

Efeitos de oficinas de estratégias de leitura na compreensão leitora de estudantes universitários

Effects of reading strategies workshops on university students' reading comprehension

Thais de Souza Schlichting¹
Universidade Regional de Blumenau
thais_schlichting@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7777-7868>

Ana Cláudia de Souza²
Universidade Federal de Santa Catarina
anacs3@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0833-6903>

José Ferrari Neto³
Universidade Federal da Paraíba
joseferrarin1974@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2734-7197>

Resumo: A leitura como objeto de ensino está na base a partir da qual se propõe a pesquisa reportada neste artigo, cujo objeto reside na investigação dos efeitos do ensino de estratégias de leitura – a saber: aquisição lexical, correferencição e sumarização – na compreensão de texto no qual é exigido domínio de conhecimento de área de especialidade. A perspectiva acerca do que seja leitura e dos processos nela implicados deriva de estudos psicolinguísticos focados no delineamento desta

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Doutor em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba.

tarefa e nos processos e atitudes implicados na compreensão. Objetiva-se explicar se e como a instrução sistemática e explícita acerca da leitura estratégica se relaciona ao comportamento e ao procedimento leitor diante de tarefa de leitura com vistas à compreensão do texto. Trata-se de estudo experimental de abordagem quantitativa. Participaram da pesquisa duas turmas de curso superior em Engenharia, uma delas constituindo o grupo experimental ($N = 15$) e a outra, o controle ($N = 14$). Os resultados sugerem que a instrução formal sobre a abordagem estratégica do texto altera o comportamento leitor, o que facilita o processo de compreensão e o seu resultado.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Ensino de leitura estratégica; Domínio de conhecimento

Abstract: Reading as a teaching object is the basis on which the research reported in this article is proposed, the object of which lies in investigating the effects of strategic reading instruction – named lexical acquisition, co-referencing, and summarization – on the comprehension of text in which mastery of knowledge of the specialty area is required. The perspective on what reading is and which are the processes involved in it derives from Psycholinguistic studies focused on outlining this task and the processes and attitudes involved in understanding. The aim is to explain whether and how systematic and explicit instruction regarding strategic reading relates to reader behavior and procedure when faced with a reading task to understand the text. It is an experimental study with a quantitative approach. Two Engineering classes of students participated in the research, one constituting the experimental group ($N = 15$) and the other composing the control group ($N = 14$). The results suggest that formal instruction on the strategic approach to the text changes reading behavior, which facilitates the comprehension process and its results.

Keywords: Reading comprehension; Strategic reading instruction; Knowledge domain

Introdução

A leitura tem sido objeto de muita discussão em diferentes campos do conhecimento, entre os quais está aquele em que se situa a pesquisa que aqui se relata: o campo das ciências, em especial das ciências da linguagem, no qual se insere a Psicolinguística, área multidisciplinar cuja episteme orienta a investigação ora realizada acerca de processos, comportamentos e produtos da compreensão leitora em área de especialidade da esfera acadêmica. Este artigo consiste na apresentação de parte de estudo de doutoramento em Psicolinguística dedicado à compreensão leitora de estudantes de curso superior em Engenharia no qual se examinou, por meio de método experimental, a inter-relação entre a percepção e o domínio de terminologia técnica da área da Engenharia Elétrica, constitutiva do tecido textual, e a compreensão do texto acadêmico-científico escrito (Schlichting, 2021).

Assumindo que a compreensão leitora é um construto multifatorial não natural e não espontâneo, que depende de características e conhecimentos individuais fortemente delineados e construídos

no contexto educacional formal, no recorte selecionado para este artigo, destacam-se as oficinas sobre estratégias de compreensão leitora sistemática e explicitamente realizadas com os estudantes participantes do estudo e seus efeitos sobre o comportamento estratégico diante do texto escrito da área de formação desses participantes. No viés adotado, as estratégias são compreendidas como movimentos metacognitivos deliberados do leitor, ou seja, habilidades desautomatizadas de que os leitores se valem para resolver problemas ou questões com vistas a atingir um objetivo de compreensão (Manoli e Papadopoulou, 2012; Afflerbach et al., 2008) cuja base está na relação entre o texto (estímulo escrito exposto ao leitor) e os conhecimentos prévios (de natureza declarativa, procedimental e situacional) do leitor (Paris et al., 1994).

Dada a centralidade da terminologia técnica para o estudo de doutoramento, uma das estratégias exploradas nas oficinas foi a de aquisição lexical (Finger-Kratochvil e Carvalho, 2016; Shanahan, 2009; Baumann, 2009; Blachowicz e Fisher, 2000). Realizaram-se também oficinas de correferenciação, já que a identificação e o reconhecimento dos elos coesivos do texto constituem elemento fundamental à elaboração da trama textual e do acesso ao seu conteúdo (Franzen, 2022; Abusamra et al., 2011), além de oficinas de sumarização visando aceder à representação mental do texto pelos estudantes, ou seja, ter acesso ao quanto e como os estudantes compreenderam o lido (McCrudden et al., 2010; Winograd, 1984). Quanto aos efeitos das oficinas sobre a compreensão leitora, foram observados, no recorte ora apresentado, os comportamentos e os procedimentos dos leitores, isto é, o engajamento, o entrelaçamento do leitor com o texto na atividade de leitura e o modo como o engajamento se realiza, como são executadas as ações (Miller e Faircloth, 2009; Baker e Beall, 2009; Souza et al., 2019a).

Na perspectiva adotada neste estudo, a compreensão leitora se caracteriza por um conjunto de processos cognitivos (de atenção, percepção, memória e processamento linguístico) e metacognitivos (monitoramento e emprego de estratégias) complexos que envolvem inúmeras habilidades procedimentais, conhecimentos declarativos, condicionais e situacionais, tomada de consciência da tarefa e intenção de se engajar mais ou menos nela, aspectos mobilizadores da elaboração não linear de um modelo mental coerente do conteúdo do texto com o qual o leitor, com suas características e variabilidades, se defronta, conforme propósitos e condições específicos a cada evento.

Considerando o exposto, objetiva-se, com este trabalho, investigar os efeitos da implementação de ensino sistemático e explícito de estratégias de leitura no comportamento estratégico e nos procedimentos do leitor e no desempenho em leitura, ambos medidos por meio de teste de compreensão leitora com gravação e mapeamento de tela. Como abordagens que atentam para os processos de aprendizagem dos estudantes e que os orientam na busca de um objetivo tendem a facilitar a aprendizagem, propõe-se a hipótese de que serão encontradas evidências favoráveis ao ensino de estratégias para a compreensão, por meio das oficinas de aquisição lexical, correferenciação e sumarização, de modo que os comportamentos e procedimentos observados previamente à implementação das oficinas serão distintos daqueles observados na testagem pós-oficinas e terão efeito no desempenho em compreensão, mais marcadamente no grupo experimental (GE) do que no grupo controle (GC).

