



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GISLANE EVANGELISTA DOS SANTOS

**O PREENCHIMENTO DE LACUNAS DE ASPECTO VERBAL EM TESTE *CLOZE*:
PISTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA**

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2025

GISLANE EVANGELISTA DOS SANTOS

**O PREENCHIMENTO DE LACUNAS DE ASPECTO VERBAL EM TESTE *CLOZE*:
PISTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Gislane Evangelista dos
S237p O preenchimento de lacunas de aspecto verbal em teste cloze :
pistas de compreensão em leitura / Gislane Evangelista dos
Santos ; orientadora, Raquel Meister Ko. Freitag.– São Cristóvão,
SE, 2025.
108 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2025.

1. Língua portuguesa – Aspecto verbal. 2. Técnica cloze. 3.
Compreensão na leitura. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II.
Título.

CDU 81'367.625

**O PREENCHIMENTO DE LACUNAS DE ASPECTO VERBAL EM TESTE *CLOZE*:
PISTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA**

GISLANE EVANGELISTA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raquel Meister Ko. Freitag
Universidade Federal de Sergipe
Presidente (Orientadora)

Prof. Dr. Eliabe dos Santos Procópio
Universidade Federal de Sergipe
1º Examinador (interno ao programa)

Prof.^a Dr.^a Kátia Nazareth Moura de Abreu
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2º Examinadora (externa à instituição)

AGRADECIMENTOS

- aos meus pais, Joel e Edilene, pelo apoio contínuo;
- à minha irmã, Cecília, pela parceria e amizade desde sempre;
- ao meu querido José Thiago, companheiro na vida e nos estudos;
- à Prof.^a Raquel Freitag, por tantos ensinamentos, por valiosas contribuições e por toda atenção disponibilizada a esta pesquisa;
- à Prof.^a Alessandra Machado com quem eu comecei no caminho da pesquisa em educação e leitura;
- aos meus colegas do grupo GELINS, essenciais em tantos momentos, pela parceria na coleta de dados, sobretudo;
- à Prof.^a Dr.^a Kátia Abreu e ao Prof. Eliabe Procópio, membros da banca examinadora, pelas leituras e pelos apontamentos essenciais para a produção deste estudo;
- a Guilherme, estimado amigo, cuja companhia foi excepcional para mim.

A todas e a todos, registro, aqui, a minha gratidão.

Para Joel e Edilene, meus pais.

E pelo direito à leitura.

RESUMO

Leitura é compreensão (Morais, Leite, Kolinski, 2013). E para a compreensão profunda de um texto, o leitor deve criar um modelo situacional que represente a situação descrita, o que acontece por meio do processamento da base-textual nos níveis linguísticos da microestrutura e da macroestrutura (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; van Dijk; Kintsch, 1983; Kintsch; Rawson, 2013). Na narrativa, o verbo e suas categorias – tempo, aspecto e modalidade – são mecanismos de coerência textual e formam a estrutura dos planos discursivos – figura e fundo. Em particular, o aspecto é responsável pela distinção entre esses planos, com verbos pontuais sendo característicos do plano da figura, enquanto verbos durativos preponderam no plano de fundo (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979; Travaglia, 2014). O objetivo deste estudo é investigar como as divergências de aspecto e de desinência nas respostas dos leitores ao preencherem lacunas de verbos em narrativas interferem na compreensão e quais pistas revelam sobre esse processo. Para isso, coletamos dados de leitura de estudantes dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS), por meio de três aplicações de tarefas de leitura ao longo do ano letivo. Desse modo, com foco na classe de verbos, exploramos o Teste *Cloze* considerando diferentes possibilidades de lacunamento. Além do teste tradicional com lacunas aleatórias, elaboramos mais dois formatos: lacunas em branco (Sadeghi, 2014) e escolha forçada. Com foco nas respostas divergentes, analisamos os resultados com base no modelo teórico de leitura (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013; Perfetti, 1999; van Dijk; Kintsch, 1983) e nas perspectivas que abordam os verbos como mecanismos gramaticais de coerência na narrativa (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979). Verificamos uma tendência na escolha de ações durativas em detrimento dos aspectos pontuais. Como a função do aspecto pontual é garantir a progressão temporal, esse tipo de resposta infere que há restrições quanto à formação bem-sucedida da imagem mental da situação narrada na escrita. Assim como imprecisões no uso das formas verbais impactam os processos de compreensão por causa da quebra na sequência temporal, que sugere penalidades no conhecimento morfológico e de análise sintática. As lacunas deixadas em branco também indicam pistas de dificuldades na compreensão, pois a ausência de resposta à lacuna dificulta a integração das informações e, portanto, a fluidez na leitura. O leitor sinaliza que ainda não processa os elementos sintáticos que compõem a sentença na qual o verbo está inserido. Isso indica um processamento ainda restrito à identificação de palavra por palavra, sem avançar para níveis mais complexos de construção de sentido. Além de buscarmos ampliar a literatura existente no domínio do aspecto verbal em aplicações voltadas à compreensão, este estudo contribui para o ensino de leitura. Consideramos que a abordagem da função do verbo nas dimensões narrativas torna possível ao educador verificar dificuldades específicas na compreensão desse tipo de texto e direcionar intervenções precisas. Assim, articula-se o ensino de gramática com o ensino de leitura.

Palavras-chave: Aspecto verbal. Teste *Cloze*. Compreensão em leitura.

ABSTRACT

Reading is comprehension (Morais, Leite, Kolinski, 2013). For a deep understanding of a text, the reader must construct a situational model that represents the described situation, which occurs through the processing of the text base at the linguistic levels of microstructure and macrostructure (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; van Dijk; Kintsch, 1983; Kintsch; Rawson, 2013). In narrative texts, the verb and its categories—tense, aspect, and modality—act as textual coherence mechanisms and form the structure of discourse planes: foreground and background. In particular, aspect is responsible for distinguishing these planes, with punctual verbs being characteristic of the foreground, while durative verbs predominantly occur in the background (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979; Travaglia, 2014). This study aimed to investigate how aspectual and inflectional divergences in readers' responses, when filling in verb gaps in narratives, interfere with comprehension and what cues they reveal about this process. To achieve this, we collected reading data from final-year elementary school students at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe (CODAP-UFS) through three reading task applications throughout the academic year. Focusing on the verb class, we explored the Cloze Test considering different gap-filling possibilities. In addition to the traditional test with random gaps, we designed two additional formats: blank gaps (Sadeghi, 2014) and forced-choice. Focusing on divergent responses, we analyzed the results based on the theoretical reading model (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013; Perfetti, 1999; van Dijk; Kintsch, 1983) and perspectives that address verbs as grammatical mechanisms of coherence in narrative (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979). We observed a tendency for students to choose durative actions over punctual aspects. Since the function of the punctual aspect is to ensure temporal progression, this type of response suggests constraints in successfully forming a mental image of the narrated situation. Likewise, inaccuracies in the use of verb forms impact comprehension processes due to disruptions in the temporal sequence, indicating limitations in morphological knowledge and syntactic analysis. Blank gaps also provide clues to comprehension difficulties, as the absence of a response to the gap hinders information integration and, consequently, reading fluency. This suggests that the reader has not yet processed the syntactic elements within the sentence in which the verb is inserted, indicating a reading process still restricted to word-by-word identification without advancing to more complex levels of meaning construction. Beyond expanding the existing literature on verbal aspect in comprehension-oriented applications, this study contributes to reading instruction. We argue that addressing the function of the verb in narrative dimensions allows educators to identify specific comprehension difficulties in this type of text and implement targeted interventions. Thus, grammar teaching is integrated with reading instruction.

Keywords: Verbal aspect. Cloze Test. Reading comprehension.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Plano esquemático dos componentes gerais da leitura	32
Figura 2 – Exemplo de Teste <i>Cloze</i> com lacunas aleatórias	50
Figura 3 – Exemplo de Teste <i>Cloze</i> com lacunas em banco	51
Figura 4 – Exemplo de Teste <i>Cloze</i> escolha forçada	52
Figura 5 – Aspecto verbal em narrativas e pistas de compreensão em leitura	75

QUADROS

Quadro 1. Combinações de preenchimento de lacunas de aspecto verbal	41
Quadro 2. Sistematização da pesquisa	45
Quadro 3. Seleção de textos	48

TABELAS

Tabela 1 – Esquema de distinção entre primeiro e segundo plano	25
Tabela 2 – Participantes – aplicação do Teste <i>Cloze</i> lacunas aleatórias	46
Tabela 3 – Participantes – aplicação do Teste <i>Cloze</i> lacuna em branco.....	46
Tabela 4 – Participantes – aplicação do Teste <i>Cloze</i> escolha forçada	46
Tabela 5 – Primeira aplicação – quantidade de palavras e de lacunas por textos	49
Tabela 6 – Segunda aplicação – quantidade de palavras e de lacunas dos textos	49
Tabela 7 – Terceira aplicação – quantidade de palavras e de lacunas dos textos	49
Tabela 8 – Formas verbais – lacunas aleatórias	63
Tabela 9 – Formas verbais – lacunas em branco	67
Tabelas 10 – Formas verbais – escolha forçada	72

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das respostas por ano escolar – lacunas aleatórias	61
Gráfico 2 – Distribuição das respostas por ano escolar – lacunas em branco	65

Gráfico 3 – Distribuição das respostas por ano escolar – escolha forçada	71
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PLANOS DISCURSIVOS NA NARRATIVA E A FUNÇÃO DO VERBO: PISTAS GRAMATICAIS PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA	16
2.1	NARRATIVA.....	16
2.1.1	Planos da narrativa	19
2.1.2	Mecanismos gramaticais na configuração dos planos da narrativa	22
2.3	A COMPREENSÃO EM LEITURA	29
2.3.1	Decodificar para compreender	30
2.3.2	Compreensão em leitura	31
2.4	O PREENCHIMENTO DE LACUNAS VERBAIS EM NARRATIVAS COMO INDICADOR DE PISTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA	35
2.4.1	Categorias verbais como indicativos de compreensão em leitura	39
3.1	PARTICIPANTES	46
3.2	TAREFA DE LEITURA: TESTES <i>CLOZE</i>	47
3.2.1	Seleção e adaptação de textos para os testes	47
3.2.2	Procedimentos de aplicação	53
3.2.2	Tratamento dos dados	53
3.2.4	Análises	58
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
6.	CONCLUSÃO.....	77
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

Avaliações apontam que a educação brasileira, historicamente, falha ao não garantir a formação de leitores proficientes, situação que foi agravada pela recente pandemia de COVID-19, cujas consequências educacionais se estendem até o presente. Os últimos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostram que, no Brasil, 50% dos estudantes entre os 15 e 19 anos, que estão no fim da escolaridade obrigatória, apresentam baixo desempenho em leitura (OCDE, 2023). Mesmo após anos de escolarização, grande parte dos jovens não consegue compreender o que lê, isso significa que, muito dificilmente, a escola conseguirá obter sucesso no seu papel de formar leitores hábeis.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que avalia a qualidade da alfabetização no país, apresentou evidências de que as crianças não são alfabetizadas na idade adequada conforme se prescreve na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Os dados percentuais da edição mais recente apontam que 46,7% dos estudantes estão concentrados nos níveis mais baixos de proficiência. Além disso, no cenário pós-pandemia, as assimetrias pioraram, visto que em 2019 esse percentual era menor: nos mesmos níveis, concentravam-se 38,5% dos estudantes (Brasil, 2023, p. 6-7).

As consequências dessa falha podem ser econômica, emocional e cognitivamente drásticas. Por causa das altas taxas de analfabetismo, o Estado brasileiro destina uma parte considerável dos recursos para financiar uma educação tardia para adultos (Araújo, 2008). Também há evidências de que a falta de proficiência em leitura pode acarretar problemas de autoestima e de inclusão social em adultos e crianças (Carneiro; Benjamin, 2023). Além disso, quando as crianças não são alfabetizadas na idade adequada, aumenta-se a chance de seguirem a vida escolar com dificuldades para acompanhar todas as disciplinas já que a atividade de leitura perpassa por toda a trajetória escolar (Dellatolas *et al.*, 2003; Goulart, 2017; Korhonen; Linnanmäki; Aunio, 2014). Por fim, todos esses fatores foram diametralmente atingidos pela Pandemia de Covid-19 (Vieira; Silva, 2020).

Nesse contexto, emerge a necessidade de encontrar métodos eficazes para avaliar habilidades de leitura dos estudantes. Um desses métodos é o Teste *Cloze* (Taylor, 1953): um procedimento de avaliação de compreensão com textos com palavras omitidas. Trata-se de uma medida consolidada no Brasil (Almeida, 2023) e costuma ser utilizado pelos pesquisadores com lacunas aleatórias de acordo com seu formato original (Cunha; Ferraz; Santos, 2021; Brito;

Fragoso Ribeiro, Seabra, 2022; Suehiro; Santos, 2015; Mota; Santos, 2014.). Esse procedimento tradicional, por omitir classes de palavras aleatoriamente, pode dificultar a verificação ou o controle de dificuldades do aluno na leitura. Nesse sentido, o trabalho com verbos em narrativas pode ser eficiente para avaliar compreensão em leitura, porque essa classe de palavra, em específico, é um mecanismo gramatical que estabelece a distinção entre os dois planos discursivos, formando a dimensão temporal, aspectual (Araujo, Freitag, 2012; Castilho, 1968; Cunha; Cintra, 2017; Travaglia, 1991) e, por consequência, a coerência global (Givón, 1993) na narrativa. A narrativa é uma técnica de relatar eventos reais ou fictícios que aconteceram no passado por meio de uma organização temporal (Labov, 1997). Ela está, intrinsecamente, ligada ao fato de que o falante, ao se comunicar, configura a sua fala de modo a dar relevo para o que ele deseja colocar em evidência (Givón, 2011), o que constitui dois planos distintos na narrativa – figura e fundo (Hopper, 1979). O primeiro corresponde a ações concluídas, e o segundo, a ações inacabadas.

A proposta deste trabalho é elaborar, com lacunas de verbos, um tipo de *Cloze* que controla apenas uma classe precisa de palavra. O controle de apenas uma categoria significa encontrar uma maneira mais eficiente para avaliar a compreensão e se refere a um procedimento *Cloze* denominado como racional (Sadeghi, 2014). Além disso, a gramática é um instrumento de coerência não apenas para se analisar um texto, mas também para compreendê-lo. Sinais gramaticais explícitos – as marcas linguísticas evidentes – distribuídas no texto, ajudam na formação de uma representação mental coerente do conteúdo (Givón, 1993). Assim, diferentemente do teste tradicional, que foca na microestrutura do texto, este trabalho se concentra na macroestrutura da narrativa, em alinhamento com a coerência global, pelos planos discursivos, e seus componentes estruturais – os verbos.

A análise das escolhas das formas verbais na tarefa de preenchimento de lacunas é uma potencial maneira de se verificar pistas sobre processos cognitivos envolvidos na leitura. O estudante pode “escolher” responder às lacunas com verbos cujas categorias de tempo, modo e aspecto preservem e construam o sentido original da narrativa. Alternativamente, mesmo que o verbo escolhido para preencher a lacuna não seja do mesmo campo semântico do verbo original, o uso adequado de aspecto, modo e tempo verbal pode ser, também, indicativo de compreensão, uma vez que pode evidenciar o uso de pistas contextuais relacionadas à coerência global do texto – figura e fundo. E respostas divergentes das esperadas também podem sugerir dificuldades em compreensão leitora.

