIN, M. W. **Psicologia Cognitiva**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2004.
- MELLO, M. F. **Oralidade na sala de aula**: uma proposta didática para o sétimo ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999/2000.
- MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Editora Manole, 2013.
- OLIVEIRA, K. *et al.* A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: **Cloze**: Um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, p.47-78, 2009.
- OLIVEIRA, M. G. M; BUENO, O. F. A. Neuropsicologia da memória humana. **Psicol. USP** v.4 n.1-2. São Paulo, 1993.
- OLIVEIRA, L. D. G.C. Pesquisa narrativa e Educação: algumas considerações. UESPI/UNICAMP- **VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO**, 2017– p.1276-1396.
- OLINTO, H. K. Razão e emoção nos atos de leitura. **XII Congresso Internacional da ABRALIC, UFPR**, Curitiba, 2011.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.
- ORLANDI, E..Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001.
- PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança** Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PERFETTI, C. A. Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v.11, n.4. p.357-383. 2007.  
<https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- PERGHER, G. K.; OLIVEIRA, R. G.; ÁVILA, L. M.; STEIN, L. M. Memória, humor e emoção. **Revista Psiquiatra**, Rio Grande do Sul, v. 28, p. 61-68, jan/abr. 2006.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100008>
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora. 34, 2008.
- PINTO, A. C. Memória, cognição e Educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), **Educação, cognição e desenvolvimento**: Textos de psicologia educacional para a formação de professores (p. 17-54). Lisboa: Editora Edinova. Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal, 2001.
- PRESSLEY, Michael. **Reading Instruction that works the case**: the case for balanced teaching.2ª. Nova York: Editora Guilford, 2002.

QUEIROZ, B. C. **Sobre ler, escrever e outro diálogos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

REBELO, D. **Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita**. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação** – Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. pp.33-39/97-101, Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

RUMELHART, T. An interactive model of reading. In S. Dornic (ed.), **Attention and performance**, v.6. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. **Andersen e as estratégias de leitura**. Atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2011.

SARMIENTO, E. L. P.; GARRIDO, L. M. M.; CONDE, C.; TOMAZ, C. Emoção e Memória: inter-relações psicobiológicas. **Brasília médica**, Brasília, v. 44, p. 24-39. 2007.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana (org). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. P. 35-43.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

SILVA, G. S. O. **O Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás- Catalão, GO, 2017

SILVEIRA, Maria Inez Mattoso. **Modelos técnicos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, A. G. F. P. **Fluência e Precisão da Leitura: avaliação e desenvolvimento**. Dissertação- Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**, Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SQUIRE, L.R.; KANDELL, E.R. **Memória: da mente às moléculas**. Tradução de Carla Dalmaz e Jorge A. Quillfeldt. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

STEINBERG, R. **Capacidades intelectuais humanas**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Editora Artmed, 1992

TAHAN, M. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1964.

TULVING, E. The Effects of Presentation and Recall of Material in Free-Recall Learning 1, University of Toronto, Canada **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior** 6, 175

[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80092-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80092-6)

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010. p. 122-124.



WIMMER, H. & PERNER, J. (1983) Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, 13, 103-28.

XAVIER, G.F. A modularidade da memória e o sistema nervoso. **Psicol. USP** v.4 n.1-2 São Paulo 1993.

YUNES, E. Contar para ler - A arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares., por Fabiano & GOMES, Lenice MORAES, São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 79/215.

ZARATIN, T. N. **Comunicação verbal** - Educação vocal. São Paulo: Editora Paulus, 2010. p. 214/219.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007. p. 210.

ZILBERMAN, R.: BORDINI, M.G. **Guia de alunos de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Cortez, 1989

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS –

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “O ato de ler: interação entre memória, emoção e compreensão” sob a responsabilidade dos pesquisadores Dra Camila Tavares Leite e Maria de Fátima de Mello.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a relação entre memória e emoção para a compreensão destacando a importância desses elementos para fixação e ativação dos conhecimentos que vão possibilitar a leitura. Para isso, vamos abordar a leitura sob a perspectiva do envolvimento cognitivo e emocional que ela produz no leitor para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora Maria de Fátima de Mello. Você terá um tempo para decidir de concorda ou não com a participação do menor, sob sua responsabilidade, nessa pesquisa conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap III da Resol. 510/2016.

Na participação do (a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) responderá a questionários, produzirá textos e relatos, fará leitura em voz alta e relato que serão gravados, teste de compreensão e de memória. Tão logo sejam transcritas, as gravações serão desgravadas. Em nenhum momento, nem o (a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele (a) e a sua serão preservadas. Nem ele (a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao (à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele (a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Camila Tavares Leite, telefone: 34 32918320 e Maria de Fátima de Mello, telefone: 9 82860343.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia..... de ..... de 20.....

---

Camila Tavares Leite

---

Maria de Fátima de Mello

Eu, responsável legal pelo (a) menor \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa



## Anexo 2 – Termo de Assentimento para o menor

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS -

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O ato de ler: interação entre memória, emoção e compreensão”, sob a responsabilidade dos pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia: Dr<sup>a</sup> Camila Tavares Leite e Maria de Fátima de Mello. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a relação entre memória e emoção para a compreensão destacando a importância desses elementos para fixação e ativação dos conhecimentos que vão possibilitar a leitura.

O Termo de Assentimento será entregue pela pesquisadora Maria de Fátima de Mello. Você terá um tempo para decidir se quer participar conforme Item IV da Resolução 466/12 ou Cap. III da Resol.510/2016.

Você responderá a um questionário, produzirá textos, relatos escritos e orais que poderão ser gravados e, depois de feita a descrição, todo o material será desgravado, teste de compreensão e teste de memória. Em nenhum momento você será identificado.

Os riscos consistem na identificação como sujeito de pesquisa. Neste caso, enquanto executores da pesquisa, comprometemo-nos em manter em absoluto sigilo a identidade dos alunos participantes.

Os benefícios serão a oportunidade de desenvolver a leitura e a escrita participando de atividades especialmente voltadas para essas habilidades.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Camila Tavares Leite, telefone: 34 32918320 e Maria de Fátima de Mello, telefone: 61 982860343. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---