Oficinas de leitura: estratégias de aquisição lexical, correferenciação e sumarização

Em perspectiva semelhante à de Shanahan (2009), defende-se que parte dos conhecimentos mobilizados em processos de leitura devem ser ensinados ao longo de toda a trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, em razão de as exigências previstas para o leitor irem se modificando e complexificando tanto em termos de produção de sentido e inter-relação entre informações e conhecimentos, quanto em termos daquilo que se espera que seja realizado com e a partir da leitura. A referência que aqui se faz é mais especificamente aos conhecimentos de natureza procedimental, ou seja, àqueles que dizem respeito ao como ler, ao como abordar o texto visando a objetivos específicos que podem ultrapassar o previsto claramente nas linhas do texto.

No que concerne à aplicação de estratégias de leitura – objeto deste artigo – Paris, Lipson e Wixson (1994, p. 791, tradução nossa) esclarecem que “[d]iscutir, entender e aplicar ações estratégicas são especialmente importantes em três situações de leitura: durante a leitura inicial, para a solução de problemas e quando a capacidade de processamento é excedida”. Não se trata, nesta pesquisa, da primeira situação, isto é, da leitura inicial, já que o público-alvo ao qual esta investigação é **dedicada** se encontra em fases finais de conclusão de curso de graduação. Trata-se, efetivamente, das duas demais situações: solução de eventuais problemas ou dificuldades de leitura e sobrecarga ao processamento, ambos decorrentes da complexidade da tarefa, complexidade esta que pode ser gerada pelo texto, pela situação ou pelos conhecimentos prévios do leitor (possivelmente insuficiência deles), sejam eles declarativos, procedimentais ou condicionais⁴, ao se depararem com a tarefa e decidirem realizá-la.

Entre os processos de leitura a respeito dos quais se assume a importância do ensino planejado, explícito e sistematizado, estão os que incidem sobre o léxico (acesso lexical, constituição morfológica e fonológica dos itens), sobre a sintaxe e a semântica (entrelaçamento entre as unidades constitutivas da sentença e relação entre sentenças próximas), sobre o texto (composição geradora da trama que o compõe) e sobre o discurso e os aspectos pragmáticos (que ultrapassam aquilo que a linguagem verbal explicitamente expressa). A literatura classifica tais processos como sendo de baixo ou alto **nível** (Nation; 2013; Perfetti et al., 2013; Miguel et al., 2012; Pressley, 2000). Neste estudo, os níveis lexical, sintático e semântico são abordados, respectivamente, por meio da seleção das estratégias para o ensino da leitura por meio das oficinas de aquisição lexical, correferenciação e sumarização, promovendo a desautomatização de processos que se espera que estejam automatizados em leitores com a experiência dos participantes desta pesquisa, a exemplo do acesso ao léxico (aqui abordado quanto a mecanismos de aquisição) e da identificação e reconhecimento das relações correferenciais participantes da elaboração da trama do texto e da definição do núcleo temático e dos tópicos. Quanto à sumarização, este é um processo cuja automatização não é possível; por isso, não há que se promover a desautomatização.

⁴ Os conhecimentos declarativos são aqueles de natureza explícita e que normalmente estão disponíveis à evocação: o saber o quê. Os procedimentais, a seu turno, são implícitos e dificilmente se apresentam à evocação: o saber como. E os condicionais, por fim, são os que se referem ao porquê e ao quando se aplicam determinadas ações na execução de uma tarefa (Paris et al., 1994).

Quanto às oficinas de leitura, elas foram situadas na área de formação dos estudantes, qual seja: Engenharia Elétrica, porque o ensino de compreensão leitora, neste caso de estratégias de compreensão leitora, deve sempre considerar quem é o leitor ao qual a proposição educacional se dirige e em qual contexto ela será oferecida, de modo que possa alcançar os interesses do leitor para muito além daqueles interesses próprios à pesquisa científica, lembrando que – conforme Souza e colegas (2022), Duke e Carlisle (2010), Brooks (2010) e Wilkinson e Hye Son (2010) – leitura se ensina (ou se deveria ensinar, orientar, acompanhar) em todos os níveis de escolarização. Tem-se assim, uma abordagem translacional da investigação de aspectos da compreensão leitora. Conforme Shanahan (2009, p. 256-257, tradução nossa), empregando estratégias relativas à sua área disciplinar, o estudante pode aprender “algo sobre a estrutura do conhecimento no campo, o tipo de informação que conta, a forma como o conhecimento é comunicado, e/ou como é avaliado”. Assim, o ensino da compreensão leitora baseado nas demandas de leitura de determinada área do conhecimento estaria demonstrando como o conhecimento e os textos sobre esses saberes se organizam nesta área. Além disso, estaria (in)formando sobre temas relevantes a esse campo.

Quanto às estratégias de aquisição lexical, destaca-se que não se abordou, nas oficinas, a linguagem **técnica**. Tratou-se do léxico geral, com a intenção de avaliar se os estudantes, participantes da pesquisa, aplicariam as mesmas estratégias para o léxico de sua área de especialidade. Selecionaram-se três conjuntos de estratégias: contextuais, morfológicas e externas ao texto. O contexto é uma das principais fontes de acesso ao conteúdo das palavras não (re)conhecidas pelo leitor. Essa estratégia está entre as primeiras a serem empregadas quando percebida alguma dificuldade de compreensão lexical. Pautando-se no contexto, o leitor utiliza pistas linguísticas e não linguísticas para apoiar inferências, ou seja, acessar o sentido de palavras não familiares (Mohebbi e Mohebbi, 2014). A análise morfológica pode oferecer informações ao leitor sobre a constituição e o significado de palavras não (re)conhecidas quando o contexto não é suficiente para inferir o sentido ou para checar a inferência, principalmente nos casos de palavras que se mostram centrais ao texto que está sendo lido (Nagy e Scott, 2000). Por fim, uma terceira estratégia relevante para aquisição lexical é a busca em dicionários e outras fontes externas de pesquisa, conforme apontam Finger-Kratochvil e Carvalho (2016). Há que se considerar, entretanto, que esta última estratégia interrompe o fluxo da leitura e pode interferir, não necessariamente de modo positivo, na representação mental do texto. Daí a relevância de, se necessário, desautomatizar o processo e selecionar a estratégia mais adequada à situação e ao alcance do objetivo de leitura.