Neste estudo, consideramos que a aferição da compreensão em leitura desse modo significa a medição da habilidade do participante em relação às dimensões de figura e fundo, porque medimos suas escolhas de aspecto e de desinência modo-temporal no processo de reposição dos verbos ora retirados do texto. Essa ideia tem por base o entendimento de que, na narração, o escritor insere seu ponto de vista dando relevo ao que se propõe colocar em evidência e construindo o cenário que moldura e serve de suporte para a história. Entendemos, portanto, que o leitor, cuja tarefa seja reformular essa construção, deverá escolher as formas verbais convergentes com o ponto de vista do texto ora estabelecido, demonstrando assim, sua compreensão.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como as divergências de aspecto e de desinência nas respostas dos leitores interferem na compreensão e quais pistas revelam sobre esse processo. Os objetivos específicos são analisar o preenchimento de lacunas de verbos em testes com lacunas aleatórias, em branco e com escolha forçada; analisar o desempenho dos estudantes no preenchimento de lacunas de tempos verbais quanto aos acertos e erros de traços aspectuais; verificar o desempenho dos estudantes no preenchimento de lacunas de tempos verbais quanto aos acertos e erros de desinências modo-temporais; verificar respostas quanto às ausências de verbos.

Tais objetivos são norteados pela seguinte pergunta de pesquisa: qual é a relação entre o preenchimento de lacunas de categorias verbais em Teste *Cloze* e compreensão em leitura de narrativas? Existe a expectativa de que o desempenho no preenchimento das lacunas reflita a capacidade de estabelecer a coerência aspectual e temporal, indicando processos de compreensão. Essa hipótese é fundamentada na noção de que o preenchimento de lacunas de traços aspectuais e desinências modo-temporais de verbos fornece pistas de compreensão leitora, porque esses elementos linguísticos são mecanismos gramaticais que configuram a coerência global (Givón, 1993) na narrativa, ao diferenciar os planos de figura e fundo. No caso do aspecto pontualidade, verbos pontuais sendo característicos do plano da figura, enquanto verbos durativos preponderam no plano de fundo (Hopper, 1979, Travaglia, 2014). Além disso, no processo de compreensão em leitura, o leitor forma o modelo situacional (van Dijk; Kintsch, 1983) do texto por meio da base-textual (Kintsch; Rawson, 2013) que é formada por elementos discursivos que formam a coerência do texto.

Por fim, destacamos que esta pesquisa se integra ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e está vinculada ao Laboratório Multiusuário de Documentação e Processamento Linguístico (LAMID) da Universidade Federal de Sergipe

(UFS). Associa-se, também, ao Projeto Impactos da Pandemia de Covid-19 na Linguagem da Criança e do Adulto que conta com o apoio institucional da CAPES e do Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este trabalho dá continuidade às investigações anteriores sobre leitura do grupo de pesquisa GELINS (Machado, 2018; Menezes, 2023; Sá; 2019).

Este trabalho é constituído por três capítulos. O primeiro refere-se à apresentação teórica sobre a concepção de narrativa, dos planos discursivos inerentes a esse tipo de estruturação textual e da codificação desses planos por meio dos mecanismos gramaticais, as categorias verbais de tempo, modo e aspecto; discutiremos, também, a concepção de compreensão em leitura e como o preenchimento de lacunas de categorias verbais na narrativa pode fornecer pistas dos processos de compreensão do leitor. Em seguida, delimita-se os procedimentos metodológicos referentes a este trabalho. Por fim, descrevemos os resultados junto às discussões.

2 PLANOS DISCURSIVOS NA NARRATIVA E A FUNÇÃO DO VERBO: PISTAS GRAMATICAIS PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA

O foco neste capítulo é explicar a narrativa, seus planos discursivos e os mecanismos gramaticais que estabelecem a distinção entre os planos. Em seguida, veremos os processos cognitivos envolvidos na compreensão em leitura. Por fim, discutiremos a relação entre o preenchimento de lacunas de tempo verbal em narrativas e a compreensão leitora.

2.1 NARRATIVA

Contar histórias consiste numa prática compartilhada oralmente desde gerações remotas da humanidade. A narração permeia as interações sociais sobretudo no seio familiar, nas relações entre pais e filhos. Ao começar a falar e, até mesmo, antes disso, a criança já é exposta a atividades de ouvir e contar histórias no seu ambiente de convívio. Isso repercute nas suas habilidades comunicativas, como a leitura, porque a narrativa se torna, para ela, um tipo de estrutura textual muito comum, o que facilita a compreensão e a identificação dos elementos da narração (Almeida; Freitag, 2014).

A narrativa é uma técnica de relato de eventos reais ou fictícios que aconteceram no passado por meio de uma organização temporal (Labov, 1997). Essa técnica contém uma propriedade particular: o narrador consegue transferir sua experiência nos eventos narrados para os ouvintes, que, por sua vez, os experimentam da mesma maneira que o narrador vivenciou, no caso de narrativas pessoais (Labov, 1997). Esse conceito também pode ser aplicado a narrativas fictícias, o foco deste trabalho, nas quais o escritor não vivenciou diretamente os fatos narrados, mas, ainda assim, consegue provocar o mesmo efeito no ouvinte com a técnica de narração.

A narrativa apresenta vários tipos de sentenças estruturais: a) a sentença inicial resume e introduz a sequência de eventos; b) a sentença de orientação informa o tempo, o lugar dos eventos, a identidade dos participantes e seu comportamento no início da história; c) as sentenças sequenciais de ação complicadora adicionam um evento seguido de outro de maneira a responder a uma questão potencial que surge nessa sequência (“E então, o que aconteceu?”), causando a progressão da narrativa; e d) sentença final ou *coda* retorna a narração ao tempo em que o narrador está situado, constitui o encerramento da história (Labov, 1997).

A fim de ilustrarmos os elementos estruturais do texto narrativo em consonância com Labov (1997), segue abaixo a sistematização desses elementos na adaptação da narrativa “Sobrou para mim”, da escritora Ruth Rocha. Esse texto é uma adaptação com 249 palavras

para a elaboração e aplicação de uma das tarefas de leitura (Teste *Cloze*), referente a uma das três aplicações nas turmas de 7º anos, A e B.

Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu ia à escola pela manhã, fazia minhas lições à tarde e ia para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me chamava para tomar banho e rezar. Depois do jantar, ficávamos na sala, eu lia meus livros, enquanto minha avó e minha tia bordavam. Após cansar de ler, eu inventava outras coisas para fazer.

Um dia, amarrei um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando estávamos na sala, eu puxava o fio vez ou outra e a cadeira dava uma balançadinha.

No começo elas não perceberam nada. Até que minha tia, muito assustada, chamou a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não ligou muito. Mas tia Emília ficou atenta. No dia seguinte, eu repeti a brincadeira, só a minha tia viu a cadeira balançar. Ela estava apavorada! Depois de dois dias, voltei a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas viram. E que susto que elas tomaram. Me agarraram pela mão e correram até o oratório para rezar.

Eu estava me divertindo. Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja.

Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório.

a) Início:

“Depois do jantar, ficávamos na sala, eu lia meus livros, enquanto minha avó e minha tia bordavam. Após cansar de ler, eu inventava outras coisas para fazer.”

Essas sentenças conferem informações necessárias para o início dos eventos que serão narrados. Notamos um resumo do cotidiano da personagem. A frase “eu inventava outras coisas para fazer” é uma estrutura essencial para a compreensão do que vem a seguir. Em outros termos, a monotonia da rotina leva a personagem a buscar formas criativas para se entreter. Essa ação introduz a sequência dos eventos.

b) Orientação:

“Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu ia à escola pela manhã, fazia minhas lições à tarde e ia para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me chamava para tomar banho e rezar.”

Nesse trecho de orientação, são fornecidas informações quanto ao tempo e ao lugar dos eventos (casa da avó). Além de apresentar a identidade das personagens e seu comportamento no início da história. Informações como estas estabelecem e preparam a ambientação dos eventos e das personagens envolvidas, sendo cruciais para o direcionamento da narração.

c) Complicação:

“Um dia, amarrei um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando estávamos na sala, eu puxava o fio vez ou outra e a cadeira dava uma balançadinha.

No começo elas não perceberam nada. Até que minha tia, muito assustada, chamou a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não ligou muito. Mas tia Emília ficou atenta. No dia seguinte, eu repeti a brincadeira, só a minha tia viu a cadeira balançar. Ela estava apavorada! Depois de dois dias, voltei a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas viram. E que susto que elas tomaram. Me agarraram pela mão e correram até o oratório para rezar.

Eu estava me divertindo.”

Nessa parte referente à complicação, emerge o evento que “movimenta” o cenário estabelecido antes. Na continuidade, surge a adição de eventos: um evento que é seguido de outro. A narrativa, então, progride.

d) Coda:

“Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja.

Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório.”

Essas sentenças finais revelam a consequência das ações do início da complicação e, nesse ponto, encerram a narração.

Além dos elementos estruturais do texto narrativo, há uma outra noção pela qual é possível verificar sua estrutura. Esse tipo de texto é formulado pelo falante ou escritor por um princípio comunicativo de figura *versus* fundo, os quais constituem dois planos discursivos (Givón, 2011). Esse princípio de dois planos distintos é configurado na intenção de que o falante tem de dar relevo para as informações que ele deseja colocar em evidência, focalizando a figura da narrativa (primeiro plano). O fundo na narrativa (segundo plano) é a dimensão que moldura

e concebe o cenário para a figura. O verbo e suas categorias de tempo, modo e aspecto, funcionam, nesses dois planos, como os mecanismos gramaticais que codificam essa distinção, formando a dimensão temporal da narrativa (Hopper, 1979).

2.1.1 Planos da narrativa

O princípio de figura *versus* fundo é uma noção que corresponde a um princípio geral e teórico que fundamenta o sistema total de comunicação humana e processamento de informações, bem como o nosso sistema de percepção, cognição e construção de nosso universo (Givón, 2011).

Givón (2011) explica a distinção entre figura e fundo. Segundo esse estudioso, a oposição entre figura e fundo é constituída da seguinte maneira: “a continuidade, a inércia, nenhuma mudança, a familiaridade é o fundo que não precisa ser relatado, que pode ser ignorado. Nesse fundo, as propriedades e os eventos se *sobressaem*; constituem uma *mudança* na inércia, constituem *informação*” (Givón, 2011, p. 207 - grifos do autor), o que se sobressai é o que ganha relevo, consiste na figura que é elabora num plano de fundo, portanto, se destaca, é o princípio da saliência perceptual. Uma mudança é uma figura, uma ação sobre o plano de fundo.

Quanto ao processamento de informações, sob a ótica givoniana, essa distinção entre fundo (estado de inércia) e figura (mudança) não é logicamente precisa, mas é uma tentativa de representar que essa distinção é perceptível para os seres humanos devido ao nível de refinamento em nosso aparato perceptual, que está ajustado e calibrado para isso. Com vistas a explicar esse pensamento, Givón (2011, p. 207 e 208) supõe que esse nível de calibragem possa ser “fortemente determinado pelas necessidades de sobrevivência da espécie”, isto é, nesse cenário, há a possibilidade de que “cada organismo calibre seu sistema de percepção-construção – mesmo que rudimentar – de tal modo que uma diferenciação figura-fundo do universo fenomenológico seja obtida”.

Seguindo a lógica que subjaz a existência desse sistema perceptual calibrado, no centro da oposição figura e fundo, funciona um “princípio *probabilístico* simples: o fundo é um fenômeno com mais de 50% de ocorrência, a figura está abaixo de 50%” (Givón, 2011, p. 208 – grifos do autor), ou seja, para que essa dinâmica funcione, para que a figura ganhe evidência sobre o fundo (segundo plano), este sempre será mais recorrente ou com distribuição mais ampla, moldurando, assim, a figura, que é a parte mais proeminente, que constitui o primeiro plano.

O princípio figura *versus* fundo se aplica nos estudos linguísticos no que se refere à configuração, distinção e distribuição dos planos discursivos que constituem a narrativa. A figura consiste no primeiro plano discursivo, o elemento do discurso que é destacado e carrega, portanto, a informação principal, a qual adquire relevo, e o fundo, plano secundário, é o contexto ou informação que fornece suporte à figura. Tal qual um jogo de cores numa pintura, a figura se destaca num fundo, cuja função é exatamente esta: proporcionar contraste e realçar a figura. Ambos os planos são opostos, mas, por essa mesma razão, se complementam.

Os estudos sobre os planos narrativos focam no emprego do tempo verbal para além da sua forma absoluta, advinda da visão tradicional. Inicialmente, o tempo verbal foi descrito pelo linguista francês Émile Benveniste (1976). Nesse sentido, ele propõe uma nova forma de ver o tempo verbal, defende a necessidade de ir além das três grandes categorias de tempo – presente, passado e futuro – sob a justificativa de que essas divisões se distanciam das realidades de emprego da língua e são insuficientes para entender e organizar o sistema verbal.

Ao procurar as relações que organizam as diversas formas do tempo no verbo do francês moderno, Benveniste põe em evidência a existência de uma estrutura dupla fundada pelo sistema formal do verbo. Essa estrutura se manifesta sobre relações e oposições que fazem parte da realidade da língua. Assim, “os tempos de um verbo francês não se empregam como os membros de um sistema único”, pelo contrário, eles se subdividem em “dois sistemas distintos e complementares”, estes, por sua vez, manifestam dois planos de enunciação diferentes: a “história” e o “discurso” (Benveniste, 1976).

O plano histórico da enunciação corresponde à língua na forma escrita, restrito à caracterização de narrativa de acontecimentos passados, ou seja, fatos sobrevividos a um certo momento do tempo. Não há, nesse caso, intervenção do locutor, pois as marcas formais são apenas formas da terceira pessoa. Benveniste (1976, p. 262 e 263 – grifos do autor) constata que, quanto à expressão temporal, a enunciação histórica compreende

três tempos: o aoristo (*passé simple* ou *passé défini*), o imperfeito (incluindo-se a forma *emrait sita* condicional) e o mais-que-perfeito. Acessoriamente, de maneira limitada, um tempo perifrástico substituto de futuro, a que chamamos de *prospectivo*. O presente é excluído, à exceção – muito rara – de um presente intemporal como o “presente de definição”.

O sistema temporal do discurso, conforme o princípio do autor, engloba as variedades dos discursos orais e dos discursos escritos que reproduzem os discursos orais ou que se baseiam em sua construção e propósitos. Diferentemente do plano histórico, nesse outro plano, o locutor sempre intervém a fim de influenciar o ouvinte, logo são usadas todas as formas

pessoais do verbo e não apenas a terceira pessoa. E os três tempos verbais fundamentais do discurso são presente, futuro e perfeito (os quais são excluídos da narrativa histórica – salvo o mais-que-perfeito). O imperfeito é um tempo verbal corrente em ambos os sistemas de enunciação.

Em suma, Benveniste mostra que a organização dos tempos depende do entendimento de princípios mais sutis e mais complexos, os quais ele denominou de história e discurso, faz isso ao subverter a noção tradicional dos paradigmas das gramáticas de que unicamente a morfologia define que todas as formas verbais tiradas de um mesmo tema pertencem à mesma conjugação.

Nessa mesma linha, também sob o raciocínio da análise da diferenciação dos tempos verbais nos contextos de comunicação linguística, Weinrich, cujo propósito foi analisar os tempos verbais e a manifestação temporal na comunicação, desenvolve os conceitos de mundo narrado e mundo comentado por meio da *consecutio temporum* ou concordância dos tempos (1974, *apud* Alves, 2020). Essa noção de dois mundos discursivos surge pela identificação de dois grandes grupos temporais. No mundo comentado, o tempo presente predomina e estrutura-se determinado pelo uso do pretérito perfeito e do futuro, formando, assim, o grupo dos verbos comentativos. Já no mundo narrado, o tempo que constitui a base devido a sua predominância é o pretérito perfeito, que estabelece relação com o pretérito mais-que-perfeito e o condicional, a esse grupo Weinrich dá o nome de verbos narrativos (Weinrich, 1987, *apud* Lerner, 2017).

A distinção entre primeiro plano discursivo (*foregrounding*) e segundo plano discursivo (*backgrounding*), aplicada ao texto narrativo, é um conceito formulado por Hopper (1979) e, subsequentemente, aplicado e reforçado por Hopper e Thompson (1980). Para o autor, essa disposição ou arranjo de elementos é a característica universal da organização do discurso narrativo. Ele afirma que se trata, evidentemente, de “um elemento universal do discurso narrativo que, em qualquer texto extenso, seja feita uma distinção aberta entre a linguagem do enredo real” – primeiro plano ou figura – e “a linguagem do material de apoio que não narra, por si só, os eventos principais” – segundo plano ou fundo – (Hopper, 1979, p. 213 - tradução da autora).

