

O DESEMPENHO DO LEITOR EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA NO CONTEXTO ESCOLAR

READER PERFORMANCE IN READING COMPREHENSION ACTIVITIES IN THE SCHOOL CONTEXT

Francineide Fernandes de Araújo
Evando Luiz e Silva Soares da Rocha
PPGEL/UFPI

Ailma do Nascimento Silva
UESPI

RESUMO: Este estudo propõe reflexões sobre o desempenho do leitor em atividades de compreensão leitora, considerando alunos participantes de avaliações de larga escala em redes públicas de ensino no Brasil. Pretendemos investigar o desempenho de aluno-leitor de 9º ano do Ensino Fundamental. Nisso, discutimos os postulados sobre leitura, considerando as contribuições de autores como (Araújo, Silva, 2024; Kleiman, 2016; Marcuschi, 2008; Pereira, 2019; Pereira, 2021; Rojo, 2002, Sousa, Hübner, 2017). Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, interpretativo, desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo, em uma escola da Rede Pública de Ensino. Utilizamos como categorias de análises os construtos marcuschianos que descrevem as projeções inferenciais, a saber: as de base textual e contextual e as sem base textual e contextual. Constituímos o *corpus* com as projeções inferenciais coletadas mediante um Teste Subjetivo de Compreensão Leitora. As análises e considerações sobre os dados mostraram-nos que os participantes apresentaram um desempenho eficaz na atividade, porém, com algumas ressalvas, pois devem ser consideradas as influências como as dos aspectos socioculturais.

Palavras-chave: Leitura. Desempenho. Compreensão leitora.

ABSTRACT: *This study proposes reflections on the reader's performance in reading comprehension activities, considering students participating in large-scale assessments in public education networks in Brazil. We intend to investigate the performance of student-readers in the 9th grade of Elementary School. In this, we discuss the postulates about reading, considering the contributions of authors such as (Araújo, Silva, 2024; Kleiman, 2016; Marcuschi, 2008; Pereira, 2019; Pereira, 2021; Rojo, 2002, Sousa, Hübner, 2017). This is a qualitative, interpretative study, developed through field research, in a public school. We used as analysis categories the Marcuschian constructs that describe the inferential projections, namely: those with a textual and contextual basis and those without a textual and contextual basis. We constituted the corpus with the collected inferential projections, through a Subjective Reading Comprehension Test. The analyzes and considerations on the data showed us that the participants performed effectively in the activity, however, with some caveats, as influences such as those of sociocultural aspects must be considered.*

Keywords: *Reading. Performance. Reading comprehension.*

INTRODUÇÃO

A leitura consiste em um complexo processo, uma vez que envolve inúmeros fatores, tais como: o cognitivo e o sociocultural (Dehaene, 2012), essa complexidade envolta no ato de ler ocorre porque tanto a dimensão cognitiva quanto a sociocultural abrangem uma ampla gama de elementos. Além disso, ainda persistem, no cenário educacional brasileiro, altos índices relacionados ao baixo desempenho do leitor, sobretudo, nas avaliações de larga escala, como a Prova Brasil-SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (Marcuschi, 2008; Marquez, Silvano, 2019; Pereira, 2019; Pereira, 2021; Belini, Carvalho, 2022).

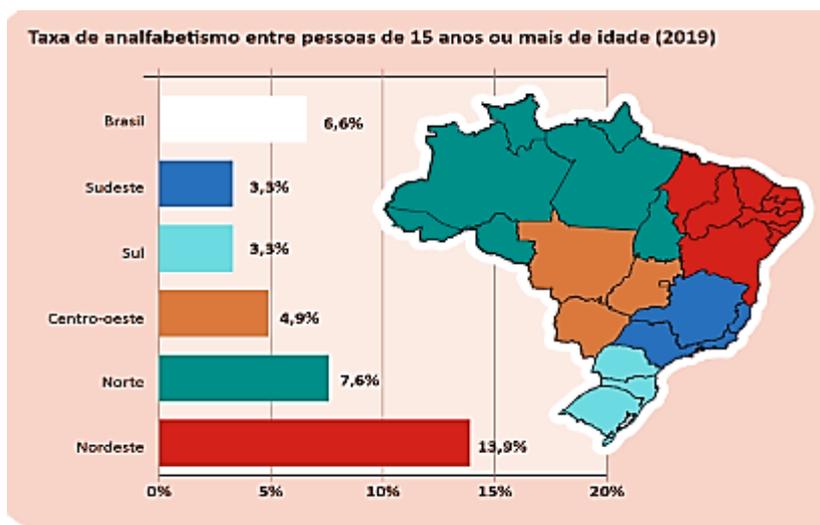
A finalidade dessas avaliações é levantar um diagnóstico acerca da performance dos alunos, pois assim, o MEC (Ministério da Educação) julga ter uma melhor visão sobre o desempenho dos alunos, as habilidades desenvolvidas e as fragilidades a serem superadas. Essas avaliações de larga escala, em específico, o PISA são aplicadas a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ela visa diagnosticar se os jovens de 15 anos de idade desenvolveram habilidades cognitivas consideradas primordiais a essa faixa etária. Assim, com vistas a cumprir tal objetivo, as questões implicam conhecimentos relacionados à proficiência em leitura dos alunos, em três áreas: leitura, matemática e ciências (Pereira, 2021). E ainda, segundo a pesquisa realizada por (Pereira, 2021, p. 20),

A última edição, realizada em 2018, envolveu a participação de 79 países (37 países membros da OCDE + 42 países parceiros) e 600.000 mil estudantes, dos quais, 10.691 eram brasileiros. De acordo com os resultados divulgados pela OCDE (2019), os estudantes brasileiros alcançaram uma média de 413 pontos em leitura, ocupando a 59ª posição no ranking dos 79 países participantes, o que representa 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487 pontos).