Sobre o segundo foco das oficinas, a correferência, compreende-se que a coesão diz respeito a “uma característica do nível textual que se define como a inter-relação de diferentes elementos com o objetivo de gerar e fortalecer a rede textual e formar uma unidade semântica” (Abusamra et al., 2011, p. 36, tradução nossa). É nessa perspectiva que foi explorada a correferencialidade nas oficinas de estratégias de leitura, focalizando as ações nos mecanismos anafóricos e catafóricos, dada a relevância do reconhecimento dos elos textuais internos para a elaboração de um modelo mental coerente com o lido. Pelas pistas e marcadores coesivos, o leitor localiza um fio condutor de instrução para o processamento do texto. Nesse sentido, segundo Koch (2019, p. 34, grifos do original), consideram-se as seguintes estratégias de correferenciação implicadas na constituição da memória discursiva:

- a. Construção/ativação: pela qual um ‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, ativado na memória, passando a preencher um nóculo na rede conceptual do modelo de mundo textual [...]: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse ‘objeto’ fica saliente no modelo.
- b. Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
- c. Desfocalização/desativação: quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a recuperar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.

Por fim, a estratégia de sumarização, abordada nas oficinas por meio da produção de resumos cujo foco residiu na seleção e organização do conteúdo e não na forma ou na função do gênero, foi adotada na perspectiva do ensino em razão de que esta estratégia fornece importantes informações acerca do quanto e do como o leitor compreendeu o que leu. A capacidade de sintetizar um texto se vincula à compreensão da macroestrutura deste texto, segundo esclarecem van Dijk e Kintsch (1983), ou seja, quanto mais o leitor compreende a relação entre as partes do texto, melhor vai reconhecer o que é central e o que é secundário, hierarquizando informações e organizando-as mentalmente de sorte a obter uma representação do que está sendo lido e compreendido. Sumarizar um texto implica colocar em contato os conhecimentos prévios e as informações provenientes do texto, segundo determinados objetivos, situações e condições específicas. Quanto ao papel do conhecimento prévio quando da identificação das ideias principais de um texto, Pressley e Afflerbach (1995, p. 44-45, tradução nossa) esclarecem que:

1. O conhecimento prévio pode fornecer dicas poderosas sobre o que pode estar incluído neste texto que deve ser considerado importante [...];
2. Às vezes, se o texto é muito difícil [...], uma tática para decidir o que pode ser importante é focar nas partes que podem ser compreendidas [...];
3. Mesmo que todas as ideias em um texto sejam compreensíveis, nem todas são importantes.

Assim, a partir da defesa de que a abordagem estratégica deve ser ensinada explícita e sistematicamente, elaborou-se o desenho metodológico da pesquisa, o qual é apresentado na seção a seguir.

Método

A pesquisa ora reportada, que se trata de recorte e reanálise de dados obtidos em estudo de doutoramento⁵, classifica-se como uma investigação experimental em psicolinguística aplicada ao campo da educação (Schlichting, 2021) cuja abordagem dos dados é mista na tese e quantitativa no recorte selecionado (Creswell e Clark, 2013).

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o parecer de número 2.732.135 e está registrada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob número 89582418.4.0000.0121.

Por se tratar de estudo que envolve domínio de conhecimento especializado e linguagem técnica relativa a um campo particular do conhecimento, para a coleta de dados, foram acompanhadas duas edições subsequentes da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I) de Engenharia Elétrica em uma universidade do interior de Santa Catarina. Selecionou-se esta disciplina como meio de controle do conhecimento prévio específico requerido para a compreensão de textos de área.

Ao longo da disciplina, a pesquisadora responsável realizou três momentos de testagem de leitura com os estudantes: pré-teste, pós-teste e teste final, etapas em que foram realizadas tarefas de protocolo verbal e teste de compreensão leitora com mapeamento e gravação de tela. A técnica dos protocolos verbais consistiu em solicitar aos participantes, individualmente e em sala separada, que verbalizassem seus pensamentos durante a leitura do texto. O teste de compreensão leitora, por sua vez, compreendeu a leitura de texto da área de formação acadêmica dos participantes, seguida de um conjunto de questões de compreensão às quais eles deveriam responder (para acesso ao teste completo, ver Schlichting, 2021). A realização das tarefas aconteceu por meio digital, e o teste de compreensão leitora teve a tela do computador gravada durante toda a sua execução, permitindo aos pesquisadores identificar e analisar todos os movimentos realizados sobre os textos, bem como sobre os itens dos testes de compreensão, ou seja, as questões.

Assim, ao início do semestre, foi realizado o pré-teste, constituído por um protocolo verbal de leitura (Ericsson e Simon, 1993) e um teste de compreensão leitora com gravação e mapeamento de tela (Souza et al., 2019b). Ao final do semestre, o pós-teste foi realizado, também constituído por um protocolo verbal de leitura e um teste de compreensão leitora com gravação e mapeamento de tela. Pré e pós-teste foram separados por um período de três meses. Por fim, três meses após a finalização do semestre, foi realizado o teste final, constituído por um teste de compreensão leitora com filmagem e mapeamento de tela. A escolha pela não realização do protocolo verbal de leitura no momento final de testagem se deu por dois motivos: i. Os estudantes já estavam, nesse momento, apenas cursando o estágio e o TCC II (pesquisa prática) e, portanto, não se encontravam mais diariamente na universidade; ii. Como os testes de compreensão leitora foram realizados com gravação de tela, já eram coletados dados online, isto é, durante a interação entre leitor e texto na tarefa de leitura.

É importante esclarecer que, por se tratar de leitura em área de especialidade na qual os estudantes participantes estavam se aproximando da conclusão da formação superior inicial (curso de graduação), os textos selecionados para a realização dos protocolos verbais e para a elaboração dos testes de compreensão leitora foram os mesmos entre as tarefas, mas distintos entre os momentos de testagem. Isso quer dizer que, em cada momento (pré-teste, pós-teste e teste final), utilizaram-se textos distintos, mantendo-se os mesmos textos apenas quando da aplicação das tarefas (instrumentos de coleta de dados: protocolos e teste de compreensão) na mesma fase de testagem. Tendo havido três momentos de testagem e coleta de dados, selecionaram-se três diferentes textos, todos da área da Engenharia Elétrica. Para o pré-teste, optou-se por um texto da subárea Eletrônica de Potência. Para o pós-teste, selecionou-se texto da subárea de Sistemas de Potência. E para o teste final, utilizou-se texto que integrativo das duas subáreas constitutivas do Curso de Engenharia Elétrica. Todos os textos passaram por alguns critérios de validação, entre os quais: avaliação por pares, avaliação por especialistas em linguagem, avaliação por especialistas em engenharia elétrica. Além disso, os textos foram submetidos a métricas, aplicadas por meio do *NILC-Matrix*, a fim de verificar se eles podiam ser comparados entre si quando à sua constituição e estrutura linguística.