Essa abordagem propõe que o princípio dos planos discursivos se refere à classificação das informações como centrais ou como periféricas na narração de acordo com a maneira como o uso da língua reflete e molda, respectivamente, a percepção de eventos e as ações. As formas

verbais de pretérito perfeito e imperfeito manifestam e estruturam, na língua, o arranjo de diferenciação entre as duas dimensões discursivas na distribuição da informação.

Nesse contexto, Hopper e Thompson incluem a oposição aspectual entre perfectivo e imperfectivo na sua teoria da transitividade escalar da oração. Assim, de um lado, o primeiro plano é definido como referente às “partes da narrativa que relacionam eventos pertencentes à estrutura esquelética do discurso” (figura) (Hopper, 1979, p. 213 – tradução da autora) e é distribuído no contexto discursivo-textual pelas formas do verbo do pretérito perfeito, que indicam a série de eventos/ações em si, constituindo o dinamismo e a fluidez própria do texto narrativo. Por outro lado, o segundo plano, que funciona como plano de fundo, é organizado nos contextos discursivo-textuais pelas formas do verbo do pretérito imperfeito, que se encarregam por demarcar estados, comentários e motivos/explicações subjacentes, de modo simultâneo ou concomitante à trama principal da narrativa (Campos; Galembeck, 1994; Hopper, 1979).

2.1.2 Mecanismos gramaticais na configuração dos planos da narrativa

Conforme as perspectivas defendidas por Benveniste e Hopper, adotamos a noção de que o olhar para o emprego das formas verbais de tempo deve ocorrer de maneira contextualizada. Isso com base na noção de que os verbos tecem a rede das nuances da narração nos processos de focalização da figura e de montagem do plano de fundo. Sobre a dimensão temporal na narrativa, com foco no papel do verbo, é papel das categorias tempo, aspecto e modalidade o estabelecimento da configuração dos planos figura e fundo.

O verbo é definido como uma palavra de forma variável que exprime um acontecimento representado no tempo, posicionando os processos da realidade objetiva no seu enquadramento temporal (Cunha, Cintra, 2017). Entretanto, para além desse conceito, os tempos verbais são um mecanismo que estabelecem a atualização e a marcação dos diferentes mundos discursivos nas línguas naturais no que se refere à produção de textos dos participantes de uma interação verbal. Assim, extrapolamos a tradição gramatical de analisar os tempos verbais simplesmente como um recurso de expressão do tempo cronológico, unicamente como elementos que remetem o discurso a fatos presentes, passados ou futuros por serem considerados elementos absolutos (Alves, 2020; Benveniste, 1976; Campos; Galembeck, 1994; Coan *et al.*, 2006; Freitag, 2010; Neves, 2010).

As características do funcionamento sintático e semântico do verbo em uma sentença definem essa classe de palavras como constituinte dos predicados das orações. Portanto, a

oração é construída por um predicado que é representado pelo verbo (ou por um verbo de ligação junto ao adjetivo) (Neves, 2011, p. 25). Na dimensão do texto, observando a função do verbo na estrutura da narrativa, constata-se que essa classe gramatical está implicada no papel de estabelecer os planos discursivos, formando a distinção entre figura e fundo por meio das categorias de tempo, aspecto e modalidade (TAM) (Araujo; Freitag, 2012; Coan, 2003; Freitag, 2010), bem como o uso dos verbos contribui consideravelmente para a coesão e a coerência do texto (Givón, 1993; Travaglia, 1994;).

Ilustramos abaixo o funcionamento das categorias temporais verbais nos planos discursivos na narrativa relacionado às partes estruturais da narração, com a narrativa “Sobrou para mim”, de Ruth Rocha (versão adaptada), texto já apresentado no início deste capítulo (seção 2.1 – página 13):

Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu **ia** à escola pela manhã, **fazia** minhas lições à tarde e **ia** para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me **chamava** para tomar banho e rezar. Depois do jantar, **ficávamos** na sala, eu **lia** meus livros, enquanto minha avó e minha tia **bordavam**. Após cansar de ler, eu **inventava** outras coisas para fazer. (1).

Um dia, **amarrei** (2) um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando **estávamos** na sala, eu **puxava** o fio vez ou outra e a cadeira **dava** uma balançadinha (3).

No começo elas não **perceberam** nada. Até que minha tia, muito assustada, **chamou** a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não **ligou** muito. Mas tia Emília **ficou** atenta. No dia seguinte, eu **repeti** a brincadeira, só a minha tia **viu** a cadeira balançar. Ela **estava** apavorada! Depois de dois dias, **voltei** a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas **viram**. (4) E que susto que elas **tomaram**. Me **agarraram** pela mão e **correram** até o oratório para rezar. (5)

Eu **estava** me divertindo. Mas o que eu não **podia** imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu **costumava** (6) ir para a rua brincar, minha avó me **chamou**, me **mandou** tomar banho, me vestir e me **levou** para a igreja.

Nove segundas-feiras eu **tive** que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório. (7)

1. A primeira parte da narrativa – a orientação. É a ambientação da história, que apresenta o cotidiano da personagem. Não se trata, ainda, da história que se pretende contar, trata-se da apresentação do cenário em que os fatos acontecem. Essa parte é marcada por

verbos no pretérito imperfeito (aspecto imperfectivo) que formam o segundo plano que situa a narração no seu cenário e em circunstâncias específicas.

2. O verbo *amarrar* no pretérito perfeito do indicativo dá início à sucessão de fatos. Começa o movimento na história. Abre-se o primeiro plano. De tudo que a personagem, fazia como é posto na parte da orientação, interessa contar o que aconteceu a partir do dia em que resolveu amarrar *um fio de linha na perna da cadeira de balanço*, é esse fato que ganha relevo no discurso.
3. Explica-se como começou a brincadeira – segundo plano.
4. A parte da complicação – “Dessa vez, as duas **viram**” (primeiro plano). Cria-se a expectativa para o que vem em seguida.
5. O desenrolar da sequência dos fatos progride – primeiro plano. Os verbos são marcados pela perfectividade. Trata-se da sequência dinâmica dos fatos.
6. Explica-se, pelo aspecto imperfectivo, o que se fazia no mesmo horário. Esse é o segundo plano que serve de suporte para o sentido construído no primeiro plano.
7. *Coda* ou conclusão – a oração constituída pelo verbo *ter* fecha os acontecimentos, o que conclui a narração no primeiro plano.

O verbo, cuja forma se multiplica em variações morfológicas, se desdobra nas categorias de pessoa, número, voz, tempo, modo e aspecto, este último não compreende a uma variação morfológica, está intrinsecamente ligado ao tempo verbal e, muitas vezes, é expresso pela própria carga semântica do verbo.

As categorias tempo, aspecto e modalidade são indissociáveis por causa do funcionamento do verbo: uma mesma forma pode expressar os três domínios sobrepostos (Freitag, 2010; Travaglia, 1991). Dito isso, essas três categorias verbais formam o domínio funcional complexo tempo-aspecto-modalidade (TAM) de acordo com os estudos de Givón (1984 *apud* Freitag, 2010). As categorias se interligam codificando a distinção entre figura e fundo (TAM) (Araujo; Freitag, 2012; Coan, 2003; Freitag, 2010).

2.2.1.1 Tempo

O tempo verbal corresponde à relação entre o ponto no qual se encontra o falante o ponto em que acontece a ação referenciada dada a linha temporal dos acontecimentos. Assim, a categoria tempo indica o momento em que acontece o fato expresso pelo verbo. Considerando a ordem cronológica, pela língua, é possível manifestarmos três tempos são o presente, o pretérito e o futuro. Cada um designa o tempo do fato ocorrido, estabelecendo a relação entre o

momento do acontecimento, ao qual o falante se refere, e o momento do ato de fala, ou seja, o presente refere-se a um acontecimento que ocorre no momento da comunicação, o pretérito refere-se a um fato ocorrido antes do momento da comunicação e o futuro refere-se a um fato após o momento de fala (Reichenbach, 1947 *apud* Freitag, 2010).

2.2.1.2 Aspecto

O aspecto verbal, que também está associado ao tempo do verbo, constitui a noção de que o falante considera a ação expressa pelo verbo num dado ponto no tempo, isto é, o aspecto do verbo manifesta o ponto de vista pelo qual o falante observa a ação verbal (Castilho, 1968, 2014). Nesse contexto, o falante tem a possibilidade de observar a ação como concluída ou não concluída, isso depende do ponto no tempo em que o falante está e o ponto no tempo em que acontece o fato referenciado. A categoria de aspecto é, portanto, responsável pela marcação da “duração da situação e/ou das suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o da realização da situação, do seu desenvolvimento e o do seu complemento” conforme teoriza Travaglia (1991, p. 77).

Apesar de pouco explorado no ensino escolar comparado às outras categorias do verbo (Costa, 1990; Mazzuchello, 2022), a noção de aspecto é muito produtiva nos trabalhos sobre o funcionamento dos planos discursivos na narrativa. Os estudos de Hopper e Thompson (1980) focalizam a categoria aspecto nos parâmetros da sua teoria da transitividade escalar da oração. Para esses autores, a oposição aspectual entre perfectivo e imperfectivo denotam a distinção entre os planos.

Hopper esquematiza as principais propriedades da distinção primeiro e segundo planos com foco no domínio aspectual quanto ao perfectivo e ao imperfectivo implemetando as dferenças que há entre cada um dos aspectos no seu funcionamento no texto (Tabela 1).

Tabela 1. Esquema de distinção entre primeiro e segundo planos

Perfectivo	Imperfectivo
Sequenciamento cronológico	Simultaneidade ou sobreposição da situação C com o evento A e/ou B
Visão do evento como um todo, cuja conclusão é um pré-requisito necessário para um evento subsequente	Visão de uma situação ou acontecimento cuja conclusão não é um pré-requisito necessário para um acontecimento subsequente
Distribuição não marcada do foco na oração, com pressupostos de sujeito e asserção no verbo e seus complementos imediatos (ou outro foco não marcado)	Distribuição marcada de foco, por exemplo, foco no assunto, foco no instrumento, foco na frase adverbial
Identidade do sujeito dentro de cada episódio	Mudanças frequentes de assunto
Tópicos humanos	Variedades de tópicos, incluindo fenômenos naturais
Eventos dinâmicos e cinéticos	Estados, situações descritivas

Primeiro plano – evento indispensável à narrativa

Segundo plano – estado ou situação necessária para compreender motivos, atitudes, etc.

Realis

Irrealis

Fonte: Hopper, 1979, p. 216 – tradução da autora.

O aspecto perfectivo indica o ponto de vista que observa a ação como completa ou concluída. A situação vista no seu todo. Esse aspecto é marcado pelas flexões verbais (formas simples) do pretérito perfeito e pretérito-mais-que-perfeito do indicativo (Araujo, Freitag, 2012; Castilho, 1968; Cunha; Cintra, 2017; Travaglia, 1991). Exemplificamos os aspectos perfectivo e imperfectivos, também, por meio de trechos retirados da narrativa “Sobrou para mim”.

Exemplo 1: Um dia, **amarrei** um fio de linha na perna da cadeira de balanço.

A ação expressa pelo verbo “amarrei”, nesse exemplo, denota que a situação foi observada na sua completude, há início, meio e fim.

Por outro lado, o aspecto imperfectivo atribui a percepção da situação como incompleta, ou seja, uma ação que está em desenvolvimento no tempo. Ela é vista em uma de suas fases do seu percurso de desenvolvimento. O imperfectivo é marcado pelas formas do pretérito imperfeito do indicativo e do presente do indicativo (Araujo, Freitag, 2012; Castilho, 1968; Cunha; Cintra, 2017; Travaglia, 1991).

Exemplo 2: Às cinco e meia, minha avó me **chamava** para tomar banho e rezar.

“Chamava”, nesse fragmento, revela que a situação é vista ainda não finalizada, não vemos o seu todo. A ação está em curso e não no seu ponto final no tempo.

Além desses aspectos acima, há outros tipos advindos das possibilidades de pontos de vista pelos quais se pode observar uma situação expressa por um verbo. Dentre eles, focalizamos aqueles que se relacionam com o imperfectivo e perfectivo, em consonância com a terminologia usada por Travaglia (2014), que explorou as categorias e a expressão do aspecto verbal na língua portuguesa

Os verbos presentes nos primeiro e segundo planos da narrativa podem também manifestar outros aspectos, porque os aspectos perfectivo e imperfectivo tendem a estar associados com alguns outros tipos noções aspectuais. Em outras palavras, os verbos (na forma simples ou perífrases verbais), que expressam ações perfectivas e imperfectivas e que denotam o ponto de vista da ação como, respectivamente, concluída e não concluída, podem também manifestar outros aspectos ao mesmo tempo considerando a natureza das ações.

O primeiro plano, o da figura, é formado por ações perfectivas que também tendem a ser situações mais pontuais ou mais acabadas. Nas ações imperfectivas, é muito comum a expressão dos aspectos durativo, inceptivo, cursivo, terminativo, não acabado, não começado ou começado (Travaglia, 2014).

O aspecto referente à pontualidade de uma ação (aspecto pontual) é presente em situações instantâneas e, por isso mesmo completas, com início meio e fim, e acontecem num tempo muito estrito. O aspecto acabado representa uma ação que é vista após seu momento de término, no momento de conclusão. Essas duas são os aspectos que mais comumente se relacionam com o perfectivo. O contrário de ação mais pontuais, são as ações menos pontuais, representadas pelas aspecto durativo.

O durativo apresenta uma duração contínua e limitada, há, nesse caso, uma ação verbal que acontece ao longo de uma determinada extensão de tempo. O inceptivo é caracterizado por apresentar a situação no seu ponto inicial ou nos momentos iniciais. Quando uma ação é marcada na sua fase de desenvolvimento, ou seja, no seu curso, nem no início nem no fim, é caracterizada pelo aspecto cursivo. O terminativo enfoca os últimos momentos da situação ou exatamente o seu momento final. O aspecto não acabado ou começado designa que a situação está em realização, isto é, depois do começo e antes do fim. O aspecto não começado mostra que a ação está sob o ponto de vista do falante que a vê antes do seu início, uma vez que existe a indicação, nesse caso, de que a ação ocorrerá. Por fim, o aspecto começado, por sua vez, evidencia que a ação verbal apenas começou e não atingiu o ponto do seu término (Travaglia, 2014).

Quanto aos estudos do aspecto em português, nessa mesma linha, Campos e Galembeck (1994), seguindo os parâmetros propostos por Hopper e Thompson, analisam os dois pretéritos da língua portuguesa: o perfeito e o imperfeito. Eles relacionam o emprego desses dois tempos verbais com aspectos discursivos. Sobre pretérito perfeito, os autores reafirmam que ele se relacionou à sequenciação dos eventos numa linha temporal, a eventos dinâmicos e cinéticos, a tópicos humanos, bem como a modalidade *realis*. São todos característicos do primeiro plano. Por outro lado, quanto ao pretérito imperfeito, este tempo verbal ligou-se a estados ou a situações descritivas, à variedade de tópicos, incluindo fenômenos naturais, a acontecimentos tanto reais como irreais, ligando-se ao segundo plano (Campos; Galembeck, 1994, p. 73).

Com foco no domínio aspectual, o estudo de Araujo e Freitag (2012), cujo objetivo é comparar o texto narrativo com o opinativo analisando sobretudo o plano de fundo por meio de

um corpus de textos escritos, obteve resultados que corroboram os estudos de Hopper (1979), Hopper e Thompson (1980) e Campos e Galembeck (1994) ao mostrar que o pretérito imperfeito é a forma verbal mais recorrente nas ocorrências do plano discursivo fundo na narrativa e a forma verbal pretérito perfeito mais recorrente no plano da figura. As autoras verificam que, na narrativa, a distinção entre figura e fundo é influenciada pelo traço aspectual e é possível estabelecer gradualidade nos tipos de fundo, diferentemente do texto opinativo.