Esse resultado insatisfatório e preocupante, em relação ao desempenho do leitor, provavelmente, reflita o contexto brasileiro em que as famílias brasileiras – os estudantes – e as práticas de leitura estão ou deveriam estar inseridas, em um contexto permeado pelas desigualdades socioeconômicas. Afinal, o nordeste brasileiro concentra 13,9% dos analfabetos no país (IBGE, 2020; Pereira, 2021). Consideramos um percentual bastante expressivo, resultado que justifica a emergência de políticas públicas e pesquisas referentes ao tema, que promovam a reflexão, o debate e o compartilhamento de ideias e experiências que possam contribuir de alguma forma para a implementação urgente de estratégias mais assertivas. Capazes de promover melhorias no desempenho dos educandos, mediante ações que atinjam diretamente as fragilidades dos alunos, em especial, daqueles pertencentes às classes menos favorecidas, os discentes da Rede Pública Brasileira.

A fim de oferecer uma melhor compreensão sobre a questão do analfabetismo no Brasil, vejamos o que demonstra o gráfico 1 (IBGE, 2020):

GRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE(2020). Disponível em: <jovens_educacao_taxa-analfabetismo.png (1134×883) (ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

Ainda conforme Pereira (2021, p. 23), “aproximadamente 60% dos estudantes, que residem nas regiões Norte e Nordeste, demonstram desempenho inferior a 2 na escala de proficiência em leitura (PISA, 2018)”. Em contrapartida, os discentes situados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apresentam um número significativamente superior (Pereira, 2021). Os percentuais relativos ao desempenho dos estudantes que participaram da avaliação - PISA - são semelhantes ao percentual de analfabetismo de pessoas. Além disso, a afinidade observada entre o percentual de analfabetismo e o percentual da performance leitora dos alunos por regiões, evidencia uma correlação entre os problemas socioeconômicos e os escolares em nosso país (Sousa, Hübner, 2017; Pereira, 2021).

A reflexão sobre a leitura é pertinente, pois, como dispomos anteriormente, ainda existem sérios problemas a serem combatidos nesse contexto socioeducacional. Mas cremos que uma das intervenções que pode oferecer uma parcela de contribuição é a promoção de pesquisas sobre o tema. Além disso, defendemos o investimento em políticas públicas e projetos educacionais, que almejam a implementação de estratégias em torno da melhoria da educação pública brasileira. Também, além dessas questões apontadas, a importância da leitura ocorre em decorrência dos vários benefícios que essa atividade pode trazer ao ser humano, pois: ela amplia o nosso vocabulário, alarga a nossa capacidade de refletir, desenvolve o senso crítico e a nossa percepção sobre o mundo; podendo, inclusive, repercutir substancialmente em praticamente todas as áreas de nossa vida. É, pois, uma importante ferramenta de transformação (Van Bergen, *et al.*, 2020).

Assim, movidos pela ânsia da reflexão, do compartilhamento das vivências e pelo desejo de contribuir, aqui, propomos um trabalho sobre o desempenho do leitor no contexto educacional da rede pública de ensino no Brasil. Dessa forma, a proposta que apresentamos consiste em levantarmos discussões acerca do desempenho do leitor em atividades de compreensão leitora. Por isso, investigaremos se o leitor da rede pública brasileira de ensino obtém êxito em atividades que envolvem habilidades de compreensão leitora. Com essa finalidade, delimitamos a nossa análise a duas categorias propostas com base em Marcuschi (2008), a saber: Base textual e contextual e Sem base textual e contextual. Dito em outras palavras, buscaremos verificar se as projeções inferenciais, a compreensão, geradas pelos participantes, em torno de uma crônica, são construídas mediante os elementos lexicais, apontados no contexto, bem como, se essas projeções apresentam uma correlação com os conhecimentos prévios do leitor.

De acordo com a visão marcuschiana, quando há uma correlação entre as projeções geradas pelo leitor e, entre o cotexto e contexto, existe uma compreensão por parte do leitor. Em contrapartida, quando não ocorre esse alinhamento entre as projeções, bem como entre o cotexto e o contexto, significa que não houve uma compreensão válida e eficaz do texto. Dessa forma, fundamentados em Marchuschi (2008), entendemos que as projeções se fundam no que tange à categorização sem uma base textual e contextual; critério entendido como uma característica que invalida as projeções realizadas pelo leitor, no caso, as respostas dadas pelos estudantes às atividades de compreensão. No entanto, pensamos que esse princípio representa um nível básico da compreensão, porque no processo de compreender ocorre uma série de fatores, como a criticidade, por exemplo, desenvolvida quando o leitor já possui uma certa experiência em atividades de leitura e uma bagagem experiencial mais ampla (Dell'isola, 2001; Araújo e Silva, 2024).

Neste ínterim, delimitaremos, porém, como critério para analisar a habilidade de compreensão dos discentes de uma escola da Rede Pública o enquadre teórico proposto por (Marcuschi, 2008). Dito de uma forma simples, as projeções (respostas dos alunos) realizadas em torno de um Teste Subjetivo de Compreensão, acerca de uma crônica. As compreensões referentes à crônica lida para os participantes serão avaliadas por meio das duas categorias já descritas, a opção por essas categorias ocorre, em razão de a julgarmos pertinente para averiguar a validade da compreensão.

A escolha dessas categorias, fundamentadas em Marcuschi (2008) ocorre porque concordamos com a perspectiva marcuschiana, que consiste na ideia de que a principal condição para a compreensão leitora ser considerada eficaz, corresponde ao fato de que o leitor produziu um texto coerente ao cotexto e correlacionado ao seu contexto. Caso contrário, se essa construção for gerada sem uma fundamentação consistente, mediante o cotexto e/ou ao contexto, sem uma base textual e contextual, entendemos que houve uma incompreensão, ou seja, que o leitor não compreendeu eficazmente o texto.

Sob a visão de Marcuschi (2008), o ato de compreender implica a geração eficaz de inferências, operação mental realizada a partir das saliências lexicais, correlacionadas aos conhecimentos prévios do leitor: de mundo, de língua, de texto, enfim de suas vivências. Esse processo, segundo o autor, é condição basilar e imprescindível para o bom desempenho do leitor na compreensão leitora.

Nesse sentido, construímos e utilizamos como instrumento de coleta um Teste Subjetivo de Compreensão, aplicado junto a dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública Municipal em São João da Serra- PI. Utilizamos como motivação para a aplicação do teste uma crônica, autoria de Moacyr Scliar: *Cobrança*. É um texto de cunho humorístico, com uma linguagem bastante simples, pertencente à coleção de textos que subsidiam as atividades de ensino do Programa Escrevendo o Futuro da Olimpíada de Língua Portuguesa (Escrevendo o Futuro, Olimpíadas de Língua Portuguesa).