A pesquisa foi realizada, portanto, com dois grupos: controle (GC) e experimental (GE). A diferença entre os grupos foi que, durante a disciplina de TCC I, com o grupo experimental, a pesquisadora responsável realizou as oficinas de estratégia de leitura já indicadas na seção anterior deste artigo, totalizando um conjunto de 12 horas/aula, correspondentes a seis encontros de duas aulas gemelares. Para o grupo controle, as mesmas oficinas foram oferecidas após a finalização da coleta de dados.

Neste recorte investigativo ora apresentado, focalizam-se os dados provenientes dos testes de compreensão leitora em duas dimensões: processo (comportamentos estratégicos desempenhados pelos participantes ao longo da realização do teste) e produto (desempenho em leitura). Os testes de compreensão leitora foram realizados em laboratórios de informática da Universidade. Mediante solicitação, todos os computadores do laboratório foram equipados com os *softwares* necessários, quais sejam: *VLC Media Player* e *PDF Reader*. O pré-teste e o pós-teste foram realizados durante a disciplina de TCC I e, portanto, no horário da aula. Já o teste final foi realizado mediante disponibilidade dos participantes – visto que não frequentavam mais a universidade diariamente, pois estavam no último semestre, designado para estágio e produção do trabalho de conclusão de curso.

No início de cada sessão de coleta de dados com o teste de compreensão leitora, os acadêmicos foram orientados a ativar o *VLC Media Player*. A pesquisadora e um assistente passaram entre as fileiras verificando se o aplicativo estava funcionando corretamente. O *VLC* é um software que pode ser utilizado com a finalidade de fazer a captura dinâmica de tudo que é exibido em tela. Com essa ferramenta, foi possível ter acesso a dados do processo da ação do leitor sobre o texto: suas retomadas, pausas e avanços, enfim, seu comportamento ao realizar a atividade. Além disso, como as respostas aos itens/questões do teste de leitura também foram registradas pelo *VLC*, foi possível reconstruir o caminho percorrido em cada formulação escrita dos participantes, bem como a atuação deles sobre o texto (estímulo do teste de compreensão leitora) antes e depois de ter acesso às questões.

Após coletados os dados dos testes de compreensão leitora, as gravações de tela foram assistidas e transcritas – pela pesquisadora e um pesquisador ajudante – a partir de um protocolo organizado por questão de cada teste, lembrando que foram aplicados três testes de compreensão leitora. Essas transcrições, após serem conferidas pela pesquisadora, foram retomadas de modo a se identificarem os comportamentos estratégicos adotados pelos participantes da pesquisa ao longo da realização do teste.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, os processos analíticos focalizam as categorias de dados encontrados a partir da interação entre participante e tarefa de leitura (identificada por meio do mapeamento da tela durante a realização do teste de **compreensão leitora**) e, nesse conjunto, foram identificadas as seguintes categorias:

Quadro 1. Categorias de comportamentos estratégicos identificados nos participantes do estudo

Categoria	Explicação dos comportamentos estratégicos
1. Anotações	Abre o bloco de notas diante do texto e vai fazendo anotações durante a leitura ou faz comentários no texto ou no teste.
2. Buscas	Utiliza o mecanismo de buscas do PDF para pesquisar por alguma palavra em específico.

Quadro 1. Continuação

3. Marcações	Faz destaques ou seleções no texto ou no teste.
4. Retomadas	Após iniciar o teste, retoma o texto (suas partes ou totalidade).
5. Interrupções	Retoma alguma questão, interrompe uma resposta e passa a outra, deixa alguma questão em branco ou pula alguma questão.
6. Reformulações	Altera texto da resposta nas questões descritivas, altera alternativa nas objetivas (a partir da retomada do texto) ou complementa sua resposta (adicionando, alterando ou tirando algum elemento).
7. Respostas diretas	Responde diretamente às questões, sem retomar o texto ou fazer reformulações.

Fonte: Schlichting (2021)

Para a análise dos dados, foram realizados, como parte da reanálise proposta para este artigo, testes estatísticos de análise multivariada da variância (MANOVA) para medir diferença comportamental entre participantes do CG e do GE nos três momentos de testagem em relação com o seu desempenho leitor. Os resultados dos testes estatísticos, então, foram analisados em diálogo com os fundamentos da pesquisa, considerando as oficinas realizadas com o GE e se estas tiveram reflexos nos comportamentos estratégicos dos participantes, conforme delineamento da seção a seguir. Além disso, também por meio da aplicação de MANOVA, foi medida a relevância de cada categoria de comportamento estratégico em cada fase de testagem.

Resultados

Neste artigo, os testes de compreensão leitora são analisados e discutidos sob duas abordagens: i) processo (mapeamento e gravação de tela, com a identificação da abordagem do leitor sobre o texto durante a realização da tarefa de leitura na realização do teste), e ii) produto (desempenho no teste de compreensão leitora), indicado pelo escore alcançado no teste. Convém esclarecer que a abordagem do leitor ao texto foi compreendida como comportamento estratégico, justamente porque se compreende o processo de engajamento na ação de leitura e a forma estratégica pela qual se dá esse engajamento.

Observando-se o resultado da MANOVA, na qual se compararam as três variáveis dependentes (quais sejam, os resultados do teste de desempenho nas três etapas: pré-teste, pós-teste e teste final), constata-se que o nível de significância não foi atingido, conforme Tabela 1:

Tabela 1. Resultado testes multivariados

		Valor	F	gl1	gl2	p
Grupo (2)	Traço de Pillai	0.148	1.44	3	25	0254

Fonte: Os autores (2024)

Os dados constantes da Tabela 1 indicam que as médias dos grupos nas três variáveis não diferiram de forma estatisticamente significativa. A seu turno, o resultado na MANOVA univariada apontou uma diferença significativa na variável pós-teste quando da comparação entre os dois grupos, conforme o indicado na Tabela 2:

Tabela 2. Resultado testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
Grupo (2)	Pré	0.0217	1	0.0217	0.0172	0.897
	Pós	3.5338	1	3.5338	4.4188	0.045
	Final	0.1089	1	0.1089	0.1058	0.747

Fonte: Os autores (2024)