2.2.1.3 Modalidade

A modalidade também faz parte da expressão do tempo verbal. A conceituação dessa categoria não é exatamente consensual na literatura: discute-se questões como até que ponto a lógica e a Linguística se encontram nesse assunto e se existe modalidade em enunciados sem marca de modalização explícita (Neves, 2010). Todavia, o conceito básico dessa categoria sugere que é por meio dela que se marca a indicação da atitude do locutor frente à ação verbal, bem como seu julgamento em relação à ação e estado descritos numa frase. O locutor também pode inserir a atitude de outrem no que diz, fato que também é expresso pela modalidade do verbo (Travaglia, 1991). O locutor expressa sua proposição sobre o fato e pode indicar certeza, possibilidade e necessidade em relação à ação.

A modalização dos enunciados contém diferentes nuances e portanto apresenta subcategorias, das quais se destacam três, de acordo com o pensamento defendido por Kiefer (1987, *apud* Neves, 2010, p. 159), são elas:

- a) expressão de possibilidade e de necessidade (alética/epistêmica/deôntica).
 - *Você **tem que** ter um critério muito grande quando coloca um filme lá.*
 - *O governo não **deve** sentir avareza nem apego pela riqueza e muito menos pela propriedade, deve doá-las para o bem-estar público.*
- b) expressão de atitudes proposicionais (com verbos que expressam estado cognitivo, emocional ou volitivo + oração completiva).
 - *Não **sabe** como começar sua história, por que vai mentir?*
 - *Eles fazem mesmo, eu **sei**, porque também já estive lá sem ter culpa de crime nenhum.*
- c) expressão de atitudes do falante (qualificação cognitiva, emotiva ou volitiva que o falante faz de um estado de coisas).
 - *A justiça **realmente** deve uma resposta ao País.*
 - *A Kosmos é uma das empresas credenciadas pelo BNH. E, **provavelmente**, é a que mais se identifica com o espírito do programa habitacional.*

Embora haja uma lista diversa de outros recursos linguísticos que podem expressar modalidade, como advérbios, sufixo formador de adjetivos (VEL) usado com o verbo “ser” no presente do indicativo e até mesmo a entonação, são os verbos os principais portadores de

modalidade: os modos e tempos verbais, imperativo, indicativo, subjuntivo e, que sinalizam, respectivamente, modalidades imperativas, certeza e probabilidade; verbos performativos (ordenar, proibir); verbos auxiliares modais (dever, querer, poder); e verbos de atitude proposicional (eu creio, eu duvido, eu penso) (Travaglia, 1991, p. 84). Nesta pesquisa, não focamos nas funcionalidades da categoria modo no tempo verbal.

2.3 A COMPREENSÃO EM LEITURA

Num sentido mais amplo, conceituar a atividade de leitura confere uma gama de possibilidades de concepções, que se estende desde uma visão social do papel da leitura, passando pelo campo da vida individual, na praticidade e na subjetividade, até o conceito de leitura como uma atividade cognitiva. Considerando a restrição do termo, esta pesquisa assume esta última concepção. Sob o olhar do arcabouço teórico da Psicologia Cognitiva, leitura é uma atividade complexa da capacidade da cognição, que está relacionada com a linguagem falada (Morais, 1996; Perfetti, 1999). Esta relação é a chave para se estudar essa capacidade.

Se a escrita consiste numa tecnologia cuja finalidade é a representação da linguagem falada, sobretudo no que concerne às línguas que empregam o sistema alfabético, a leitura é, por sua vez, o processamento cognitivo de informações gráficas, que objetiva transformar letras em sons e significados. A leitura é, portanto, compreensão (Coltheart, 2013; Goodman, 1991; Moraes 1996; Moraes, Leite, Kolinsky, 2013; Perfetti, 1999). A tarefa de um leitor diante de um texto consiste em construir sentido por meio do material linguístico na forma escrita.

Para que a compreensão leitora ocorra, existem dois componentes que subjazem o processamento dessa atividade cognitiva: uma habilidade específica – processos de decodificação – e um conjunto de capacidades mais ou menos gerais – processos de compreensão – (Marquez; Silvano, 2019; Moraes, 1996, 2013; Moraes, Leite, Kolinsky, 2013). Este conjunto está vinculado à compreensão e mobiliza também capacidades da compreensão da fala; aquela refere-se ao mecanismo de decodificação da palavra ortográfica (Moraes, 1996, 2013; Moraes, Leite, Kolinsky, 2013).

A leitura é uma atividade complexa, por isso conceituá-la também é uma tarefa complexa. A descrição da compreensão textual envolve o tratamento, antes, da habilidade específica da leitura que, em termos de aprendizagem, é o pré-requisito para a formação do leitor hábil, e, por essa mesma razão, é a habilidade de identificar as palavras no texto escrito que permite ao leitor compreendê-lo. O sistema da compreensão em leitura tem muitos

processos, com isso as investigações focam em processos componentes específicos por vez (Kintsch, Rawson, 2013; Perfetti, Stafura, 2014).

Neste tópico, apresentaremos, primeiramente, os processos iniciais da leitura, a identificação das palavras ortográficas, evidenciando como a automaticidade na decodificação é fundamental para a compreensão de um texto e para a formação do leitor.

2.3.1 Decodificar para compreender

A habilidade específica é por esses termos denominada, justamente, porque se trata de uma habilidade inerente à atividade de leitura que leva à compreensão. Trata-se da capacidade que o leitor tem de identificação da palavra escrita, um mecanismo responsável por transformar letras em sons da fala, isto é, grafemas (letras ou grupos de letras) em fonemas (unidades de sons da fala) mediante correspondências grafofonológicas no caso de línguas que usam o princípio alfabético (Morais, 1996; Moraes, Leite, Kolinsky, 2013; Perfetti, 1999). Esse processo é a habilidade de decodificação da palavra ortográfica e ocorre pela via fonológica, usada para a leitura de palavras novas, no caso de leitores hábeis, e usada por crianças em processo de alfabetização que estão criando a automaticidade na decodificação (Coltheart, 2013).

O conceito de rota fonológica faz parte do modelo mental de dupla rota de leitura, formulado por Coltheart (2013), a segunda rota do modelo é a rota lexical que condiz com o acesso à informação mental da palavra ortográfica, para palavras conhecidas que fazem parte do léxico mental ortográfico do leitor que já sabe seu significado e pronúncia, ela é usada por leitores hábeis que já adquiriram automaticidade na decodificação.

Segundo Perfetti, o uso do sistema de escrita é um dos primeiros fatores da relação entre leitura e língua, pois estabelece inicialmente a forma como as unidades escritas se conectam com as unidades da linguagem. Dessa forma, o sistema de escrita influencia o processo de identificação de palavras escritas porque “fornece unidades que mapeiam um ou mais níveis da língua – fonêmico, silábico, morfológico, lexical” (Perfetti, 1999, p. 168 - tradução da autora), isso no caso de línguas que usam o sistema alfabético de escrita.

Considerando que a escrita é uma modalidade de codificação da linguagem, o caminho que a criança em processo de alfabetização precisa percorrer, a fim de atingir o objetivo da leitura – a compreensão textual – deve ser focado em automatizar o mecanismo de decodificação e, assim, construir o léxico mental ortográfico (Morais, Leite, Kolinsky, 2013). Isso significa adquirir automaticidade na decodificação das palavras ortográficas.

A automaticidade na decodificação possibilitará uma leitura fluida, e o processamento das informações de um texto escrito será focado nos processos de atribuição de sentidos, pois a memória de trabalho ficará menos sobrecarregada (Kintsch; Rawson, 2013). É nesse âmbito que a automaticidade na decodificação é preditora da compreensão leitora conforme averigam os estudos de Machado e Freitag (2019), Machado, Santos e Cruz (2019) e Machado (2018).

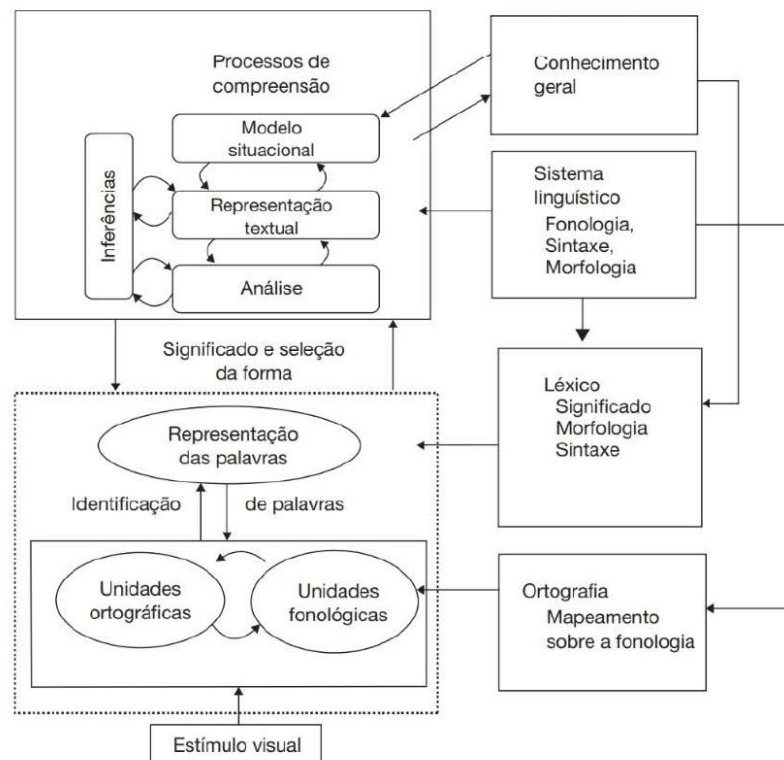
2.3.2 Compreensão em leitura

O tratamento de sinais gráficos, processo básico para a compreensão textual (Kintsch; Rawson, 2013), é completado por um segundo componente: um conjunto complexo de capacidade mentais que não apenas intervém no processamento da compreensão em leitura, mas também funcionam na compreensão da linguagem oral (Morais, 1996, Moraes; Leite; Kolinsky, 2013). Estas são as capacidades gerais envolvidas na leitura: “atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese” (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 17).

A compreensão em leitura é o resultado de uma atividade mental complexa que é a apreensão de sentido, em que usamos nossas competências lexicais (sentidos das palavras), processos de análise sintática e de integração semântica, até conhecimento do mundo, experiência pessoal – todos esses processos e conhecimentos também atuam quando compreendemos a linguagem falada, que são desenvolvidos na criança antes dela aprender a ler (Morais, 1996).

Há teorias que visam explicar como o leitor obtém a compreensão de um texto escrito. Nessa linha, Perfetti (1999) propôs o modelo psicolinguístico de compreensão da leitura (Figura 1). Por esse modelo, é possível ter uma visão esquemática geral que ilustra os processos inerentes à compreensão de uma mensagem impressa.

Figura 1: Plano esquemático dos componentes gerais da leitura



Fonte: Perfetti, Landi, Oakhill (2013, p. 247); Perfetti (1999, p. 169)

Perfetti e Perfetti, Landi e Oakhill (1999; 2013) também defendem que a compreensão da mensagem impressa depende de dois componentes: identificação de palavras e processos de compreensão. Os dois configuram duas classes principais de eventos de processamento. Com base nisso, o autor organiza a sequenciação do processamento da atividade de leitura. Cada componente do modelo representa as fontes cognitivas de informações que o leitor usa para obter compreensão da linguagem escrita. Extrair significado da mensagem impressa exige que o leitor use o código da escrita que fornece as unidades de leitura e ative os processos cognitivos que resultam na compreensão.

No modelo de Perfetti (1999), que representa a leitura bem-sucedida, o *input* ou o estímulo visual consiste na entrada da informação para o processamento cognitivo – o começo dos processos elementares de identificação de palavras. Assim, uma sequência de letras é tratada por processos perceptivos que resulta no início do processo de leitura, pois acontece a ativação das unidades de grafemas (letras individuais e múltiplas), que constituem palavras e um resulta na identificação da palavra no léxico correspondente à sequência de letras.

O quadro esquemático indica que a ativação da representação de uma palavra ocorre simultaneamente com a coativação de seus constituintes grafêmicos e fonológicos. A ativação

semântica também começa rapidamente e a informação do significado torna-se disponível conforme a seleção da forma da palavra, num processo que acompanha o percurso em que as palavras são lidas. Nesse caso, a seleção do significado é determinada pelo contexto em que as palavras se inserem no material linguístico escrito a fim de se ativar um significado funcional visto que as palavras têm mais de um sentido (Perfetti, 1999).

A identificação de palavras é apenas o início da leitura. Depois dessa etapa, entram em ação os processos de compreensão. No entanto, cabe ressaltar que isso não implica uma progressão unidirecional da palavra para a compreensão.

A compreensão eficiente “ocorre quando o leitor constrói uma representação mental” ou um modelo situacional (Perfetti, 1999, p. 186 – tradução da autora) do conteúdo do texto. Nessa construção, acontece a combinação de processos de habilidades linguísticas – conhecimento do sistema linguístico nos níveis fonológico, morfológico e sintático – com o conhecimento geral. A partir da base textual – o linguístico – o leitor faz inferências de acordo com seu conhecimento prévio, o que permite a formação do modelo situacional.

Num processo geralmente sequencial, o leitor lê uma frase, compreende, lê a próxima frase e, ao compreendê-la, combina sua mensagem com a mensagem da anterior, configurando o processo de compreensão de sentenças individuais e a integração entre elas, acumulado e atualizado durante a leitura. Nesse processo, acomodam-se uma série de referentes discursivos, um dos fatores, por exemplo, responsáveis por criar uma rede de coerência no texto – correferências – “que estabelecem representações de nível superior que capturam a essência do texto como um todo” (Perfetti, 1999, p. 186 – tradução da autora). Trata-se da base textual (Kintsch; Rawson, 2013).

A base textual é formada pela junção da microestrutura e macroestrutura. A primeira refere-se a uma rede complexa de proposições ou unidades de ideias, formada pela combinação dos significados das palavras no contexto. Uma das redes que ligam as proposições é a correferência. A segunda, por sua vez, é a conexão de unidades textuais maiores que formam tópicos ou temas importantes ao longo da estrutura global de um texto (Kintsch; Rawson, 2013).

O modelo situacional, conforme descrito no esquema apresentado acima, é conceituado como uma imagem mental criada pelo leitor, que representa a situação sobre o que trata o texto lido (van Dijk; Kintsch, 1983). O modelo situacional deve ser fundamentado na base textual, ou seja, nas informações explícitas fornecidas pelo material linguístico. No entanto, o modelo situacional vai além da base textual, é o entendimento mais profundo que envolve mais fontes

de informação, como o conhecimento do leitor sobre o domínio semântico do texto, o tipo de texto e processos inferenciais.

Nas inferências, o leitor adiciona informações às que estão explícitas no texto, usando seu próprio conhecimento. Em outros termos, nesse ponto do processamento da leitura, o alcance do modelo situacional nos processos de compreensão da linguagem escrita refere-se a um caminho que começa com um entendimento mais superficial – o entendimento da base textual – e avança, por meio de inferências, para a construção de uma compreensão mais profunda – o modelo situacional.

Kintsch (2005) com o modelo de Construção-Integração postula uma visão da compreensão em leitura de que essa habilidade acontece por meio de processos ascendentes e descendentes. Processos ascendentes ou *bottom-up* começam com as informações sensoriais que, no tocante à compreensão textual, correspondem às informações do texto no nível linguístico, a base-textual. Nesse percurso, ocorre a ativação dos significados das palavras, a percepção de proposições e, finalmente, a construção de uma rede de significados que forma a coerência completa do texto (Kintsch, 1998 *apud* Corso; Sperb; Salles, 2012). Esses processos são chamados de *bottom-up* porque começam pelo texto, de baixo para cima, assim, o processo de compreensão ocorre do texto para o leitor. E o processamento do texto, no seu nível linguístico, significa construir sua base-textual formada pela microestrutura e pela macroestrutura.