Tendo em vista cumprir o que é proposto, este trabalho foi organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve contextualização sobre o tema, bem como contemplamos um breve retrato do desempenho do aluno leitor, no Brasil. Depois, descrevemos a relevância do tema, o objetivo e os procedimentos metodológicos. Em seguida, na seção intitulada, *Concepções de leitura sob as abordagens cognitiva e social*, apresentamos concepções sobre esse fenômeno, a leitura, com o objetivo de demonstrar a complexidade referente ao ato de ler e a necessidade da integração dessas dimensões, uma vez que o cognitivo implica o sociocultural e vice-versa (Dehaene, 2012). Após isso, na seção intitulada: *O que é compreender? Traçando caminhos* buscamos refletir sobre o fenômeno da compreensão, sua relevância não somente para o desenvolvimento escolar do aluno, mas também para o seu desenvolvimento social.

Ademais, abordamos as concepções teóricas de compreensão, principalmente sob a percepção de Marcuschi (2008). Em sequência, na seção de Metodologia, apresentamos o *corpus*, os procedimentos de coleta e as análises e discussão dos resultados. Por último, ressaltamos sucintamente as considerações desta pesquisa, oportunidade na qual reiteramos a relevância e contribuições deste estudo.

CONCEPÇÕES DE LEITURA SOB A ABORDAGEM COGNITIVA E SOCIAL

Percebemos, na literatura especializada, que o tema leitura tem sido foco de reflexões, desde épocas remotas, que visavam a responder indagações que permeavam a mente de muitos estudiosos, especialmente, no que dizia respeito ao conceito da leitura. Sob o ponto de vista cognitivo, por exemplo, Dehaene (2012) concebe o ato de ler como uma capacidade recente, criada pelo homem. Segundo o neurocientista, o nosso cérebro ainda não desenvolveu uma região específica, para desenvolver a habilidade de ler. Entretanto, mesmo não havendo um hemisfério cerebral específico, responsável pelo ato de ler, outras regiões cerebrais encarregadas de desenvolverem atividades, como a linguagem, a visão, são ativadas para realizar esse processo.

Dehaene (2012) denomina essa operação de “reciclagem neuronal”, grosso modo, entendido como a capacidade que o cérebro possui de se adaptar às novas demandas. O autor afirma que, durante o ato de ler, ocorre, no cérebro, um circuito cerebral, em virtude de várias regiões serem acionadas, durante a atividade de ler.

Ainda sob a perspectiva desse renomado cognitivista, o ato de ler é descrito semelhante a um processo de escaneamento, no qual o leitor percorre, mediante o movimento do glóbulo ocular o texto inteiro. No tocante a esse processo, Kleiman (2016) afirma que o leitor realiza três ações intituladas: sacadas (ou movimento sacádico), fixações e regressões. A primeira consiste no movimento brusco e rápido dos olhos sobre a superfície textual, característica própria de bons leitores. A segunda a apresenta como curtos períodos de tempo que o glóbulo ocular fixa um determinado elemento textual, tipo de ação mais recorrente em leitores menos incipientes. E o terceiro é caracterizado como o ato de regredir a um determinado ponto do texto, a fim de entendê-lo melhor, com mais precisão.

Diante da discussão em torno da leitura, aqui posta em debate, podemos compreender a complexidade do ato de ler e, assim inferir por que os resultados obtidos nas avaliações de e larga escala, como o PISA, por exemplo, tem se apresentado insatisfatório. Sobre essa questão, Lent (2018) propõe como argumento dessa complexidade envolta do ato de ler o desafio em analisar o aspecto biológico da leitura, segundo ele:

o estudo da neurobiologia da leitura é um desafio, pois se trata de uma capacidade humana resultante da cultura e da vida social, um exemplo do modo com que a vida humana utiliza os circuitos cerebrais com que a evolução ‘pois a sua disposição’ (Lent, 2018, p.700).

O autor concebe a leitura como uma capacidade, desenvolvida mediante as experiências culturais e sociais do indivíduo, uma espécie de tecnologia, criada para subsidiar a vida humana, para facilitar e propiciar avanços. O autor considera o estudo dessa *invenção* um desafio, por não existir no cérebro uma região própria para desenvolver esse processo, no entanto, essa constatação revela a imensa capacidade cerebral do ser humano que, mesmo diante dessa lacuna, encontra estratégias, truques, para concretizar o ato de ler.

Goodman (2008, p.12), referência, no campo da leitura, propôs a seguinte definição: “a leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico no qual começa com uma representação da superfície linguística codificado por um escritor e termina com o significado”. É possível inferir, a partir dessa concepção, que Goodman (2008) define o ato de ler como um complexo processo que tem como ponto de partida a decodificação, mas que não se resume apenas a esse processo, uma vez que o sentido não reside, no texto; mas é construído pelo leitor, mediante uma interação entre ele e o autor. Sob essa perspectiva, a leitura é descrita como um processo que se concretiza efetivamente, no ato de ler.

No âmbito linguístico, emerge uma série de adeptos a essa concepção de leitura, como processo, proposta por Goodman (2008), a exemplo, Dell’ Isola (2001), que define esse fenômeno como um processo

construído, exatamente, no ato de ler, no curso da execução da leitura. Nesse ensejo, o leitor ativa a cognição, aciona os conhecimentos prévios armazenados, na memória, correlaciona-os com as informações, propostas pelo autor.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008, p. 37) defende que “ler é compreender”, isto é, construir sentidos, por meio de um complexo processo interativo. Ratificando tais concepções, as autoras Koch e Elias (2013, p. 1) enfatizam que “a leitura é atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, que ocorre efetivamente, a partir de retomadas a elementos linguísticos presentes no contexto, por meio do acionamento dos conhecimentos prévios do leitor.

É relevante ressaltar, ainda que de forma breve, a concepção de leitura contemplada, nos documentos e diretrizes que regem a educação no país, a iniciar, pela perspectiva proposta pelos PCNs (BRASIL, 1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão [...] a partir de seus objetivos e de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificação, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, verificação e inferência sem as quais não é possível proficiência [...] (Brasil, 1998, p.69-70).