A fim de demonstrar essa diferença significativa, apresenta-se, a seguir, a Tabela 3, por meio da qual se pode perceber que a relevância estatística apontada anteriormente reside na diferença entre as médias dos grupos controle e experimental relativas à variável pós-teste, ao passo que a diferença entre as demais médias relativas a etapas de testagem (pré e final) não apresentou relevância:

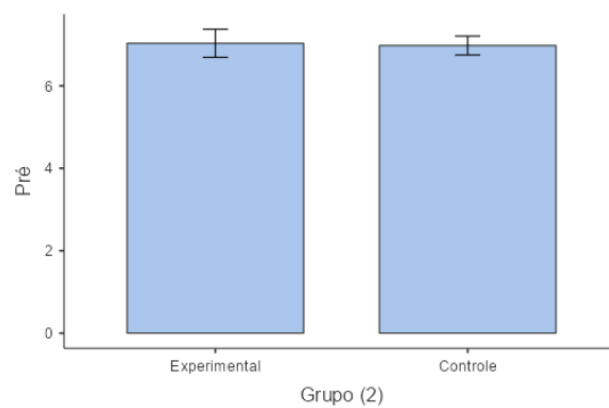
Tabela 3. Estatística descritiva

	Grupo (1)	Média	Desvio-padrão
Pré	Experimental	7.03	1.321
	Controle	6.98	0.859
Pós	Experimental	7.12	0.536
	Controle	6.42	1.162
Final	Experimental	7.23	1.058
	Controle	7.11	0.965

Fonte: Os autores (2024)

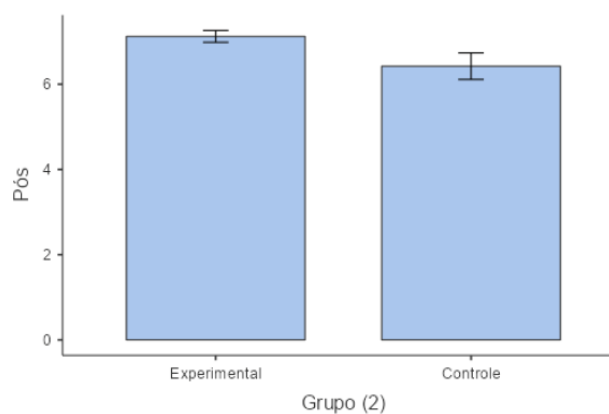
Os Gráficos 1, 2 e 3, a seguir, ilustram esses resultados:

Gráfico 1. Pré-teste



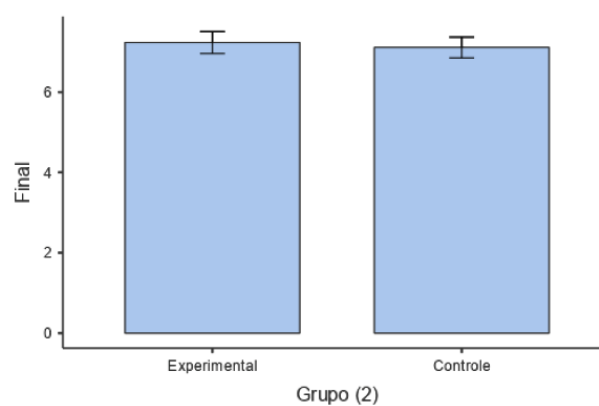
Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 2. Pós-teste



Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 3. Teste final



Fonte: Os autores (2024)

A não diferença entre os grupos no pré-teste era esperada, dado que nenhuma intervenção foi realizada previamente e que os grupos se constituíram conforme composição das turmas. Tal resultado sinaliza perfis acadêmicos bastante próximos no que diz respeito ao conhecimento prévio, visto que os acadêmicos podem se matricular na disciplina de TCC apenas se já tiverem cursado uma porcentagem significativa das disciplinas do curso.

A julgar pela diferença estatisticamente significativa entre grupos, no pós-teste, porém, pode-se supor, ao menos em alguma medida, que as oficinas tenham surtido algum efeito no desempenho em leitura dos acadêmicos, mesmo porque o desempenho do grupo experimental aumentou ao longo do período de participação na pesquisa (ver resultados de Schlichting, 2021). Levando em consideração o comparativo entre os dois grupos no pós-teste, depreende-se que a instrução explícita e sistemática a respeito das estratégias de leitura tem um efeito significativo no desempenho dos acadêmicos, considerando a compreensão em leitura e de linguagem técnica.

Observando os dados do teste final, nota-se que a diferença entre grupos não é significativa, o que pode sugerir um efeito não duradouro das oficinas na compreensão em leitura do grupo experimental. É necessário ponderar, porém, que o teste final ocorreu após a finalização do semestre acompanhado pela pesquisadora: portanto, a participação na pesquisa não estava mais atrelada à avaliação da disciplina de TCC I e os acadêmicos, já com um vínculo diferente com a universidade – apenas cursando a disciplina de estágio e se dedicando à pesquisa e produção do seu TCC – podem ter desempenhado a última tarefa da pesquisa de uma forma diferente às anteriores.

Nesse contexto, é possível identificar um efeito significativo das oficinas em aspectos da compreensão leitora dos participantes do grupo experimental – ainda que, é claro, não se possa separar as oficinas das outras experiências em leitura que os acadêmicos tiveram entre pré e pós-teste, que podem ter refletido em seu comportamento estratégico. É importante verificar que essas oficinas fizeram parte da formação desses leitores e, em alguma medida, participaram da sua relação com o texto e da compreensão leitora.

Com vistas a compreender melhor as dinâmicas que emergem dos dados, volta-se à análise dos comportamentos estratégicos dos leitores nos distintos momentos de testagem (pré, pós e teste final), isto é, analisa-se se a etapa afeta o comportamento estratégico do leitor. Nesta análise, enfocam-se os comportamentos com maior ocorrência nos testes, quais sejam: retomadas, interrupções, reformulações e respostas diretas. Esta escolha se deu porque foram excluídos os resultados das análises das categorias de comportamento cujo número de ocorrências era muito baixo e mal distribuído: marcação, busca e anotação.