Os processos descendentes ou *top-down* são guiados pelo conhecimento prévio que orienta a leitura no nível de articulação de conhecimento, é do leitor para o texto, de cima para baixo (Kintsch, 2005). O conhecimento que o leitor pode ter quanto à estrutura do texto lido se refere a um tipo de conhecimento prévio fundamental nos processos descendentes, esse conhecimento pode ajudar no processamento da macroestrutura do material escrito.

No modelo de Construção-Integração, esses processos *bottom-up* e *top-down* interagem. O conhecimento prévio orienta a forma como o texto é interpretado, e os processos *bottom-up* restringem pois são a base do texto para construir a compreensão. Nessa ligação, para o entendimento completo daquilo que se lê, um processo não funciona sem o outro (Kintsch, 2005).

Na seção seguinte, discutiremos como o preenchimento de lacunas tempo e aspecto verbal em narrativas pode fornecer pistas de compreensão, uma vez que o verbo funciona estabelecendo a organização gramatical das partes da narrativa e dos planos narrativos (figura

e fundo). Compreendendo esse funcionamento e articulando-o com os processos de compreensão leitora, é possível elaborar um tipo de Teste *Cloze* que possibilite controlar apenas uma classe gramatical específica, que compõe a macroestrutura do texto e confere sua coerência global.

2.4 O PREENCHIMENTO DE LACUNAS VERBAIS EM NARRATIVAS COMO INDICADOR DE PISTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA

O Teste *Cloze* tradicional é um procedimento de avaliação de compreensão em leitura, que emprega um texto em prosa com palavras sistematicamente omitidas e substituídas por uma linha de tamanho padrão. Esse procedimento atribui ao leitor a tarefa de preencher as lacunas, escrevendo, em cada espaço em branco, uma palavra adequada dentro da estrutura sintática, a fim de se completar o texto novamente, restaurando seu sentido completo (Taylor, 1953). Trata-se de uma medida consolidada em pesquisas brasileiras (Abreu *et al.*, 2017; Almeida, 2023), mas pouco explorada quando se refere a lacunas específicas de verbos em narrativas.

Tradicionalmente, o lacunamento é feito da seguinte maneira: preserva-se o primeiro período para manter a conjuntura inicial, a partir disso, insere-se uma lacuna em todos os quintos vocábulos (Taylor, 1953). As lacunas nesse procedimento são chamadas lacunas aleatórias e esse é tipo de *Cloze* randômico ou original (Abreu *et al.*, 2017). Conforme aponta-se na revisão sistemática da literatura realizada por Freitas, Santos e Freitag (2025), normalmente, esse teste explora várias classes de palavras por texto; assim o foco é na microestrutura, em cada palavra em cada frase, e não se focaliza uma classe apenas.

Na literatura, há muitos estudos que adotam omissões aleatórias (Cunha; Ferraz; Santos, 2021; Brito; Frago Ribeiro, Seabra, 2022; Suehiro; Santos, 2015; Mota; Santos, 2014) e uma abordagem que se restringe a considerar como corretas apenas as repostas exatas, utilizando métodos de correção literal (Cunha, Ferraz; Santos, 2021; Cunha *et al.*, 2020; Cunha; Santos, 2009; Cunha; Santos, 2010; Fabri *et al.*, 2022; Joly; Piovezan, 2012; Mota *et al.*, 2012; Mota *et al.*, 2009; Mota; Santos, 2009; Mota; Santos, 2014; Santos; Fernandes, 2016; Santos, Moraes; Lima, 2018; Santos; Oliveira, 2010; Santos; Suehiro; Vendemiato, 2009; Suehiro; Magalhães, 2014; Suehiro; Santos, 2015; Trassi, Oliveira; Inácio, 2019).

Abreu *et al.* (2017) e Rocha (2018) avaliam a compreensão em leitura de estudantes usando outros tipos de lacunamento, ao averiguar elementos linguísticos específicos. O primeiro estudo controla tipos de palavras, distinguindo entre palavras lexicais e funcionais. Rocha (2018) avalia a compreensão pelo preenchimento de circunstanciadores temporais, com

lacunas para advérbios e locuções adverbiais de tempo. Em outra pesquisa, Santos (2013) utiliza um teste semelhante, embora não tenha aplicado especificamente o Teste *Cloze*. Ela investiga a compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental averiguando o uso de tempos verbais, com um texto curto com algumas omissões de tempos verbais e duas opções de respostas para cada traço. As opções de respostas incluíam a alternativa correta, com o verbo no tempo adequado para a coerência, e outra alternativa com o verbo em diferente tempo verbal, inaceitável em termos de coerência na então narrativa lacuna, como presente e pretérito ou pretérito e futuro (por exemplo, deve/ devia; enfrentou/ enfrentará).

A proposta deste trabalho visa elaborar, com lacunas de verbos, um tipo de *Cloze* que controla apenas uma classe precisa de palavra. O controle de apenas uma categoria significa encontrar uma maneira mais eficiente para avaliar a compreensão e se refere a um procedimento *Cloze* denominado como racional (Sadeghi, 2014). Isso difere do procedimento tradicional, que omite classes de palavras aleatoriamente, o que dificulta verificar ou controlar as dificuldades do aluno na leitura. Assim, diferentemente do teste tradicional, que foca na microestrutura do texto, este trabalho se concentra na macroestrutura da narrativa, em alinhamento com a coerência global, pelos planos discursivos, e seus componentes estruturais.

A relação entre gramática e compreensão reside no fato de que o arranjo estrutural que o aspecto e o tempo verbal imprimem na narrativa está ligado à definição da coerência como uma propriedade observável no texto grafado (Givón, 1993). A coerência é “a continuidade ou recorrência de algum(ns) elemento(s) em um intervalo (ou intervalos) de texto” (Givón, 1993, p. 2 – tradução da autora). Para se estabelecer uma medida de coerência de texto que envolve amplamente a gramática, considera-se cinco elementos de coerência concretos e visíveis que, por sua recorrência na organização discursiva, tornam-se mais fáceis de serem rastreados. Esses elementos são (a) referentes; (b) temporalidade; (c) aspectualidade; (d) modalidade/modo; e (e) localização (Givón, 1993).

Assim, a gramática é um instrumento de coerência não apenas para se analisar um texto, mas também para compreendê-lo. Sinais gramaticais explícitos, como os mecanismos gramaticais de coerência temporal o aspecto e tempo do verbo (planos discursivos), os conectores adverbiais temporais e orações adverbiais temporais, são “dicas” para o compreendedor/leitor da mensagem escrita. As marcas linguísticas evidentes, distribuídas no texto, ajudam na formação de uma representação mental coerente do conteúdo (Givón, 1993).

Se a organização das informações se faz por fatores gramaticais, cada plano discursivo apresenta morfologia gramatical específica para a codificação definidos pelo aspecto e tempo do verbo, assim como as partes da narrativa. Isso constitui a coerência do texto, e no processo de preenchimento aceitável de lacunas, o elemento linguístico não é uma opção do participante, mas sim um reflexo do filtro gramatical oriundo da distribuição de elementos gramaticais contínuos e recorrentes estabelecadores da coerência na escrita. A reposição desses elementos, de maneira bem-sucedida, significa a reconstituição da coerência, o que serve como uma pista de compreensão. Em outros termos, de acordo com os modelos de compreensão em leitura (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013; Perfetti, 1999; van Dijk; Kintsch, 1983), o leitor proficiente reconhece a macroestrutura da narrativa e demonstra que a compreendeu preenchendo com o tempo verbal adequado.

Assim, o preenchimento dos planos discursivos na narrativa e das partes da estrutura desse gênero, uma vez que estes fatores formam a coerência, emerge processos no nível da macroestrutura do texto. Essas conexões são unidades textuais maiores. O leitor pode usar de seu conhecimento prévio sobre a estrutura típica de textos narrativos, porque são textos que seguem uma organização discursiva semelhante (Kintsch; Rawson, 2013).

Para alcançar a compreensão e construir o modelo de situação, os leitores usam pistas gramaticais que traçam a coerência no texto (Givón, 1993). Na literatura, há estudos que investigam como os leitores usam as informações do texto, com foco em elementos linguísticos específicos. Nessa perspectiva, Zwaan (1996), se propôs a examinar como a distância cronológica entre dois eventos de histórias narrados consecutivamente afeta a compreensão on-line e a representação mental desses eventos. Os universitários participantes do estudo foram orientados pelos pesquisadores a ler pequenas passagens narrativas na tarefa de reconhecimento da palavra alvo, lendo histórias que foram apresentadas linha por linha numa tela de computador, respondendo se a palavra alvo ocorreu na história que poderiam ser advérbios temporais, substantivos ou verbos, essas palavras representavam momento, hora e dia, controlaram o tempo de leitura. Controlou-se o tempo de leitura para as frases críticas e respostas latências para as palavras de reconhecimento. Em seus resultados, o autor relata que os leitores usam informações temporais para construir modelos de situação enquanto compreendem narrativas, sugerindo que os leitores usam as pistas linguísticas de tempo.

Carreiras *et al.* (1997), Madden e Zwaan (2003), Megliano e Schleich (2000) e Morrow (1990) foram mais específicos ao averiguar o processamento das informações de tempo marcada pelo aspecto verbal que configura distinção de figura e fundo nos planos discursivos

em narrativas. Eles verificam que essa distinção cumpre um papel relevante para na compreensão de textos, sobretudo no que concerne às relações temporais nas quais os fatos são distribuídos. Nesse contexto, constata-se que os leitores usam informações temporais na construção do modelo situacional.

Esses estudos contribuem para a conclusão de que as categorias verbais se constituem como pistas gramaticais fornecidas na estruturação da narrativa e orientam a construção da compreensão. Isso corrobora o princípio de que, na narrativa, o escritor insere seu ponto de vista dando relevo ao que se propõe colocar em evidência e construindo o cenário que moldura e serve de suporte para a história, com base nos conceitos de figura *versus* fundo (Givón, 2011), definidos pelas formas verbais de aspecto. E o leitor compreendedor, por sua vez, “capta” esse arranjo estrutural (Kintsch; Rawson, 2013).

Temos esse processo em exemplos considerando o trecho abaixo, correspondente ao início da narrativa, à parte da orientação da narrativa, que serve para a introdução do cenário da história, apresentando quais são as circunstâncias em que a história e seus personagens estão inseridos.

Exemplo 3: Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu **ia** à escola pela manhã, **fazia** minhas lições à tarde e **ia** para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me **chamava** para tomar banho e rezar. Depois do jantar, **ficávamos** na sala, eu **lia** meus livros, enquanto minha avó e minha tia **bordavam**. Após cansar de ler, eu **inventava** outras coisas para fazer.

Nessa parte, os aspectos verbais mais comuns são o imperfectivo e menos pontual. Como se trata de sentenças que constituem um cenário, as ações são mais constantes no seu desenvolvimento no tempo e são menos pontuais – mais durativas. Assim, o preenchimento adequado das lacunas verbais inclui reconstituir a estrutura da narrativa. Diferentes partes desse tipo textual demanda tempo/aspectos diferentes pela natureza das ações e a função de cada parte dentro da estrutura que constitui uma história. Isso indica que pode existir uma relação entre acerto do tempo/aspecto e a parte da narrativa.

Além do fragmento referente à orientação, vejamos o fragmento do contexto da parte da complicação:

Exemplo 4: Um dia, **amarrei** um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando **estávamos** na sala, eu **puxava** o fio vez ou outra e a cadeira **dava** uma balançadinha.

No começo elas não **perceberam** nada. Até que minha tia, muito assustada, **chamou** a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não **ligou** muito. Mas tia Emília **ficou**

atenta. No dia seguinte, eu **repeti** a brincadeira, só a minha tia **viu** a cadeira balançar. Ela **estava** apavorada! Depois de dois dias, **voltei** a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas **viram**. E que susto que elas **tomaram**. Me **agarraram** pela mão e **correram** até o oratório para rezar.

Nas lacunas das sentenças sequenciais da complicação que dão progressão aos fatos da história, o aspecto/tempo dos verbos é perfectivo, o que denota mais ações pontuais e ações concluídas. Há a constituição da sequência lógica dos eventos, que ocorrem um após o outro. O acerto diante desse tipo de lacuna demonstra a compreensão leitora já que são sentenças essenciais para a continuidade da trama.

Além disso, em contextos em que as lacunas estejam inseridas em sentenças que contenham advérbios de tempo, essas expressões fornecerão pistas contextuais extremamente relevantes que ajudarão o estudante a se situar quanto ao tempo verbal. Isso pode estar relacionado com a compreensão leitora, uma vez que envolve a necessidade de o aluno ser capaz de identificar e usar essas pistas contextuais. No exemplo abaixo, ilustramos o estabelecimento da sequência dos fatos pelas expressões adverbiais.

Exemplo 5: **No dia seguinte**, eu repeti a brincadeira, só a minha tia viu a cadeira balançar. Ela estava apavorada! **Depois de dois dias**, voltei a balançar a cadeira. **Dessa vez**, as duas viram.

As expressões destacadas revelam a conexão temporal entre as orações, o que resulta no sentido de que um fato ocorre numa linha temporal contínua, no pretérito, em que o outro fato ocorre na sequência.

2.4.1 Categorias verbais como indicativos de compreensão em leitura

Pretendemos avaliar o preenchimento de lacunas de categorias verbais por estudantes do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, por meio do Teste *Cloze*. Esse teste é um procedimento consolidado nas pesquisas sobre compreensão em leitura no Brasil, mas há pouca literatura que o aplica especificamente com lacunas de verbos. A análise das escolhas das formas verbais nessa tarefa, dentro de uma narrativa, pode fornecer pistas sobre processos cognitivos envolvidos na leitura.

Em relação à narrativa, os traços aspectuais de verbos são mecanismos gramaticais que configuram sua coerência global (Givón, 1993) e diferenciam os planos de figura e fundo. O funcionamento do aspecto está ligado à rede de figura e fundo que são duas dimensões da narrativa na sua estrutura geral. Verbos que denotam ações com aspecto pontualidade são, essencialmente, ligados também ao aspecto perfectividade. Verbos assim destacam eventos centrais, ou seja, a figura, e configuram a progressão dos fatos (Hopper, 1979; Travaglia, 2014).

Por outro lado, verbos menos pontuais, ou seja, mais durativos, são geralmente imperfectivos, mas isso não significa que, em alguns casos, possam também assumir valor perfectivo. Isso ocorre porque o aspecto verbal está relacionado ao tempo verbal, mas não se trata de uma variação morfológica nem depende exclusivamente de uma variação de tempo, a noção de aspecto trata-se de um significado impresso pela própria carga semântica do verbo. A oposição entre pontualidade e duração (verbos mais pontuais e menos pontuais, respectivamente) implica a noção semântica de aspecto. Em outros termos, o próprio significado do verbo “diz” se a ação é pontual ou durativa (Travaglia, 2014). Na narrativa, verbos menos pontuais, por serem geralmente imperfectivos, costumam estar associados à dimensão de fundo, eles formulam o contexto e dão suporte à figura (Hopper, 1979).

A compreensão leitora eficiente de um texto “ocorre quando o leitor constrói uma representação mental” (Perfetti, 1999, p. 186 – tradução da autora) ou um modelo situacional do conteúdo do texto (van Dijk; Kintsch, 1983) ao processar a base-textual (Kintsch; Rawson, 2013), isto é, o material linguístico que é formado por elementos discursivos da microestrutura e da macroestrutura, que, por sua vez, formam a coerência do texto. Esses processos também são chamados de ascendentes ou *bottom-up*, porque acontecem de baixo para cima, do texto para o leitor.