Observamos, por meio desses postulados, que a leitura é compreendida como um processo que ocorre mediante uma interação, que implica uma postura ativa do leitor, bem como o estabelecimento de objetivos referentes ao ato de ler – estou lendo para quê? Notamos que a leitura não é descrita como uma atividade de decodificação, mas como uma intensa atividade que implica o uso de vários tipos de estratégias. Notamos também uma congruência entre tal visão e as perspectivas apontadas, anteriormente, por autores linguistas.

Com vistas a fomentar a qualidade do ensino no Brasil, o MEC lançou há pouco tempo, um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve a sua elaboração iniciada, em 2015 e concluída, em 2017. Em linhas gerais, a BNCC consiste em “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p.7).

No que diz respeito à concepção de leitura, a BNCC defende uma visão similar à visão incorporada nos PCNs e às dos autores/linguistas citados anteriormente, como um processo que requer uma “interação ativa”, entre o leitor e o autor, via o texto; este por sua vez, podendo ser oral, escrito ou multissemiótico (combinação de várias linguagens).

Em contrapartida, no que tange à concepção de leitura abordada, no contexto escolar, Rojo (2002) defende que o ato de ler, sob essa perspectiva está estreitamente atrelado à resolução de atividades gramaticais e à aprendizagem dos gêneros textuais, geralmente desligados da realidade do aluno. Em acordo com Rojo (2002), Antunes (2003) afirma que uma das principais causas do fracasso da leitura, no âmbito escolar, está diretamente associada ao foco em atividades de decodificação, etapa importante, mas não suficiente para o desenvolvimento do leitor.

Com efeito, percebemos que a abordagem da leitura na escola vai na contramão do que é defendido pelos documentos e diretrizes oficiais, bem como do que propõe a teoria especializada. Nesse sentido, Kleiman (2016, p. 43) tece uma contundente crítica, quando assegura que “essas concepções não questionadas e perpetuadas na prática não têm fundamentação teórica consistente, nem do ponto de vista da teoria da linguagem nem da teoria sobre leitura”. Portanto, com base nisso, infere-se que tais práticas são fundadas em concepções fragilizadas que em vez de potencializar o desenvolvimento da capacidade do leitor em compreender, termina contribuindo para a estagnação da aprendizagem.

Kleiman (2016) advoga que a forma como o professor contempla as práticas de leitura, em sala de aula, está estreitamente vinculada à concepção de leitura que ele adota e, conseqüentemente, associa as práticas ao desempenho do leitor, em atividade de compreensão. Nesse sentido, cabe uma autopercepção do professor(a), sobre a sua atuação como estimulador e formador de leitores, oportunidade que poderia trazer-lhe uma noção da rota a ser seguida, ou não, caso perceba está no caminho certo.

Corroborando essa perspectiva, Araújo e Silva¹ (2021, p. 43) ressaltam o relevante caráter da leitura, todavia, advertem que os benefícios advindos dessa atividade são reflexos do uso de abordagens apropriadas que desenvolvem uma gama de qualidades, tais como: “tornar os cidadãos reflexivos, críticos e proativos (...)”, qualidades que contribuirão efetivamente para a inserção do indivíduo na sociedade.

Recentemente, pesquisadores finlandeses, Van Bergen et. al (2020), desenvolveram um longo estudo, cujo instrumento de coleta a ser utilizado consistiu, na aplicação da prova do PISA e questionários diagnósticos, acerca das habilidades de fluência e compreensão leitora. Ao final da pesquisa, constataram que os alunos que obtiveram um maior acesso a textos (de forma geral), no dia a dia, de forma independente e prazerosa, ou seja, sem a interferência escolar, manifestaram um maior desempenho, em atividades de compreensão leitora.

Nesse relevante trabalho, é ressaltado a importância do ler por prazer, pois segundo Van Bergen et. al (2020), essa forma livre de ler consiste em um poderoso preditor do bom desempenho do leitor, em atividades de compreensão e fluência, habilidades características típicas dos bons leitores. No que diz respeito à fluência leitora, capacidade de pronunciar com precisão, fluidez as palavras do texto, os autores observaram, durante a investigação, que o cérebro de leitores não fluentes, exige uma carga bem maior do que dos leitores fluentes, de tal forma a prejudicar outros recursos cognitivos. Por exemplo, um aluno que tenha dificuldades em pronunciar com exatidão as palavras do texto, sentirá mais dificuldade em compreendê-lo, porque, nesse caso, há uma sobrecarga dos recursos cognitivos cerebrais (Van Bergen et al., 2020).

Consideramos relevante trazeremos para o debate, mesmo que de forma breve, um tema que, sob a visão de Kleiman (2016), representa uma das maiores preocupações dos professores de língua materna: o fato de os alunos não gostarem de ler. A autora, em um dos seus inúmeros trabalhos discorre sobre essa pauta, dando destaque a indagação dos professores: *Por que meu aluno não gosta de ler?* Como resposta, a autora esclarece que isso ocorre provavelmente por causa da formação precária a que muitos tiveram acesso, somado ao fato de muitos não apreciarem ou cultivarem o hábito de ler. Este, ao nosso ver, é a mais importante premissa que, de fato, influencia verdadeiramente o aluno a desenvolver o apreço pela leitura.

O QUE É COMPREENDER? Traçando caminhos

Diante da proposta deste trabalho, analisar o desempenho do leitor em compreensão leitora, no contexto escolar, julgamos pertinente refletirmos sobre o que é compreender, uma vez que aos debruçarmos acerca desse fenômeno, deparamo-nos com concepções teóricas divergentes. Dessa forma, é válido enfatizarmos que compartilhamos da perspectiva defendida por Marcuschi (2008), o qual defende que compreender consiste, grosso modo, em inferir. Em outras palavras, o autor postula que não há compreensão sem a produção de inferências.

Marcuschi (2008) deixa-nos um relevante trabalho, o qual apresenta os dois tipos de concepções teóricas de compreensão mais recorrentes, na literatura da área, a saber:

¹ Trabalho anterior sobre leitura, desenvolvido por estas autoras.