Conforme pode ser identificado na Tabela 4, a seguir, não houve diferença significativa entre os grupos, considerando conjuntamente as etapas (multivariada):

Tabela 4. Testes multivariados

		Valor	F	gl1	gl2	p
Grupo	Traço de Pillai	0.0905	1.915	4	77	0.116

Tabela 4. Continuação

Etapas	Traço de Pillai	0.3172	3.676	8	156	<.001
Grupo*Etapas	Traço de Pillai	0.0737	0.746	8	156	0.651

Fonte: Os autores (2024)

Quando se observam os comportamentos de forma mais pontual por meio dos testes univariados, encontram-se algumas diferenças significativas, conforme se verifica na Tabela 5:

Tabela 5. Testes univariados

	Variável dependente	Soma de quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
Grupo	Retomadas	120.4909	1	120.4909	0.45375	0.503
	Interrupções	0.0937	1	0.0937	0.05373	0.817
	Reformulações	196.3367	1	196.3367	2.68160	0.105
	Respostas diretas	8.0629	1	8.0629	5.55949	0.021
Etapas	Retomadas	4656.8376	2	2328.4188	8.76846	<.001
	Interrupções	12.8465	2	6.4232	3.68509	0.029
	Reformulações	1161.1164	2	580.5582	7.92935	<.001
	Respostas diretas	12.3754	2	6.1877	4.26652	0.017
Grupo*Etapas	Retomadas	1.4373	2	0.7187	0.00271	0.997
	Interrupções	4.0472	2	2.0236	1.166097	0.318
	Reformulações	107.0513	2	53.5256	0.73106	0.485
	Respostas diretas	1.2587	2	0.6294	0.43396	0.649

Fonte: Os autores (2024)

Quando realizada a análise entre grupos, o único comportamento estratégico que indicou diferença significativa foi Respostas diretas, conforme pode ser observado na Tabela 5. Estes dados não serão discutidos neste artigo, pois tocam em aspectos relacionados ao desempenho dos participantes, que não consistem no foco deste texto, mas que estão abordados na tese (Schlichting, 2021) e que serão retomados em artigo futuro em que se pretende focalizar a relação entre comportamento estratégico, identificado por meio do teste de compreensão leitora e dos protocolos verbais, e desempenho por tipo de questão (textual, correferencial e lexical) no teste de compreensão leitora.

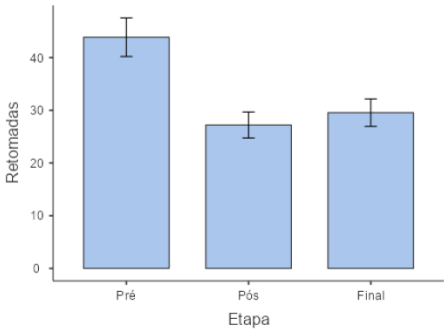
Para cada um dos comportamentos cuja diferença foi significativa na variável etapa, foi gerada estatística descritiva, a fim de identificar onde se deu essa diferença. Estas análises podem ser conferidas nas Tabelas 6, 7, 8 e 9 e seus respectivos gráficos, apresentados a seguir:

Tabela 6. Retomadas

	Etapa	Média	Desvio padrão
Retomadas	Pré	43.9	19.7
	Pós	27.2	13.3
	Final	29.6	14.0

Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 4. Retomadas



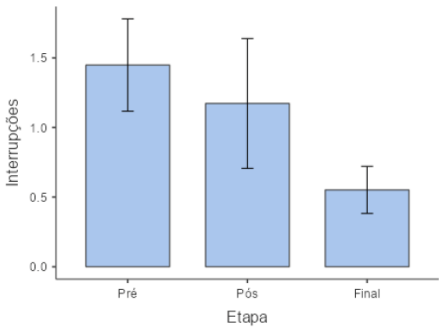
Fonte: Os autores (2024)

Tabela 7. Interrupções

	Etapa	Média	Desvio padrão
Interrupções	Pré	1.448	1.785
	Pós	1.172	2.508
	Final	0.552	0.910

Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 5. Interrupções



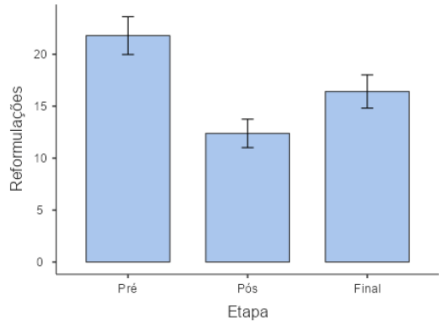
Fonte: Os autores (2024)

Tabela 8. Reformulações

	Etapa	Média	Desvio padrão
Reformulações	Pré	21.8	9.79
	Pós	12.4	7.37
	Final	16.4	8.61

Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 6. Reformulações



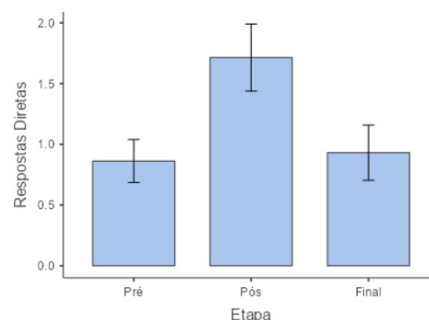
Fonte: Os autores (2024)

Tabela 9. Respostas diretas

	Etapa	Média	Desvio padrão
Respostas diretas	Pré	0.862	0.953
	Pós	1.714	1.462
	Final	0.931	1.223

Fonte: Os autores (2024)

Gráfico 7. Respostas diretas



Fonte: Os autores (2024)

Analisando a Tabela 6 e o Gráfico 4, constata-se que o comportamento estratégico ‘Retomadas’ foi mais recorrente no pré-teste. Considerando que o pré-teste empregou um texto da subárea da Eletrônica de Potência (área da Engenharia Elétrica), supõe-se que a necessidade de voltar mais vezes ao texto se dê em decorrência de uma menor familiaridade com o tema tratado no texto. Esta reflexão também parece correta no que diz respeito ao comportamento de ‘Reformulação’. Essas categorias estão relacionadas, pois as Retomadas ao texto, empreendidas pelo estudante, podem ser realizadas com vistas a reformular a sua resposta ao item do teste. Assim, conforme vão agindo sobre as questões do teste, os acadêmicos retornam ao texto para confirmar e/ou corrigir suas respostas aos itens.

Seguindo este raciocínio, também se pondera a respeito do comportamento de ‘Interrupções’ cujas ocorrências foram mais frequentes também no pré-teste. Parece correto afirmar que os estudantes empregaram um maior número de interrupções justamente em decorrência da dificuldade com as questões do pré-teste, o que os fez abandonar mais vezes a leitura de suas respostas, passando a outras questões.

Ainda a este respeito, reflete-se sobre as ‘Respostas diretas’, que foram mais frequentes no pós-teste. Este dado pode sinalizar para uma maior familiaridade dos estudantes com a área de Sistemas de Potência (subárea do texto empregado no pós-teste). Assim, ao se calçarem, possivelmente, em conhecimento prévio em uma maior proximidade com o texto lido, os estudantes podem ter se sentido mais seguros para responder diretamente a questões do pós-teste, sem que tivessem que voltar e conferir suas hipóteses no texto ou reformular sua compreensão.