A coerência global do texto narrativo é configurada por elementos gramaticais recorrentes e contínuos. Dentre esses elementos, a temporalidade e a aspectualidade – ambas marcadas pelo tempo verbal – (Givón, 1993) fazem parte do arranjo estrutural narrativo, garantindo a progressão temporal e distinguindo os planos figura e fundo (Hopper, 1979). Nos processos de compreensão, as categorias verbais se constituem como pistas gramaticais fornecidas na estruturação da narrativa e orientam a construção da compreensão (Kintsch; Rawson, 2013).

Nos testes de preenchimento de lacunas, os leitores terão de lidar com a tarefa de escolher formas verbais adequadas para completar o texto. Como cada lacuna possui uma resposta esperada, é possível avaliar o desempenho do participante na leitura das narrativas com base nas suas escolhas de verbos, ao comparar estas com o verbo original. Cada verbo original de cada lacuna apresenta um aspecto, que pode ser mais pontual ou menos pontual, além de estar marcado por uma desinência modo-temporal. O participante pode preencher o espaço de maneira convergente ou divergente com o aspecto do verbo esperado ou, ainda, optar por deixá-lo em branco ou escrever uma palavra de outra classe.

Das duas formas de respostas – convergente ou divergente – emergem quatro combinações de preenchimento da lacuna. Por meio de cada uma delas, podemos rastrear pistas de compreensão leitora ou a ausência dela (ver Quadro 1):

Quadro 1. Combinações de preenchimento de lacunas de aspecto verbal

Preenchimento esperado	Preenchimento encontrado
(+) pontual	(+) pontual
(-) pontual	(-) pontual
(+) pontual	(-) pontual
(-) pontual	(+) pontual

Fonte: Elaborado pela autora

Uma resposta convergente é o acerto do traço aspectual do verbo previsto. A primeira possibilidade de resposta convergente é a combinação de resposta esperada mais pontual e resposta verificada mais pontual. O segundo cenário é a correspondência entre um verbo durativo na resposta esperada e um verbo durativo na resposta encontrada.

Na possibilidade 1, o efeito do acerto da pontualidade do verbo é a manutenção da figura da narrativa – a progressão dos fatos – porque a distribuição de verbos que denotam ações pontuais distingue a figura (Hopper 1979; Travaglia, 2014). A escolha do aspecto adequado reformula a figura da narrativa e, assim, o leitor sinaliza que consegue identificar “peças” faltantes no texto e realiza processos de compreensão ao reestruturá-lo.

Esses processos são ascendentes ou *bottom-up*, que acontecem do texto para o leitor (Kintsch, 2005). E, no curso sequencial da atividade de leitura, o leitor, à medida que lê uma frase, depois, outra e sucessivamente, ele integra os sentidos de cada sentença combinando uma mensagem à outra (Perfetti, 1999, p.186). É nessa dinâmica que podem ser processados os verbos de aspecto pontual do primeiro plano da narrativa que estabelecem a rede de coerência de progressão dos fatos, porque são “representações de nível superior que capturam a essência do texto como um todo” (Perfetti, 1999, p. 186 – tradução da autora). Os verbos mais pontuais são elementos discursivos de coerência da progressão narrativa e podem, então, tecer a rede da base-textual (Kintsch; Rawson, 2013). Por meio deles, o leitor pode construir uma imagem mental que represente a situação sobre o que trata o texto lido – o modelo situacional (van Dijk; Kintsch, 1983). O leitor que reconstrói a progressão narrativa indica estar atento à coerência textual.

A segunda combinação possível de resposta convergente (ver Quadro 1), cujo efeito está relacionado a processos bem-sucedidos na leitura, diz respeito à correspondência entre a resposta esperada e a resposta verificada, ambas com um verbo menos pontual.

Em casos como esse, semelhantemente ao que acontece no acerto de aspecto pontual, o leitor demonstra seguir a estrutura narrativa identificando as partes em que o contexto prevê o aspecto menos pontual, como trechos do segundo plano da história. As partes da narrativa que compõem o fundo são, normalmente, aquelas de apresentação do cenário, comentários, apresentação e caracterização de personagens (Labov, 1977). Embora secundárias, são estruturais assim como a figura, que só existe pelo contraste com o plano de fundo. Os dois são planos complementares (Hopper, 1979).

A identificação do aspecto adequado para sentenças pertencentes a essas partes da narrativa é uma pista de que o leitor segue ou acompanha o curso sequencial da leitura, o faz integrando os sentidos de cada sentença ao combinar uma mensagem à outra (Perfetti, 1999). Também tem a ver com a ativação do conhecimento em relação à estrutura típica do tipo de texto (Kintsch; Rawson, 2013). Por exemplo, no texto narrativo, temos a presença de um protagonista. Esse protagonista é apresentado, frequentemente, em sentença de orientação (Labov, 1977). Sentença como essa não pertence à sequência central dos eventos, mas é importante para complementação e construção do sentido do enredo, porque são sentenças de eventos que servem de suporte para a figura. Com base nessa perspectiva, o acerto do traço aspectual pode ser entendido com um indicativo de boa apreensão do conteúdo desse tipo de texto.

Essas duas primeiras combinações são cenários ideais: o acerto do aspecto mais pontual significa a reformulação de ações do primeiro plano, enquanto o acerto do aspecto menos pontual significa, majoritariamente, a reconstrução de informações do segundo plano. Esses fatores favorecem a compreensão.

As outras duas últimas possibilidades de resposta quanto ao aspecto (ver Quadro 1) são respostas divergentes (desvios), em que a escolha de um aspecto menos pontual no lugar de um mais pontual, e vice-versa, é um indício de um tipo de leitura diferente do previsto de acordo com a estrutura do texto.

Uma resposta divergente, em que é o aspecto esperado é mais pontual, porém o leitor escreve ou escolhe um menos pontual, pode indicar a dificuldade em reconhecer ações pontuais, o que causa penalidades na coerência do texto. Essa assimetria no aspecto verbal leva a

mudanças na progressão esperada. Trata-se, portanto, de dificuldades no nível linguístico, porque ações pontuais são colocadas como durativas. Dificilmente o leitor conseguirá construir a base-textual e, conseqüentemente, não construirá a imagem coerente dos fatos, pois o desajuste no aspecto compromete a estrutura da figura. Quando a resposta divergente é na direção oposta (esperada menos pontual e observada mais pontual) o prejuízo é na reformulação do segundo plano. Elementos linguísticos da construção do fundo, como descrição do cenário, tecitura de comentários e apresentação do personagem, recebem um destaque que não condiz com a organização da história.

Em ambas as situações, o leitor indicará uma leitura diferente daquela que o material escrito prevê. Respostas assim podem ser indícios de dificuldades nos processos de compreensão, especialmente, nos processos *bottom-up* pelos quais se constroem a microestrutura e a macroestrutura.

Além de respostas convergentes e divergentes, a ausência de resposta, seja por deixar a lacuna em branco, seja por não escrever um verbo, mas sim outro tipo de vocábulo, também é um tipo de comportamento na leitura passível de avaliação. Lacunas deixadas em branco podem ser explicadas por inúmeros motivos, alguns deles são desinteresse, desatenção, insegurança na escrita das palavras (no caso dos primeiro e segundo testes), fatores de complexidade do texto, evitação por incerteza – em que o leitor prefere omitir sua resposta do que arriscar errar. Traços deixados em branco e aqueles preenchidos com outra classe de palavras são, neste estudo, quantificados como “em branco”, pois não há um verbo para ser analisado.

Em termos de compreensão, as duas possibilidades estão relacionadas ao processamento em leitura no que diz respeito ao impacto nos processos de reconhecimento da estrutura sintática da oração, uma vez que elementos sintáticos que compõem a sentença na qual o verbo está inserido desempenham um papel no processamento verbal (Justino; Mota, 2019). Assim, a falha na identificação ou reconhecimento do tipo de palavra adequado ao item deturpa a integração das informações e, portanto, afeta a fluidez na leitura. Esse fenômeno pode estar associado a um processamento segmentado, comum a um leitor que lê palavra por palavra e não avança para níveis mais complexos de construção de sentido (Perfetti, 1999). Nesse tipo de respostas, como o leitor não completa partes do texto, mantendo-o incompleto ou distorcido, dificilmente reconstrói seu sentido.

Além da seleção do aspecto verbal, o preenchimento das lacunas de verbos, sobretudo no teste de lacunas em branco, utilizado nesta pesquisa, envolve a escolha adequada da

desinência modo-temporal. Nos textos aplicados nas tarefas, as desinências que aparecem na estrutura dos verbos omitidos incluem: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito do indicativo, bem como o pretérito imperfeito do subjuntivo e o infinitivo.

Todas essas formas estão previstas como respostas esperadas e não apenas os acertos, mas também as imprecisões nas escolhas delas servirão como indicadores de processos de compreensão relacionados à coerência narrativa, especialmente, à articulação da rede de temporalidade. Os leitores poderão escrever formas verbais compatíveis com as esperadas ou escolher outras desinências. A depender das suas escolhas, podem se aproximar ou se afastar da adequada articulação da rede de temporalidade. Assim como pode acontecer nas escolhas divergentes de aspecto, uma resposta inadequada de desinência pode levar a uma leitura distinta do texto, o que também indicará dificuldades no processamento da história.

No capítulo a seguir, delimitamos os procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, CAAE nº: 78149924.7.0000.5546, por meio do parecer consubstanciado nº 6.772.338. Para investigar como as divergências de aspecto e de desinência nas respostas dos leitores interferem na compreensão e quais pistas revelam sobre esse processo, conduzimos este estudo observacional ao longo do ano letivo de 2024 por meio de três aplicações de tarefas de leitura, em momentos distintos. Contamos com a participação de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS).

Desse modo, e com foco na classe de verbos, além do Teste *Cloze* tradicional aplicado no início do ano, exploramos o Teste *Cloze* pelas possibilidades de lacunamentos diferentes e constituímos dois tipos: com lacunas em branco (também chamado de Teste *Cloze* racional) (Sadeghi, 2014) e com escolha forçada. No Quadro 2, oferecemos uma visão panorâmica da organização do estudo.

Quadro 2. Sistematização da pesquisa

Pergunta de pesquisa
Qual é a relação entre o preenchimento de lacunas de categorias verbais em Teste <i>Cloze</i> e compreensão em leitura de narrativa?
Hipótese O preenchimento de lacunas de traços aspectuais e desinências modo-temporais de verbos fornece pistas de compreensão leitora, porque esses elementos linguísticos são mecanismos gramaticais que configuram a coerência global (Givón, 1993) na narrativa, ao diferenciar os planos de figura e fundo. Verbos mais pontuais destacam a progressão da narrativa, enquanto verbos menos pontuais preponderam no contexto e dão suporte à figura (Hopper, 1979). Além disso, no processo de compreensão em leitura, o leitor forma o modelo situacional (van Dijk; Kintsch, 1983) do texto por meio da base-textual (Kintsch; Rawson, 2013) que é formada por elementos discursivos que formam a coerência do texto. Assim, o desempenho no preenchimento das lacunas reflete a capacidade de estabelecer a coerência aspectual e temporal, o que indica processos de compreensão. Modo de verificação Aplicação de Testes <i>Cloze</i> com lacunas aleatórias, lacunas em branco e escolha forçada em três momentos diferentes. Tabulação das respostas pelo <i>Cloze Test Experiment System</i> (CETS) e categorização pelo <i>Google Planilhas</i>. Análises descritivas incluíram contagem de respostas esperadas em comparação com as encontradas.

Fonte: Elaborado pela autora

3.1 PARTICIPANTES

O público-alvo deste estudo foi composto por estudantes pré-adolescentes e adolescentes de oito turmas diferentes (11 a 14 anos), matriculados no CODAP/UFS, dos 6º, 7º, 8º e 9º ano – turmas A e B. Na primeira coleta, participaram um total de 217 estudantes, na segunda, 213, e na terceira, 212 (ver tabelas 2, 3 e 4).

Tabela 2. Participantes – primeira aplicação do Teste *Cloze* com lacunas aleatórias

Turma	Nº de participantes
6º A	27
6º B	26
7º A	30
7º B	28
8º A	22
8º B	27
9º A	29
9º B	28
Total	217

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

Tabela 3. Participantes – aplicação do Teste *Cloze* com lacunas em branco

Turma	Nº de participantes
6º A	31
6º B	29
7º A	28
7º B	22
8º A	22
8º B	27
9º A	26
9º B	28
Total	213

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

Tabela 4. Participantes – aplicação do Teste *Cloze* com escolha forçada

Turma	Nº de participantes
6º A	27
6º B	26
7º A	28
7º B	26
8º A	25
8º B	27
9º A	25
9º B	28
Total	212

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

3.2 TAREFA DE LEITURA: TESTES *CLOZE*

O Teste *Cloze* é uma técnica empregada para medir a compreensão leitora de um determinado texto em prosa com certa de 200 a 250 palavras (Taylor, 1953). No procedimento tradicional, há a remoção sistemática de palavras de um texto, e os leitores precisam preencher as lacunas com palavras que reformulem seu sentido (Taylor, 1953).

3.2.1 Seleção e adaptação de textos para os testes

A confecção das tarefas de leitura iniciou pela fase de seleção dos textos informativos e narrativos de acordo com o cronograma de aplicações. Para tal, buscou-se materiais apropriados, como livros didáticos disponíveis eletronicamente, obras infantojuvenis e sites educacionais com conteúdos pedagógicos. Uma alternativa adotada, também, foi a criação de textos informativos escritos em conjunto por integrantes do grupo de pesquisa GELINS, ao qual esta pesquisa está vinculada.

Em consonância com o foco deste trabalho, interessava-nos textos em prosa por serem mais apropriados para o tipo de tarefa (Taylor, 1953), pois produções poéticas (em versos), por exemplo, apresentam padrões estilísticos e estruturais diferentes (Machado, 2018). Além disso, delimitamos os critérios de seleção baseados em Machado (2018, p. 88) que, por sua vez, se apoiou nos critérios elaborados por Aquino (2011):

C1. Ser um texto compatível com o nível de escolaridade dos leitores;

C2. Haver elementos linguísticos do cotidiano dos estudantes leitores, como também elementos novos;

C3. Ser um texto relativamente curto, mas, ao mesmo tempo, com tamanho suficiente para garantir a espontaneidade da leitura;

C4. Palavras comuns e não muito longas;

C5. Ordem direta das sentenças;

C6. Textos sem passagens com diálogos;

C7. Ser um texto com temática adequada;

C8. Evitou-se nomes próprios, siglas, palavras estrangeiras e números grandes (1920).

Os textos foram selecionados e depois adaptados. Isto é, após a seleção, retiramos, quando necessário, diálogos, nomes próprios e termos escritos em outro idioma, por exemplo.

Na etapa de adaptação, adequamos a quantidade de palavras de cada texto (Taylor, 1953). Para garantir o cumprimento dos critérios de escolha, inclusive, o princípio de adequação da temática para os níveis de escolaridade, todos os textos passaram por uma análise dos jurados, integrantes do grupo de pesquisa GELINS, todos professores linguistas. Por meio desses procedimentos, selecionaram-se e adaptaram-se 12 textos (ver Quadro 3).