- a) Compreender é decodificar;
- b) Compreender é inferir;

Com base na primeira concepção, compreender consiste em um processo de decodificação, dado que o sentido é concebido como uma propriedade da linguagem, materializada no texto. Mediante essa visão simplista, o leitor não é visto como um ser ativo, que reflete, indaga, levanta hipóteses, refuta e infere. A esse leitor passivo, submisso ao texto, caberia, então, apenas a atividade de decodificar, isto é, transformar os grafemas em som.

Todavia, contrário à essa visão estruturalista, Dell' Isola(2008) e Marcuschi (2008) concebem compreender como o ato de inferir, uma vez que se entende que o sentido não reside no texto, pois ele é o resultado da interação entre o leitor e o autor, via o texto. Ao definir a compreensão como o ato de inferir, Marcuschi (2008) enfatiza que o sentido não preexiste ao ato de ler, como propõe a primeira tese: compreender é decodificar, já que, se realmente ocorresse dessa forma, não haveria tantos tipos divergentes de compreensão.

Nesse sentido, Dell' Isola (2001) e Koch (2018) afirmam que os conhecimentos prévios, advindos dos vários tipos de contexto, estão estreitamente relacionados ao desempenho do leitor, nas atividades de compreender, porque, a partir dessa bagagem experiencial, os leitores produzem as suas próprias compreensões em torno dos textos. Apoiados nesse princípio da influência contextual sobre a performance leitora, cremos que se o aluno não experienciar estímulos diversos, ou seja, se ele não for exposto a materiais impressos diversos (Van Bergen, et al., 2020), possivelmente, ele não obterá sucesso na atividade.

Outra informação válida a ser mencionada, diz respeito às consequências que o mau desempenho em leitura pode acarretar ao aluno. Empregamos o termo várias com a finalidade de demonstrar que esse problema não revela apenas a ausência de habilidades cognitivas ou a fragilidade relativa ao ensino aprendizagem. Segundo Sousa e Hübner (2020, p. 102):

o conceito que os estudantes têm de si próprio, enquanto leitores, de sua eficiência, pode interferir, em sua motivação, e conseqüentemente, em seu desempenho em compreensão leitora e no aprimoramento dessa habilidade.

Dito de outra forma, alunos-leitores que apresentam de forma recorrente um mau desempenho, em atividades de leitura, podem gerar uma falsa crença de incapacidade, que ao ver das autoras, pode prejudicar mais ainda a performance destes. Em consequência, podemos observar o quão complexo é o ato de ler, porque envolve múltiplos fatores, de naturezas diferentes, mas que estão correlacionados. Dehaene (2012), por exemplo, em seu memorável “Neurônios da Leitura”, critica essa dicotomia, posta, durante o estudo de fenômenos, pois segundo o autor, enfatizar uma perspectiva, como a cognitiva, não significa excluir ou desconhecer as contribuições da perspectiva social. Ainda conforme o autor, a existência de uma implica a existência da outra.

Retomemos a discussão sobre a concepção de compreensão, em específico, aquela adotada na maior parte do contexto educacional. Acerca dessa discussão, Marcuschi (2008) lamenta que ainda prevaleça, no âmbito educacional, o modelo teórico de compreensão visto como um processo de decodificação, sobremodo, nas atividades sugeridas pelos livros didáticos. Tais atividades apresentam ao leitor questões que exigem dele apenas a capacidade de decodificar, contribuindo assim, para a construção da crença de que compreender resume-se exclusivamente à extração do sentido.

Com efeito, no bojo dessa concepção simplista, surge outra noção também equivocada, a noção de texto como um produto, pronto e acabado. Conforme ressalta Marcuschi (2008), essa percepção é fundada com base no pressuposto de que o sentido estaria no próprio texto, à espera de ser identificado. Por

consequente, é possível inferir que desse viés surgem modelos de leituras equivocados, os quais concorrem para a formação de um leitor passivo e imaturo.

Não obstante, esse problema referente à performance do leitor em compreensão leitora, já era advertido por Marcuschi (2008):

[...] a prova da não-naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional da leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD –PISA). Nesse exame - que não é isento de críticas -, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8 pontos (Marcuschi, 2008, p. 230).

Mediante esse resultado do PISA – que evidencia o caráter complexo da compreensão, percebemos que compreender consiste em um processo, pois não representa uma habilidade inata ao ser humano, assim como a capacidade de respirar, andar, dormir. O ato de compreender implica tarefa. Exige decodificação, reflexões, inferências. É um fenômeno presente no cotidiano do ser humano, sobremaneira nas relações interpessoais, no diálogo entre os amigos (Marcuschi, 2008).

Mas, voltemos à compreensão leitora, especificamente, àquela adotada, na escola, sobre essa questão, conforme o resultado da Prova Brasil, realizada no ano de 2017, destacado nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 2019), no quesito leitura, em especial, no que tange à habilidade de compreender, apenas 42% dos alunos correspondentes aos anos iniciais, 1º ao 5º anos, conseguiram demonstrar competências exigidas nessas avaliações. Por consequência, evidencia um expressivo descompasso entre a expectativa que é posta sobre o aluno e o desempenho deste, nesses modelos de avaliações.

E ainda, para Marcuschi (2008, p. 249), compreender é inferir e inferir consiste construir compreender. Então, tecendo um esclarecimento, em torno desse fenômeno, o autor propõe que: “[...] as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” Esse elemento teórico é visto como o fator que determina o resultado das atividades de compreender, ou seja, é a forma como a inferência é produzida que determina a eficácia de uma compreensão leitora ou não. O ato de inferir, portanto, é visto como um processo sociocognitivo, no qual o leitor constrói novas informações, a partir das saliências lexicais, em colaboração com os elementos contextuais.

No tocante à essa temática, também relevante, uma vez que partimos da concepção adotada por Marcuschi (2008), de que compreender é inferir, construir sentidos, é relevante mencionar a existência de uma ampla variedade de tipos inferenciais. Em virtude dessa ampla variedade, delimitamos para este estudo a taxonomia proposta por Marcuschi (2008). Em relação à essa classificação, Dell’ Isola (2001) considera-a um dos mais relevantes e completos estudos até então, uma vez que o autor, além de criar novas categorias inferenciais, faz um apanhado geral, com base nas propostas anteriores.

Semelhante à definição proposta por Marcuschi (2008), Koch (2018) argumenta que são as inferências que

[...] permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em consideração o contexto (em sentido amplo) constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e informação não explicitada no texto (Koch, 2018, p.36).