Em outro movimento analítico realizado no estudo de tese – em que se considerou um número maior de variáveis, dados os objetivos da pesquisa – e que pode ser aqui mobilizado para um aprofundamento das reflexões ora apresentadas –, fez-se uma análise intragrupo para verificar se comportamentos estratégicos diferentes foram significativamente empregados por cada um dos grupos ao longo das três testagens. Para tanto, como o intuito era comparar três amostras de cada grupo e considerando a natureza das variáveis, foi selecionado o teste não paramétrico de Friedman associado ao teste de amostras relacionadas Q de Cochran (método de *pairwise*, com correção de Bonferroni), para identificar os testes nos quais foi percebida a diferença estatisticamente relevante. As análises foram realizadas considerando a quantidade de vezes que o comportamento ocorreu em cada etapa do teste, ou seja, foram comparados os comportamentos estratégicos em cada etapa (pré, pós e final), estando aqui reportados apenas os resultados cuja diferença foi estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

A análise dos resultados do grupo controle indicou diferenças nos seguintes comportamentos nas etapas pré-teste e teste final: Retomadas ($x^2 = 8,769$; $p = 0,012$) e Interrupções ($x^2 = 9,235$; $p = 0,010$), sendo a ocorrência desse comportamento maior no pré-teste. Sobre este aspecto, pondera-se a respeito da dificuldade que o primeiro texto parece ter apresentado aos participantes (foi o texto no qual houve mais termos não conhecidos pelos acadêmicos, segundo dados do protocolo verbal, outro instrumento empregado na pesquisa de doutorado, já mencionado neste artigo) e, portanto, os participantes podem ter sentido maior necessidade de retomar o texto e interromper o teste mais vezes. Foi encontrada também diferença significativa no comportamento Reformulações quando contrastadas as etapas pré e pós-teste ($x^2 = 8,491$; $p = 0,014$), mantendo-se a frequência de ocorrência maior no pré-teste. As Reformulações consistem na alteração de algum aspecto na resposta pelo participante, normalmente após a retomada do texto. Dessa forma, este dado, novamente, indica uma possível dificuldade dos participantes na construção das respostas às questões do pré-teste – e há que se considerar, também, a questão de este ser o primeiro teste de compreensão leitora do qual os acadêmicos participaram, o que pode ter apresentado maior dificuldade aos acadêmicos no engajamento na tarefa.

A análise dos dados do grupo experimental apontou valores estatisticamente significativos nas seguintes categorias: Anotações quando comparados pré e teste final ($x^2 = 7,053$; $p = 0,029$); Retomadas na comparação entre pré e pós-teste ($x^2 = 9,864$; $p = 0,007$); Reformulações comparando pré e pós-teste ($x^2 = 7,559$; $p = 0,023$); e Respostas diretas no contraste entre pós-teste e teste final ($x^2 = 7,946$; $p = 0,019$). A diferença encontrada na categoria de comportamento Anotações apenas entre pré e teste final se deve ao fato de que não houve o emprego desse comportamento no teste final, e a ocorrência no pós-teste foi menor, mas não significativamente diferente do que no pré-teste. Quanto às Retomadas e às Reformulações, a diferença foi percebida entre pré e pós-teste, observando-se maior número de ocorrências no pré, como no grupo controle. Mais uma vez, levanta-se a hipótese da dificuldade encontrada pelos acadêmicos no texto da área da eletrônica de potência (área do texto do pré-teste). Pondera-se, nesse sentido, se essa dificuldade seria causada pela abstração característica da área da eletrônica de potência. Novamente, o fator de não conhecimento da tarefa de leitura – pois era a primeira vez que o grupo desempenhava o teste de compreensão leitora – pode, também, ter influenciado a quantidade de retomadas do texto. Em relação às Respostas diretas, foi encontrada uma diferença significativa na comparação entre pós-teste e teste final, com menos ocorrências no teste final. É possível inferir que os acadêmicos do grupo experimental empregaram outros comportamentos estratégicos no último teste, e isso refletiu no número de respostas diretas, pois esta categoria é mutuamente excludente: se ela acontece, todas as demais não ocorrem.

Considerações finais

Conforme indicado previamente, este artigo foi guiado pelo objetivo de investigar os efeitos da implementação de ensino sistemático e explícito de estratégias de leitura no comportamento estratégico e nos procedimentos do leitor e no desempenho em leitura, ambos medidos por meio de teste de compreensão leitora com gravação e mapeamento de tela.

A diferença estatisticamente significativa entre o comportamento estratégico do grupo controle e o do experimental no pós-teste é um importante achado da pesquisa. Embora a análise multivariada não tenha mostrado diferença significativa entre os três momentos de testagem, a diferença entre os grupos no pós-teste pode indicar que a abordagem sistemática e explícita da leitura (Miguel et al., 2012; Abusamra et al., 2011; Blachowicz e Fischer, 2000) tenha refletido nos melhores escores do grupo experimental no pós-teste quando comparado ao grupo controle. O desempenho do grupo experimental foi significativamente superior ao do controle em momento posterior à orientação em leitura – tanto de aspectos textuais quanto lexicais. Ainda que essa diferença significativa não tenha se mantido no teste final, é relevante considerar que a instrução em leitura, por ser recente, pode ter deixado traços na memória do grupo experimental mesmo que não tenha havido aprendizagem (a isso se chama efeito de recência) e, portanto, pode ter feito diferença em seu comportamento.

Embora não se possa afirmar que as oficinas tenham sido as únicas responsáveis por essa diferença (nunca se pode afirmar isso em pesquisas no campo educacional, pois há muitas variáveis que não podem ser controladas – e nem precisam, visto que a educação e a construção de conhecimento são considerados processos e é assim que se espera que seja), supõe-se que as oficinas tenham tido um papel importante, pois incidiram em aspectos da compreensão em leitura e tocaram, ainda, em questões relacionadas à construção de linguagem técnica em momento anterior ao pós-teste. Dessa forma, verifica-se um efeito positivo das oficinas no comportamento estratégico em leitura no pós-teste, ainda que a diferença significativa não tenha se mantido no teste final. Vale ressaltar que, por conta do momento de realização do teste final, quando os acadêmicos já não estavam mais cursando a disciplina de TCC I e, portanto, não dependiam mais de avaliação, eles podem ter enfrentado o último teste de forma diferente, embrenhando-se de forma desigual na elaboração das respostas do teste final quando comparado aos testes anteriores, o que pode ter influenciado, também, nessa diferença não significativa nos dados do teste final.