Quadro 3. Seleção de textos

Aplicação	Ano escolar	Texto e fonte
Teste <i>Cloze</i> lacunas aleatórias	Texto 1 6º ano	<i>O uso de celulares por crianças</i> Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS
	Texto 2 7º ano	<i>Inseguranças no uso das redes sociais</i> Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS
	Texto 3 8º ano	<i>A importância da responsabilidade ambiental</i> Elaboração própria- grupo de pesquisa GELINS
	Texto 4 9º ano	<i>Consumismo entre os jovens</i> Elaboração própria- grupo de pesquisa GELINS
Teste <i>Cloze</i> lacunas em branco	Texto 1 6º ano	<i>Lembranças do passado</i> RODRIGUES, Rosicler Martins. Cidades brasileiras: o passado e o presente . São Paulo: Moderna, 1992.
	Texto 2 7º ano	<i>Frustração</i> SCLIAR, Moacyr. F de frustração. In.: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. Português: conexão e uso, 7º ano : ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 206-207.
	Texto 3 8º ano	<i>O dia em que os jacarés invadiram a cidade</i> JAGUAR. Contos jovens, nº 4 . São Paulo: Brasiliense, 1974.
	Texto 4 9º ano	<i>Memórias de um aprendiz de escritor</i> SCLIAR, Moacyr. Memórias de um aprendiz de escritor. In.: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 7 . São Paulo: Saraiva, 2015, p. 74-75.
Teste <i>Cloze</i> escolha forçada	Texto 1 6º ano	<i>Moinho dos sonhos</i> CARRASCOZA, João Anzanello. Moinho dos Sonhos. Nova Escola , 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3202/moinho-de-sonhos .
	Texto 2 7º ano	<i>Sobrou para mim</i> ROCHA, Rutch. Sobrou para mim. Nova Escola , 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3229/sobrou-para-mim .
	Texto 3 8º ano	<i>Segurança</i> VERÍSSIMO, Luis Fernando. Comédias para ler na escola . Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 97-99. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/7737/PORTUGU_S_9ANO.1.pdf .
	Texto 4 9º ano	<i>O grande encontro</i> TAVANO, Silvana. O grande encontro. Nova Escola , 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3188/o-grande-encontro .

Fonte: Elaborado pela autora

Para a primeira aplicação do teste de compreensão leitora foram adaptados quatro textos informativos, nos quais foram omitidos vocábulos aleatórios, assim, omitimos uma palavra a cada cinco. Essa primeira coleta de dados de leitura foi realizada com o teste tradicional para verificarmos o desempenho no preenchimento de lacunas dos verbos em um texto informativo com lacunas aleatórias (Figura 2).

Para a segunda aplicação, selecionamos quatro narrativas, adaptamos as expressões verbais para a forma simples, a fim de adequarmos o teste para cada lacuna ser preenchida com apenas uma palavra, e retiramos todos os verbos das narrativas, configurando um teste com lacunas em branco (Figura 3) (Sadeghi, 2014). Adaptamos o número de palavras de cada narrativa para atender ao método adotado no procedimento *Cloze* (ver tabelas 5, 6 e 7).

Por fim, a terceira aplicação foi feita quatro narrativas, também adaptadas, com lacunas de verbos com escolha forçada (Figura 4), em que foram dadas duas alternativas de respostas (o verbo flexionado no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito) para o aluno circular apenas um vocábulo. Todos os textos foram selecionados de acordo com a temática adequada para cada ano escolar. Nas tabelas abaixo, expomos a quantidade de palavras e de lacunas por teste.

Tabela 5. Primeira aplicação – quantidade de palavras e de lacunas dos textos

Turma	Texto	Palavras	Lacunas
6º ano	<i>O uso dos celulares por crianças</i>	213	38
7º ano	<i>Inseguranças no uso das redes sociais</i>	206	37
8º ano	<i>A importância da responsabilidade ambiental</i>	208	38
9º ano	<i>Consumismo entre os jovens</i>	205	37

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Tabela 6. Segunda aplicação – quantidade de palavras e de lacunas dos textos

Turma	Texto	Palavras	Lacunas
6º ano	<i>Lembranças do passado</i>	216	35
7º ano	<i>Frustração</i>	202	31
8º ano	<i>O dia em que os jacarés invadiram a cidade</i>	240	35
9º ano	<i>Memórias de um aprendiz de escritor</i>	205	34

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Tabela 7. Terceira aplicação – quantidade de palavras e de lacunas dos textos

Turma	Texto	Palavras	Lacunas
6º ano	<i>Moinho dos sonhos</i>	245	32
7º ano	<i>Sobrou para mim</i>	252	31
8º ano	<i>Segurança</i>	251	28
9º ano	<i>O grande encontro</i>	247	32

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Para fins de exemplificação, apresentamos exemplos dos testes aplicados no primeiro, segundo e terceiro momentos, essas foram as adaptações destinadas às turmas de 6º ano. Todos os testes podem ser acessados na seção Anexos.

Figura 2. Exemplo de Teste *Cloze* lacunas aleatórias

O uso dos celulares por crianças
Atualmente, é comum ver crianças utilizando celulares para jogar, acessar a internet ou conversar com amigos. _____, é importante conhecer os _____ e contras deste hábito. _____ um lado, o uso _____ celular pode ser benéfico _____ as crianças. Elas podem _____ conteúdos educativos ou jogos _____ estimulam o raciocínio e _____ comunicar com pessoas que _____ distantes. Além disso, o _____ pode dar aos pais _____ forma de monitorar seus _____ quando estão fora de _____. No entanto, algumas precauções _____ necessárias. O excesso de _____ do aparelho pode causar _____ físicos e emocionais, como _____ de cabeça, problemas físicos _____ postura, além do _____ social. É importante estabelecer _____ limites em relação ao _____ no celular e orientar _____ crianças sobre os perigos _____ internet, do contato com _____ ou do acesso a _____ impróprios. Nesse caso, os pais _____ devem prestar atenção ao _____ de conteúdo e aplicativos _____ por seus filhos, verificar _____ faixa etária recomendada e _____ as avaliações de outros _____ antes de permitir que _____ criança baixe determinado aplicativo. _____, o uso do celular _____ trazer benefícios, mas é _____ ter cautela. Os pais _____ estabelecer limites e supervisionar _____ uso do aparelho para _____ a segurança de seus filhos.

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3. Exemplo de Teste *Cloze* com lacunas em branco

Lembranças do passado
Nasci na Itália e vim pequeno para este país. Meu pai era lavrador e _____ duro nas fazendas de café. Ele _____ pouco, mas _____ dinheiro e _____ para a cidade de São Paulo. Que emoção _____ naquele trem que _____ fagulhas pela chaminé. A nossa casa _____ pequena, mas o quintal _____ enorme. Nós _____ na rua de tardezinha. O acendedor de lampiões _____ quando _____. Muita coisa _____ quando a eletricidade _____. As lâmpadas elétricas _____ os lampiões a gás. O rádio _____ e a família toda _____ notícias e novelas. A inauguração dos bondes elétricos _____ uma emoção. Todo mundo _____. Os primeiros automóveis _____ uma sensação. Os ônibus também _____. Os cavalos e burros _____ aos poucos do meio urbano. A cidade _____ e a nossa vida também. Mais novidades _____ a cada dia: panelas de alumínio, geladeira, liquidificador, aspirador de pó, fogão a gás, objetos de plástico, roupas de náilon e a televisão. Mas quem _____ pobre só _____ essas coisas depois que _____ a _____-las no Brasil. São Paulo _____ muito. As pessoas _____ que _____ a cidade que mais depressa _____ no mundo, isso _____ motivo de orgulho para os paulistas, mas esse crescimento _____ muitos problemas. Mesmo assim, eu _____ dela. Aqui _____ minhas lembranças.

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4. Exemplo de Teste *Cloze* escolha forçada

Moinho dos sonhos A mulher e o menino iam montados no cavalo; o homem ia ao lado, a pé. Eles (andavam/ andaram) sem rumo (tinha/ teve) semanas, até que (chegavam/ chegaram) a uma aldeia à beira de um rio, onde as oliveiras (prosperavam/ prosperaram). (Faziam/ Fizeram) uma pausa e (resolveram/ resolviam) ficar na região, porque a gente ali (era/ foi) hospitaleira e a oferta de serviço abundante. O homem (arranjava/ arranjou) emprego num moinho próximo à aldeia. A mulher se (juntava/ juntou) a outras que (colhiam/ colheram) azeitonas em terras ao redor de um castelo. (Levava/ Levou) consigo o menino. Nos olivais, o pequeno (encontrava/ encontrou) o filho de outra colhedeira, os dois se (observavam/ observaram) de longe. Cada um se (mantinha/ manteve) junto à sua mãe, sem saber como se libertar dela e sem coragem para se aproximar. De repente, (estavam/ estiveram) frente a frente e (começavam/ começaram) a conversar, embora um e outro continuassem na sua, tímidos, logo se (apresentavam/ apresentaram). (Começavam/ Começaram) a se misturar. O menino recém-chegado (contava/ contou) que seu pai (fazia/ fez) o moinho gigante girar com um sopro, e o outro menino (mencionava/ mencionou) que o dono do castelo (tinha/ teve) tanta terra que o céu não a (cobria/ cobriu) toda. (Era/ Foi) quando um (sugeriu/ sugeriu) que poderiam esticar o céu como uma lona para cobrir o que (faltava/ faltou), mas o outro (achava/ achou) que isso daria um trabalhão. E com a força da imaginação de criança, (decidiam/ decidiram) que (precisavam/ precisaram) crescer primeiro e, enquanto isso, pensariam em um jeito de subir até o céu. (Sentavam-se/ Sentaram-se) na grama e (continuavam/ continuaram) a conversar. (Tornavam-se/ Tornaram-se) amigos.
--

Fonte: Elaborada pela autora

3.2.2 Procedimentos de aplicação

Na aplicação dos Testes *Cloze*, primeiramente, combinamos os dias, os horários e as turmas que iriam participar junto aos professores e à coordenação da escola, que concederam os horários de aula para concretização da coleta. Coletamos os dados dentro dos horários de aula (das 7h45 às 8h30). As tarefas foram realizadas pelos alunos em dias diferentes, como dito anteriormente, a primeira, em março, a segunda, no fim da primeira unidade (abril), e a terceira, no segundo semestre (julho).

A coleta do Teste *Cloze* foi realizada por dois pesquisadores em turmas inteiras, que explicaram, acompanharam e recolheram os testes dos alunos. Estes foram instruídos a preencher as lacunas com apenas uma palavra, no caso do teste de lacunas em branco, e instruídos a circular o verbo, no caso do teste escolha forçada. Os aplicadores explicaram que os estudantes respondessem baseando-se no contexto das frases. Os alunos receberam o teste, em suas carteiras, em folhas de papel A4 e tiveram 40 minutos para respondê-lo. Também foram instruídos pelos aplicadores a: **a)** guardar o celular; **b)** evitar conversas com os colegas; e **c)** pedir para os pesquisadores recolherem o material após o encerramento da tarefa. Todos os estudantes foram instruídos a começar a responder apenas quando a turma inteira estivesse com o teste em mãos.

3.2.2 Tratamento dos dados

Após a aplicação dos testes, cada resposta dada pelos alunos às lacunas no processo de reconstituição do sentido do texto foi tabulada no *Cloze Test Experiment System* (CETS), sistema programado por Túlio Sousa de Gois do Laboratório Multiusuário de Documentação e Processamento Linguístico (LAMID). Esse sistema permite automatizar uma parte do processo de tabulação dos dados de leitura, gerando uma planilha *Excel* ou um arquivo para cada turma com cada resposta de cada estudante em cada uma das lacunas. Em seguida, classificamos manualmente as respostas dos estudantes¹ com base na classe gramatical (se a palavra preenchida era um verbo ou pertencia a outra classe, no caso do teste lacuna em branco que exigia uma palavra escrita), no aspecto pontualidade e na desinência modo-temporal do verbo.

3.2.2.1 Categorias de controle

Para fins de análise, adotamos o aspecto pontualidade e a desinência modo-temporal como categorias para rotular as repostas, considerando o impacto dessas marcas linguísticas na

¹ O conjunto de dados está disponível em <https://osf.io/us2y9/>.

coerência e na compreensão textual. O aspecto pontualidade trata-se de ações mais pontuais ou menos pontuais; e as desinências indicam o tempo verbal: presente, pretérito e futuro.

3.2.2.1.1 Aspecto pontualidade

Conforme citado anteriormente, o aspecto é uma das categorias verbais que pertencem à marcação da dimensão do tempo verbal. Uma ação pode ser observada pelo falante, em relação ao tempo, como concluída ou não concluída. Nesse sentido, o conceito de aspecto implica a existência de dois pontos no tempo: o ponto em que está situado o falante e o ponto em que acontece ação referenciada na linha temporal que abrange passado presente e futuro (Travaglia, 1991, p. 77).

Com base nisso, surge, por exemplo a diferenciação entre, pretérito perfeito, que designa uma ação como concluída, e imperfeito, que representa uma ação contínua ou inacabada. O aspecto pode, então, denotar uma ação como realizada, em desenvolvimento ou completa (Travaglia, 1991, p. 77). Existem vários tipos de aspecto conforme o significado dos verbos que expressa o ponto de vista pelo qual o falante “observa” a ação. É possível identificar mais de um tipo de aspecto vinculado a um mesmo verbo. Para esta análise, focamos no aspecto pontualidade.

Nos planos da narrativa, o aspecto perfectividade (perfectivo e imperfectivo) pode ser associado a outra noção de aspecto: pontualidade. Nesse sentido, as ações podem ser perfectivas e mais pontuais ou podem ser imperfectivas e percebidas, simultaneamente, como menos pontuais, também chamadas de durativas (Travaglia, 2014). Existem então ações mais pontuais e menos pontuais. O aspecto pontualidade está relacionado ao intervalo de duração em que uma ação ocorreu. Se uma situação aconteceu com menos duração, ou seja, pontualmente ou instantaneamente, seu traço aspectual é o mais pontual (Travaglia, 2014).

Exemplo 1: Os cientistas especializados em genética **começaram** a fazer experiências com suas cobaias humanas.

Exemplo 2: Eles andavam sem rumo tinha semanas, até que **chegaram** a uma aldeia à beira de um rio.

Ações perfectivas, que têm começo, meio e fim, são consideradas, também, a depender da duração, como mais pontuais. Assim, uma ação pontual, instantânea sempre será uma ação perfectiva (Travaglia 2014). Por outro lado, ações menos pontuais ou durativas são aquelas que se estendem no tempo, que se configuram como situações em desenvolvimento ainda não

concluídas. Estas são ações opostas às mais pontuais, pois são prolongadas e, portanto, menos pontuais, mais durativas.

Controlamos e categorizamos as respostas com base no aspecto pontualidade. Na análise do preenchimento das lacunas, todos os verbos foram classificados conforme os traços aspectuais mais pontual ou menos pontual, ao compreendermos as distinções entre os planos narrativos. Ações de primeiro plano tendem a ser mais pontuais e as de segundo, menos pontuais e mais durativas.

Exemplo 1: Só **saíam** de casa à noite. O menino **fazia** um pouco de exercício.

Exemplo 2: Ela **comprava** comida num supermercado distante; e ele **depositava** os postais nas caixas de correspondência dos amigos.

3.2.2.1.2 Desinência modo-temporal

De acordo com a definição de Cunha e Cintra (2017, p. 393), os verbos são palavras classificadas como variáveis, porque possuem formas flexionadas. As flexões dos verbos indicam categorias gramaticais, que atribuem à essa classe funcionalidades número, pessoa, modo, tempo e aspecto e voz. As marcas linguísticas que estruturam essas variações são chamadas de radical, vogal temática e desinência.

As desinências são as formas de terminação dos verbos que indicam tempo/modo e número/pessoa.

Na forma verbal **pesqui-sá-va-mos** temos a seguinte estrutura:

Radical: **pesquis** (é invariável e base de significação comum a todas as variações do verbo);

Vogal temática: **a** (indica a conjugação do verbo);

Desinência modo-temporal: **va** (nesta flexão, é a parte que indica o tempo pretérito imperfeito e o modo indicativo); e

Desinência número-pessoal: **mos** (nesta flexão, é a parte que indica a primeira pessoa do plural).

As desinências verbais em português se dividem em três tipos de modos: indicativo, subjuntivo e imperativo, que se subdividem em três tipos principais de tempo: presente, pretérito e futuro. Assim, as categorias gramaticais verbais possibilitam múltiplas combinações,

um mesmo verbo tem várias flexões que refletem diferentes modos e tempos. Essas combinações de categorias formam várias flexões/variações para um único verbo.