Similar a Marcuschi (2008), Koch (2018) reafirma que é através das inferências que novos sentidos são construídos, cada novo pensamento, ideia, a partir do dado linguístico e da contribuição do contexto. Inferir é, em síntese, gerar novas proposições, a partir da relação entre o cotexto e o contexto. A seguir, apresentamos o *corpus*, os procedimentos de análise e o resultado desta pesquisa.

METODOLOGIA: apresentação do *corpus*, dos procedimentos de coleta e de análise

Tendo em vista alcançar o nosso objetivo de pesquisa, investigar o desempenho do leitor em atividades de compreensão leitora, ou seja, analisar se os participantes compreendem o texto proposto ou não, a análise possui uma natureza qualitativa e uma abordagem interpretativa e descritiva (Bortoni-Ricardo, 2019). Por se tratar de uma pesquisa de campo, esta pesquisa passou pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESPI). Após a sua aprovação², iniciamos o processo de contacto com a comunidade escolar, especialmente, com a diretora da escola e os alunos, via WhatsApp. Utilizamos como critério para a seleção dos participantes estes requisitos: a assiduidade dos alunos, o engajamento nas aulas e o interesse em participar da pesquisa. Esse processo ocorreu durante visitas prévias a escola e contatos via WhatsApp, em razão da pandemia disseminada pela Covid-19.

Nessa etapa, recebemos o total apoio, tanto da diretora, quanto dos alunos. O passo seguinte foi coletar a assinatura dos pais – TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Nessa oportunidade, apresentamos a eles a pesquisa, as informações principais, o objetivo geral, os procedimentos de coleta, os direitos garantidos a eles. Para isso, fomos pessoalmente à residência destes, tomamos todas as precauções necessárias, a saber, distanciamento, não compartilhamento de canetas, uso de máscaras e de álcool gel.

Após está de posse de todos os documentos, participamos de uma reunião informal com a diretora, na escola. Isso só foi possível, porque a equipe gestora, mesmo sem a ocorrência das aulas presenciais, oferecia expediente de segunda à sexta-feira, das 8h às 11h. A Rede Municipal em São João da Serra- PI adotou o sistema híbrido, mediante a promoção de atividades em uma plataforma digital e a correção de trabalhos impressos, os quais eram entregues pessoalmente aos pais às segundas-feiras.

Nesse dia da coleta dos dados, chegamos cedo à escola e, ao iniciarmos oficialmente a pesquisa, agradecemos a contribuição de todos, bem com ressaltamos ainda acerca dos direitos, referentes aos participantes e enfatizamos o caráter ético desta pesquisa. Feito isso, entregamos, para cada um deles, uma cópia referente à crônica intitulada: *Cobrança*, autoria de Moacy Scliar, a qual foi lida em voz alta, pela pesquisadora. Ao final da leitura, entregamos o Teste Subjetivo de Compreensão. Em seguida, pedimos que os participantes, individualmente, respondessem às questões contempladas na atividade. Solicitamos também, caso houvesse alguma dúvida, sobre as questões, que eles nos comunicassem. Tal procedimento transcorreu tranquilamente. Logo, transcorridos os 30 minutos, todos já haviam finalizado a atividade.

Todavia, cabe ressaltar que, neste trabalho, apresentamos a análise referente às projeções, respostas coletadas, junto aos participantes, denominados: *A 01 e A 02* –, denominação fictícia para preservar a identidade dos participantes - voluntários. Esse recorte aconteceu, em virtude do limite espacial disponível para esta publicação. Ademais, em relação ao *corpus* coletado, ao todo, corresponde a um total de 80 projeções. Por esse motivo, a análise que ora apresentamos representa uma ilustração geral das projeções em torno da compreensão leitora, acerca de uma crônica; procedimento utilizado com o objetivo de analisarmos o desempenho do leitor no contexto educacional, da Rede Pública. Sobre os demais dados da pesquisa, eles serão apresentados em outro ensejo.

² Sob o parecer de número: 4-311.971/ CAAE: 33837620.0.0000.5209.

Com relação ao Teste Subjetivo de Compreensão, esse procedimento continha 08 questões, aplicadas aos 10 participantes, voluntários da pesquisa. Porém, neste trabalho, apresentaremos as cinco primeiras questões, em razão do espaço. A seguir, apresentamos o Teste Subjetivo de Compreensão, conforme disposto no quadro 1, juntamente com as considerações e análises propriamente ditas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

QUADRO 1: TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA

Teste Subjetivo de Compreensão
1. Qual o tema do texto?
2. A situação retratada, no texto, costuma ocorrer com frequência no cotidiano? Comente.
3. Os dois personagens (cobrador e devedor) conversam amigavelmente ou ocorre algum conflito? Descreva-o.
4. Os dois personagens são conhecidos um do outro ou são estranhos?
5. O personagem que faz a cobrança demonstra que tipo de sentimentos? Por quê?

Fonte: Dados dos pesquisadores (2020).

O procedimento de coleta de dados ocorreu a partir de um Teste Subjetivo de Compreensão, visto que a nossa intenção consistia em analisar o desempenho dos alunos em compreensão leitora, por meio do Teste Subjetivo de Compreensão, obtivemos as seguintes projeções inferenciais, transcritas da forma como foram coletadas e analisadas, conforme os critérios relativos às categorias propostas por Marcuschi (2008). A seguir, transcrevemos as respostas geradas por dois dos participantes - voluntários intitulados: *A 01* e *A 02*:

A 01:

01: - *A cobrança*

02: - *Sim, um comerciante vende todos os meses, ele tem que cobrar aquele que não paga.*

03: - *Ocorre um conflito porque a mulhe (para dizer mulher) comprou a geladeira e não tem dinheiro para pagar são conhecidos um do outro, eles são marido e mulher*

04: - *são conhecidos um do outro, eles são marido e mulher*

05: - *Sentimento de raiva, porque ele não quer perder o emprego.*

Tendo em vista analisar as produções construídas pelo participante *A 01*, passamos então a verificar, se tais respostas são produzidas, a partir de uma base textual e contextual, as categorias utilizadas para examinar a eficácia da compreensão na atividade de leitura. Em outras palavras, examinaremos se o participante-leitor, produziu pensamentos (inferências) correlacionadas ao contexto e ao contexto. Se houve uma fundamentação coerente às informações lexicais, apontadas pelo o autor, bem como se há uma correlação destas com os conhecimentos prévios dos leitores. Pois, em consonância com Marcuschi (2008), uma das premissas para que o leitor compreenda com eficácia é produzir uma inferência arraigada, no texto e no contexto.