É válido ressaltar, ainda, que o que se procura ensinar – na leitura estratégica – são conhecimentos procedimentais e condicionais. Todavia, para passar por eles e neles chegar, é preciso recorrer ao conhecimento declarativo (a instrução). Por meio da instrução, é que se pode aproximar desses conhecimentos procedimentais e condicionais no sentido de ir construindo-os, mas eles realmente se consolidam pela prática frequente. As oficinas foram uma intervenção única e condensada – pois esta foi a possibilidade encontrada para a realização da pesquisa (é a realidade das pesquisas de modo geral). Não houve muito tempo para prática, não havendo, portanto, muito tempo para consolidação, o que possivelmente refletiu nos resultados encontrados. Nesse sentido, é importante destacar que, se uma intervenção única e condensada já deu resultado entre grupos no pós-teste e intragrupo ao observar o aumento gradual do desempenho ao longo dos testes, pode-se concluir que o ensino explícito e sistemático, a longo prazo, reflita em ainda mais ganhos à aprendizagem.

Referências

ABUSAMRA, V. et al. 2011. *Programa leer para comprender: desarrollo de la comprensión de textos*. Libro teórico. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 89 p.

- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P.D.; PARIS, S.G. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, **61**(5): 364-373. [10.1598/RT.61.5.1](https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1)
- BAKER, L.; BEALL, L.C. 2009. Metacognitive processes and Reading comprehension. In: S.E. ISRAEL; G. DUFFY (eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, p. 373-388.
- BAUMANN, J.F. 2009. Vocabulary and Reading comprehension: the nexus meaning. In: Susan E. ISRAEL; G.G. DUFFY (eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, p. 323-346.
- BLACHOWICZ, C.L.Z.; FISCHER, P. 2000. Vocabulary instruction. In: M.L. KAMIL; P.B. MOSENTHAL; D. PEARSON; R. BARR (eds.), *Handbook of reading research*, v. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 503-523.
- BROOKS, G. 2010. Adult literacy. In: M.L. KAMIL; D. PEARSON; E.B. MOJE; P. AFFLERBACH (eds.), *Handbook of reading research*, v. IV. New York: Routledge, p. 177-196.
- CRESWELL, J.W.; CLARK, V.L. 2013. Plano. *Pesquisa de métodos mistos*. Tradução: Magda França Lopes. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 288 p.
- DUKE, N.K.; CARLISLE, J. 2010. The development of comprehension. In: M.L. KAMIL; D. PEARSON; E.B. MOJE; P. AFFLERBACH (eds.), *Handbook of reading research*, v. IV. New York: Routledge, p. 199-223.
- ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. 1993. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Massachusetts: The MIT Press, 373 p.
- FINGER-KRATOCHVIL, C.; CARVALHO, M.G.M. de. 2016. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. *Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, **9**(2): 295- 309. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23815>
- FRANZEN, B.A. 2022. *Processamento anafórico em compreensão leitora de texto acadêmico-científico: “o mesmo” sob as lentes da Psicolinguística*. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 228 p.
- KOCH, I.V. 2019. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto. 239 p.
- MANOLI, P.; PAPADOPOULOU, M. 2012. Reading strategies versus reading skills: two faces of the same coin. *Procedia social and behavioral sciences*, **46**: 817-821. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.205>
- McCRUDDEN, M.; MAGLIANO, J.P.; SCRAW, G. 2010. Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: a mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, **35**(4): 229-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>

- MIGUEL, E.S.; PÉREZ, G.; PARDO, J.R. 2012. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 376 p.
- MILLER, S.D.; FAIRCLOTH, B.S. 2009. Motivation and reading comprehension. In: S.E. ISRAEL; G.G. DUFFY (eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, p. 307-322.
- MOHEBBI, Z.; MOHEBBI, H. 2014. Unpacking the black box of lexical inferencing: briefing the factors affecting L2 learners' lexical inferencing. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(5): 22-28.
- NAGY, W.E.; SCOTT, J.A. 2000. Vocabulary processes. In: M.L. KAMIL; P.B. MOSENTHAL; D. PEARSON; R. BARR (eds.), *Handbook of reading research*, v. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 269-284.
- NATION, K. 2013. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: M.J. SNOWLING; C. HULME (orgs.), *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, p. 266-283.
- PARIS, S.G.; LIPSON, M.Y.; WIXSON, K.K. 1994. Becoming a strategic reader. In: R.B. RUDELL; M.R. RUDELL; H. SINGER (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, v. IV. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 788-810.
- PERFETTI, C.; LANDI, N.; OAKHILL, J. 2013. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M.J. SNOWLING; C. HULME (orgs.), *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, p. 245-265.
- PRESSLEY, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.L. KAMIL; P.B. MOSENTHAL; D. PEARSON; R. BARR (eds.), *Handbook of reading research*, v. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 545-561.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. 1995. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 155 p.
- SCHLICHTING, T.S. *Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia*. 2021. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 298 p.
- SHANAHAN, C. 2009. Disciplinary comprehension. In: Susane E. ISRAEL; Gerald DUFFY (eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, p. 240-260.
- SOUZA, A.C.; RODRIGUES, C.S.; SCHLICHTING, T.S.; BRISOLARA, M.I.T.; MASCARELLO, L.J. 2022. O ensino e a aprendizagem da leitura pelo encontro virtual: reaprendendo a ensinar e aprender. In: L. BARETTA; N. VALDATI (orgs.), *Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 101-128.
- SOUZA, A.C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H.C. 2019a. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: A.C. SOUZA, C. SEIMETZ-RODRIGUES; C. FINGER-KRATOCHVIL; L. BARETTA; A.C.P. BACK (orgs.), *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, p. 164-200.

SOUZA, A.C.; FRANZEN, B.A.; SCHLICHTING, T.S. 2019b. Método na pesquisa psicolinguística sobre leitura: técnicas de coleta de dados. *Fórum Linguístico*, **16**(2): 3849-3860. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3849>

van DIJK, T.A.; KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press. 413 p.

WILKINSON, I.A.G.; HYE SON, E. 2010. A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In: M.L. KAMIL; D.P. PEARSON; E.B. MOJE; P. AFFLERBACH (eds.), *Handbook of reading research*, v. IV. New York: Routledge: 359-387.

WINOGRAD, P.N. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, **19**: 404-425.

Submetido: 25/09/2024

Aceito: 19/11/2024