Iniciemos, retomando as respostas do *A 01*, o qual, quando questionado, por exemplo, sobre o tema da crônica - *A cobrança*- *busca no contexto verbal, isto é, na estrutura do texto, a resposta para a questão*. Tal resposta demonstra que *A 01*, toma o texto como um ponto de partida em direção à compreensão, uma vez que, já no título da crônica, o autor anuncia o tema principal, a cobrança.

Ademais, o fato de o enredo ser construído, por meio de um diálogo, entre dois personagens: *o cobrador e a devedora*, provavelmente tenha contribuído para que *A 01* inferisse que se tratava de uma cobrança. No que se refere à segunda questão, a pergunta versa sobre a relação do fato retratado na crônica com o dia a dia do participante. Explicitado de outra forma, visa verificar se o fato ocorre com frequência no dia a dia do participante. *A 01* assim responde: *sim, um comerciante vende todos os meses, ele tem que cobrar aquele que não paga*. Nessa projeção, é perceptível a correlação que ele (a) faz com as vivências dele, ou seja, com o conhecimento de mundo que ele construiu e que foi ativado pela leitura da crônica. Além disso, notamos, também, na fala de *A 01*, a manifestação clara de sua opinião, quando ele afirma – (...) ele vende todo mês, ele tem que cobrar; demonstrando, assim, que na formação de um novo pensamento, além da influência do texto, dos conhecimentos prévios, há, também, a influência dos julgamentos, dos juízos de valores.

Em relação à terceira questão, *A 01* também retoma ao cotexto, não apenas com a finalidade de decodificar, mas, sobretudo, a fim de correlacionar as saliências lexicais aos conhecimentos prévios, pois é nessa interação, nesse diálogo, entre o leitor, o autor, via o texto (Marcuschi, 2008), que ocorre a compreensão. *A 01*, assim declara: - *Ocorre um conflito porque a mulhe (para dizer mulher) comprou a geladeira e não tem dinheiro para pagar são conhecidos um do outro, eles são marido e mulher*.

No que tange às respostas realizadas mediante as questões 04 e 05, vejamos o que diz *A 01*: - *são conhecidos um do outro, eles são marido e mulher* – . E quanto à resposta dada à questão (05): *A 01* declara: *Sentimento de raiva, porque ele não quer perder o emprego*, mediante essas projeções, podemos perceber que *A 01* demonstra que recorreu tanto à base textual, quanto à base contextual como estratégia de compreender o texto, dado que o autor da crônica demonstra por meio da linguagem verbal, a fala, e não-verbal, os gestos do personagem, o sentimento manifestado por ele.

Diante do que foi apontado, em específico, das constantes retomadas que *A 01* faz ao cotexto, as correlações que faz entre o dado linguístico às suas experiências de vida, levou-nos a concluir que as projeções, respostas geradas por *A 01*, são feitas notoriamente mediante a base textual e contextual. Com efeito, foram produzidas com base nas duas categorias aqui propostas: de base textual e contextual e sem base textual e contextual. Dessa forma, sob a perspectiva de Marcuschi (2008), *A 01* obteve um bom desempenho na compreensão leitora, sobretudo, pelo fato de ter construído inferências congruentes ao texto. A seguir, dispomos as projeções geradas pelo participante *A 02*:

A 02:

01: - cobrança

02: - sim, costuma acontecer cobrador fazendo cobrança

03: - sim, eles são marido e mulher

04: - sim, ocorre um conflito uma discussão (para se referir à discussão)

05: - Sentimento de raiva porque ele não podia deixar a dívida para trás

Verificamos, nas projeções de *A 02*, semelhante à *A 01*, que ele construiu respostas fundamentadas totalmente em uma base textual e contextual, promovidas por meio da crônica. Tal constatação pode ser aferida, mediante as respostas dadas pelo participante. Nesse sentido, passemos então a analisar individualmente cada projeção.

Em relação à primeira projeção gerada - *cobrança* – *A 02* recorre a informações textuais postas sobre o cotexto, com a finalidade de correlacioná-las aos saberes acumulados por ele, ao longo da vida. Pois, conforme assegura Marcuschi (2008), o sentido é construído pelo leitor com base em uma estrutura textual e contextual, isto é, a partir da interação entre esses dois fenômenos, o leitor constrói uma representação mental, em torno do que se ler ou ouve. *A 02* gera uma inferência, a partir das pistas apontadas pelo autor, mas compreendida, porque ele já devia ter experienciado ou ouvido falar sobre o fato mencionado.

Tal constatação é verificada, nas demais respostas, por exemplo, na segunda projeção, quando *A 02* declara: - *sim, costuma acontecer cobrador fazendo cobrança* – ratificando assim o que propõe Marcuschi (2008) - que uma compreensão leitora é considerada eficaz, quando o leitor produz inferências fundadas em uma base textual e contextual. No que se refere às respostas dadas às questões (03, 04 e 05), *A 02* dá continuidade ao processo de retomada à base textual e ao acionamento do contexto, na questão de número 03, ele responde: - *sim, eles são marido e mulher* - inferência construída, a partir de uma informação enfatizada de forma explícita, praticamente, já no fim do enredo. Na resposta à questão (04 e 05), reportamo-nos que o participante *A 01*, assim com *A 02*, também recorre aos dados textuais, bem como também os correlaciona aos conhecimentos prévios do participante.

Com efeito, mediante a análise do *corpus*, aqui apresentado e dos demais que compuseram a amostra total da coleta, foi possível verificar que os participantes obtiveram um desempenho considerado satisfatório na atividade de compreensão leitora, em virtude de as projeções inferenciais produzidas, apresentarem uma fundamentação construída, a partir de uma base textual e contextual, Essas projeções se mostram coerentes com a concepção de Marcuschi (2008), cuja tese acerca da validade da compreensão leitora consiste na ideia de que ela precisa estar alinhada ao texto e ao contexto, precisa de uma base textual e contextual. Ademais, no que diz respeito à compreensão leitora, ainda com base em Marcuschi (2008), consiste em um processo de inferir, sobretudo, pelo fato de o sentido não residir no texto. Assim, compreender corresponde a inferir, construir sentidos, uma construção, fruto da interação entre o leitor/autor/texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, por meio das discussões enfatizadas, destacamos a relevância do ato de ler, bem como da urgência da atualização desse tema, da experiência de olhar a leitura sob “novas” abordagens e da divulgação dessa reflexão nos contextos educacionais; espaço onde residem os pilares da educação e da sociedade. Nesse debate, ressaltamos a importância da habilidade de compreender, principalmente, para o desempenho satisfatório do aluno-leitor nas atividades de leitura. Refletimos sobre as concepções vigentes referentes à leitura, compreensão e inferência, fenômenos diferentes, mas indissociáveis, uma vez que sob a perspectiva de Marcuschi (2008), ler é compreender e por sua vez, compreender é inferir.

No que diz respeito especificamente a nossa proposta de investigação: analisar o desempenho do leitor em atividades de compreensão leitora, no contexto escolar, isto é, verificar se os participantes iriam obter êxito, nessa atividade, por meio da aplicação de um Teste Subjetivo de Compreensão, foi possível constatar que os voluntários *A 01* e *A 02* - representantes do resultado geral da pesquisa - demonstraram ter obtido uma compreensão leitora eficaz, uma vez que verificamos, nas projeções inferenciais, produzidas por eles, uma consistente fundamentação textual e contextual, condição, segundo Marcuschi(2008), imprescindível para uma compreensão ser eficaz. Neste ensejo, enfatizamos que em nossa análise nos referimos à compreensão realizada pelos participantes, ora de projeção, ora de inferência, ora de produção, termos que julgamos pertinentes, uma vez que adotamos a noção de compreensão como inferência.

Entretanto, embora os participantes tenham revelado compreender a crônica, habilidade complexa e relevante, também observamos e julgamos importante pontuarmos que a compreensão gerada pelos participantes possui um nível elementar, ou seja, desprovido de uma profundidade ou reflexão crítica. Também observamos em algumas projeções a presença de desvios gramaticais, acreditamos que essa característica seja efeito das desigualdades sociais, que acometem principalmente os alunos da Rede Pública Brasileira, comentadas na introdução deste trabalho.

Em relação ao instrumento de coleta utilizado, Teste Subjetivo de Compreensão Leitora, consideramo-lo uma relevante ferramenta que nos proporcionou uma visão geral sobre o desempenho dos participantes em atividades de compreensão leitora. Todavia, registramos que tal instrumento poderá ser

ampliado e incrementado, em pesquisas futuras, podendo, inclusive, subsidiar tanto pesquisas teóricas, quanto práticas pedagógicas utilizadas, no contexto escolar.

Quanto às contribuições deste trabalho, acreditamos que ele poderá ser uma fonte de estudo, podendo, quem sabe, servir de parâmetro para orientar as práticas de leitura nas escolas. E, é também um convite aos professores de Língua Portuguesa, pesquisadores e acadêmicos de Letras para que mergulhem nas complexidades do fascinante e profícuo mundo da leitura.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. F. de, & SILVA, A. do N. (2024). Processo inferencial em atividades de compreensão leitora: um estudo de caso com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. *Cadernos Cajuína*, 9(2), e249220. Recuperado de <http://v3.Cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/244>
- ARAÚJO, F. F.; SILVA, N.S. Leitura e a construção do sentido em textos multimodais. IN: SILVA, N. A; LIMA, B. C; ARAÚJO, F. F; SILVA, O. F; BEZERRA, T.L; NUNES, C. P (Org.): *Estudos Linguísticos sob diferentes abordagens: Linguística Textual, Multimodalidade, Leitura e Ensino*. Curitiba: CRV, 2021.
- BRASIL, *Currículo do Piauí: Um marco para a educação do nosso estado*, Teresina: SEDUC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE/ 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- CARVALHO, M. A. F. de; BELINI, R. G. de. (Org.). *Caminhos da Leitura: percursos colaborativos*. Curitiba: Appris, 2022.
- DELL 'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura/ como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GOODMAN, K. The readingn process. In: CARREL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D. E (Eds). *Interactive, approaches to second, language Reading*. Cambridge: CUP. 1998, p 11-21.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD 2019*. Brasília: IBGE, 2020. Acesso em: 12 de maio de 2022.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura- teoria e prática*. 10ª ed. Campinas, SP- Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. V. ELIAS, V, M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3º ed. São Paulo: contexto: 2018.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARQUEZ, N. A. G.; SILVANO, J. D. da R. A leitura: dos microprocessos aos macroprocessos, uma relação complementar. *Letras de Hoje*, v. 54, n. 2, p. 154-161, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32364>>. Acesso em: 12 de março de 2020
- MARCUSCHI, L. A. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PEREIRA, E. A.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. *Ilha do Desterro*, v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019.
- PEREIRA, E. A.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. *Ilha do Desterro*, v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>>. Acesso em: 20 de março de 2021.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21538837-Letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania.html>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019._

SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. *Fórum linguístico*, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2044>>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

SOUSA, L. B.; HÜBNER, C. L. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldade de compreensão. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão SC, v. 20, n1, p. 97-108, jan/abril. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-200106-2119>>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

VAN BERGEN et al. How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*. Disponível em: <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.309>>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

Francineide Fernandes de Araújo

Doutoranda em Linguística (UFPI), mestra em Letras (UESPI), graduada em Letras/Português pela (UESPI). Integrante do Grupo de Pesquisa (PROLETRAS/UFPI) e professora do quadro efetivo da Rede Pública, no estado do Piauí. E-mail: francineidesjs@hotmail.com

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha

Doutorando em Linguística (UFPI) e Mestre em Letras (UESPI). E-mail: evevinho@gmail.com

Ailma do Nascimento Silva

Licenciatura Plena em Letras (UESPI), mestrado em Letras (UFPE) e doutorado em Letras pela (PUCRS). Professora da Universidade Estadual do Piauí, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLETRAS). E-mail: ailmanascimento@yahoo.com.br

Recebido em 01/05/2023.

Aceito em 15/09/2023.