No **modo indicativo**, temos os tempos presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente, futuro do pretérito de acordo com as categorias pessoa (1ª, 2ª e 3ª) e número (singular e plural). O **modo subjuntivo** se desdobra nas flexões dos tempos presente, pretérito imperfeito e futuro.

E o **modo imperativo** possui as formas no tempo presente do indicativo e no presente do subjuntivo, se subdivide apenas entre imperativo afirmativo e negativo, é conjugado somente na 2ª e 3ª pessoa (Cunha; Cintra, 2017).

Entre todas as desinências verbais dos modos indicativo, subjuntivo e imperativo, as que constam nas narrativas usadas para as adaptações dos testes aplicados às turmas pertencem, na grande maioria, ao pretérito. São elas: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito e pretérito imperfeito do subjuntivo. Além disso, há poucas ocorrências de formas nominais de infinito que aparecem em algumas lacunas em contextos de locuções verbais.

Na coleta 2, especificamente, os tempos verbais nas narrativas ficaram mais restritos às formas de pretérito perfeito do indicativo, de pretérito imperfeito e de pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo.

Vejamos os exemplos das desinências que constam nas narrativas usadas para as tarefas:

Exemplo 1: Agora, quando **lembro** esse fato, **concluo** que ele não mentiu. (presente do indicativo).

Exemplo 2: Muita coisa **mudou** quando a eletricidade **chegou**. (pretérito perfeito do indicativo).

Exemplo 3: **Seria** um escritor se **escrevesse** o que **dizia**. (futuro do pretérito do indicativo + pretérito imperfeito do subjuntivo + pretérito imperfeito do indicativo).

Exemplo 4: Ele **vira**, realmente, a queda do avião. (pretérito mais-que-perfeito).

Exemplo 5: Mas a vontade de **contar** para os amigos sobre as maravilhas das cidades europeias era tão grande... (infinitivo).

Novamente, as desinências apresentadas acima são frequentes nas adaptações narrativas dos testes e, por isso, constituem a lista de formas verbais como respostas esperadas. No entanto, todas as formas verbais fornecidas como respostas pelos participantes foram classificadas ou rotuladas de acordo com as desinências identificadas, mesmo que não correspondessem ao gabarito, sendo devidamente categorizadas.

3.2.2.2 Critérios de correção

A correção das respostas dos estudantes ocorreu de acordo com as categorias de aspecto pontualidade e desinência modo-temporal.

Na coleta com lacunas tradicionais e com lacunas abertas, inicialmente, identificamos se a resposta se tratavam de um verbo. Depois, avaliamos como acertos pelas duas categorias de controle. Independentemente da falta de precisão na escrita, como desvios ortográficos ou do uso divergente da norma padrão, consideramos como acerto quando o aspecto pontualidade e a desinência modo-temporal coincidiam com os do gabarito, mesmo que o verbo adotado pelo aluno não fosse sinônimo do retirado do texto, mas apresentasse as mesmas características de aspecto pontualidade e/ou de desinência modo-temporal. Na coleta de escolha forçada, seguimos os mesmos critérios, com a diferença de que não foi necessário identificar se a resposta era um verbo, já que todas as opções já eram verbos.

Desse modo, verificamos se as respostas condiziam com o aspecto do verbo original e/ou com a desinência do verbo original. Assim, verificamos separadamente o acerto quanto ao aspecto e acerto quanto à desinência, que podem ser intrínsecos, mas também variados dependendo do verbo. Por exemplo, na forma verbal “estive”, apesar de ser pretérito perfeito, apresenta mais duração, é menos pontual.

As respostas tidas como inadequadas foram aquelas em que: a) não havia um verbo, mas outra classe gramatical; b) o aspecto não correspondia ao esperado; e c) a desinência modo-temporal não coincidia com a esperada.

3.2.2.3 Categorização das respostas

Cada coleta teve quatro textos aplicados, o que resultou em quatro planilhas de categorização, uma para cada um dos testes por série, totalizando doze planilhas, contendo as respostas escritas/escolhidas pelos participantes e as respectivas categorias (atributos para cada resposta), as quais classificamos manualmente.

Nessa fase, inicialmente, os dados brutos foram tratados no sistema CETS, e as planilhas geradas continham as respostas por lacuna de cada aluno por ano escolar. Após a digitação de cada palavra fornecida no processo de preenchimento dos textos, adicionamos colunas às planilhas para a classificação das respostas quanto aos traços linguístico: classe gramatical, aspecto pontualidade e desinência modo-temporal.

Na coluna “classificação”, identificamos se a palavra era um verbo ou se era de outra classe gramatical. Quando não, inserimos um hífen “-” na célula correspondentes às colunas das demais categorias, porque somente os verbos eram objeto de análise. Com base no gabarito, estes foram classificados seguindo os seguintes passos: quanto ao aspecto, identificamos se era “menos pontual” ou “mais pontual”; quanto à desinência modo-temporal, rotulamos conforme a forma verbal identificada, por exemplo, “pretérito perfeito do indicativo”, “presente do indicativo”.

3.2.4 Análises

3.2.4.1 Contabilização de acertos

O processamento dos dados para a análise envolveu três etapas: limpeza, organização e análise dos dados. Estas etapas foram realizadas utilizando a linguagem de programação *Python* e o ambiente do *Google Colaboratory*. Na etapa de limpeza, inicialmente excluímos as linhas duplicadas (quando um mesmo teste foi tabulado mais de uma vez), mantendo apenas a primeira ocorrência, e os valores nulos foram preenchidos com um símbolo representativo de resposta em branco, nesse caso foi adotado o hífen, “-”.

Em seguida, as classificações dos atributos foram padronizadas, então, ocorrências semelhantes como “nome_substantivo” e “nome substantivo” foram substituídas por uma nomenclatura comum, nesse caso, “nome substantivo”. Todas as ocorrências de incoerência na padronização das classificações foram: “pronome possessivo”; “pronome demonstrativo”; “nome substantivo”.

Na etapa de organização, removemos as colunas que não estavam inseridas no escopo desta análise (as colunas de identificação de discente, instituição, ano escolar e informações sobre a aplicação). Após a remoção das colunas, os dados foram organizados de acordo com a sequência de lacunas correspondentes: o primeiro verbo, bem como os atributos relacionados ao verbo vinham seguidos do número “1” no rótulo das colunas, e esse padrão foi seguido em todas as colunas.

Na etapa análise, com base nas tabelas constituídas na etapa de organização, os dados foram comparados com as respostas esperadas para a contabilização das respostas corretas, incorretas e em branco. Cada um dos valores foi salvo, relacionando a lacuna, atributo correspondente e o tipo de resposta. Assim, para cada uma das lacunas e atributos, foram geradas colunas no seguinte formato: lacuna_x; atributo_1_corretos; atributo_1_incorretos; atributo_1_faltantes.

As colunas relativas aos atributos apresentam a soma das respostas de cada tipo. As tabelas com a contabilização das respostas foram salvas no formato de planilha (.xlsx) para auxiliar na descrição e análise.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, descrevemos e discutimos os resultados da análise sobre a relação entre lacunas de categorias verbais em Teste *Cloze* e compreensão em leitura. Apresentamos os resultados do desempenho dos estudantes do ensino fundamental dos anos finais do CODAP-UFS no preenchimento das lacunas de verbos, em três tipos de lacunamento. A visualização e a descrição dos resultados seguem a ordem das tarefas de leitura aplicadas a cada coleta, organizadas por cada categoria verbal controlada – aspecto e desinência. Assim, mostramos primeiramente os dados da tarefa de lacunas aleatórias (teste tradicional), seguidos da tarefa de lacunas em branco e, por fim, os resultados da tarefa de escolha forçada.

Ao analisarmos estes resultados, o objetivo não é medir proficiência dos leitores, mas verificar como as divergências de aspecto e de desinência nas respostas dos leitores interferem na compreensão e quais pistas revelam sobre esse processo nas três tarefas, de acordo com as perspectivas sobre mecanismos de coerência textual, especificamente, no gênero narrativo (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979); e sobre compreensão em leitura (Kintsch 2005; Kintsch; Rawson, 2013; Perfetti, 1999; van Dijk; Kintsch, 1983). Partimos da hipótese de que o desempenho no preenchimento das lacunas reflete a capacidade de estabelecer a coerência aspectual e temporal, o que, por sua vez, indica processos de compreensão.

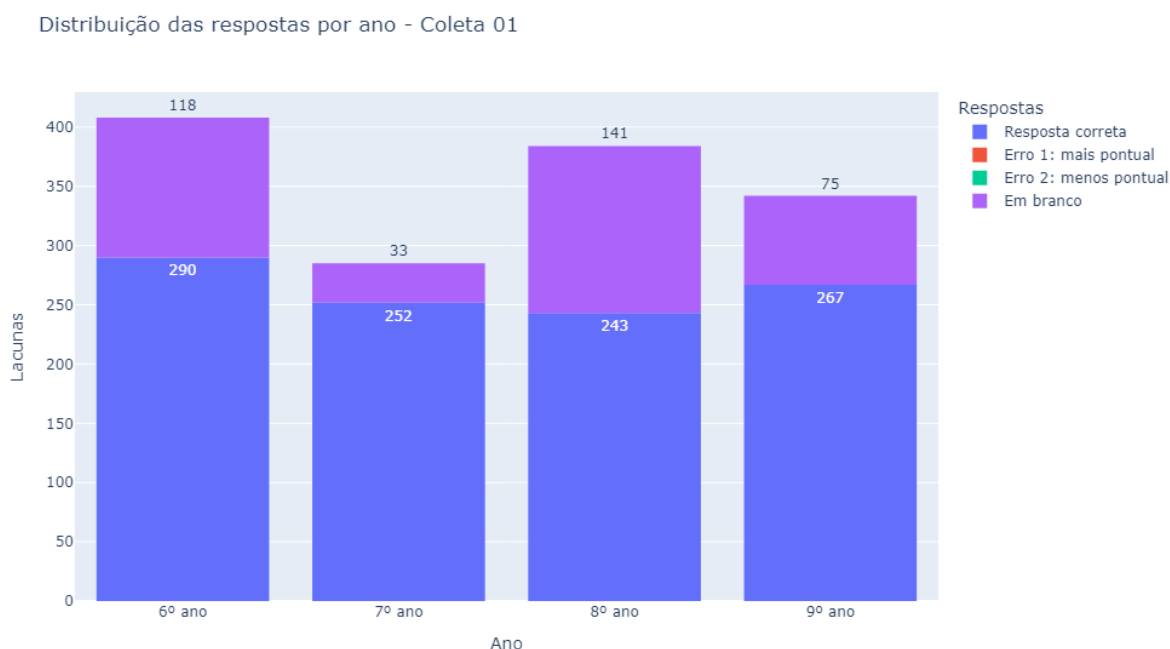
Na análise dos dados relativos às duas primeiras coletas, reconhecemos, como acertos, os casos de convergência do aspecto pontualidade com os verbos do gabarito, mesmo que o verbo adotado pelo aluno não fosse sinônimo do retirado do texto, mas apresentasse as mesmas características de aspecto pontualidade. Assim também foi feito para analisar a desinência modo-temporal. Desse modo, verificamos as respostas convergentes e divergentes quanto ao aspecto e à desinência, separadamente. Já na terceira tarefa, conferimos se os leitores selecionaram ou não as alternativas corretas de formas verbais. Nos dois primeiros testes, reconhecemos como respostas “em branco” os casos em que os traços foram, de fato, deixados em branco, quando o participante não escreveu nada, bem como aqueles preenchidos com outra classe de palavras que não um verbo. Isso porque a ausência de um verbo na resposta do leitor implica, necessariamente, na ausência de traços aspectuais e de desinência. Já no terceiro teste, lacunas “em branco” remetem a contextos em que o participante não selecionou nenhuma das alternativas disponíveis.

A primeira tarefa de leitura, realizada pelos estudantes no início do ano letivo, foi com Testes *Cloze* (modelo tradicional) com lacunas aleatórias em textos informativos. Destes, selecionamos apenas as lacunas em que continham verbos na versão completa do material.

Todos os verbos eram menos pontuais, de modo que as combinações de respostas se restringem a três possíveis cenários: a) resposta esperada menos pontual e resposta verificada também menos pontual, correta; b) resposta esperada menos pontual e resposta observada mais pontual, erro; e c) resposta esperada menos pontual e resposta faltante, em branco.

No Gráfico 1, mostramos os resultados do desempenho dos estudantes na realização do Teste *Cloze* com lacunas aleatórias em relação apenas às lacunas de verbos ao longo do texto pela distribuição da quantidade de respostas.

Gráfico 1. Distribuição das respostas por ano – lacunas aleatórias



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa

Conforme o Gráfico 1, no preenchimento de parte das lacunas em que se previa um verbo nos textos informativos, os estudantes do sexto ano obtiveram maior número de respostas adequadas (N=290) no aspecto verbal, em comparação às demais séries. O nono foi o ano escolar com número de respostas corretas (N=267) mais próximo ao do sexto. Já as turmas intermediárias, sétimo (N=252) e oitavo (N=243), obtiveram resultados semelhantes entre si e inferiores aos dos sexto e nono anos.

Além disso, o número de respostas em branco por ano escolar foram os seguintes: sexto ano (N=118); sétimo (N=33); oitavo (N=141); e nono (N=75). Essas diferenças são explicadas, em parte, pela variação na quantidade de omissões de verbos entre os textos, visto que

selecionamos e analisamos apenas as lacunas onde se esperava um verbo, e a quantidade variou conforme as diferenças na estrutura de cada texto: o aplicado ao sexto apresentava oito verbos omitidos, ao sétimo, cinco, ao oitavo, oito lacunas, e ao nono, seis espaços referentes a essa classe de palavras.

No geral, os estudantes acertaram o aspecto verbal, sem ocorrência de erros envolvendo verbos pontuais no lugar de durativos. Dessa maneira, a distribuição das respostas ficou concentrada entre respostas com aspecto correto e respostas ausentes. Observando, especificamente, os casos em que as lacunas de aspecto verbal foram deixadas em branco, seja pelo leitor de fato não ter escrito nada, seja por ter aplicado um vocábulo de outra classe de palavra, pode-se considerar um impacto nos processos de reconhecimento da estrutura sintática da oração, em termos de apreensão de sentido.

Elementos sintáticos que compõem a sentença na qual o verbo está inserido desempenham um papel no processamento verbal, é o que aponta o estudo de Justino e Mota (2019). Assim, no Teste *Cloze*, a falha no reconhecimento verbal pode dificultar a integração das informações, a fluidez da leitura. Quando isso acontece, pode ser um indício de uma leitura truncada, na qual o processamento ainda está restrito à identificação de palavra por palavra, sem ainda avançar para níveis para complexos de construção de sentido (Perfetti, 1999).

Ilustramos um desses desvios abaixo retirado do texto “Inseguranças no Uso da Redes Sociais”, aplicado a turmas do sétimo ano:

No excerto (1), temos “celular” no lugar da forma verbal “sendo”.

Excerto (1)

[...] muitas _____ não sabemos quais informações _____ coletadas e como estão celular usadas.
--

Destacamos, realçados em cinza, os cenários em que os estudantes optaram por formas verbais diferentes das esperadas (ver Tabela 9), com foco nas respostas divergentes em relação à forma verbal escolhida pelos leitores na coleta 1 e com o intuito de avaliar essas respostas.

Tabela 8. Formas verbais – lacunas aleatórias

Esperada	Encontrada
Gerúndio	Gerúndio
Gerúndio	Presente do indicativo
Infinitivo	Infinitivo
Infinitivo	Presente do indicativo
Particípio	Particípio
Presente do indicativo	Futuro do pretérito do indicativo
Presente do indicativo	Presente do indicativo
Presente do subjuntivo	Presente do subjuntivo

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

As versões completas dos textos dessas tarefas continham as seguintes formas verbais: gerúndio, infinitivo, particípio, presente do indicativo e presente do subjuntivo.

Nos testes com omissões de palavras aleatórias, nos contextos em que as lacunas exigiam determinadas formas verbais, quando houve discrepância, os leitores preencheram erroneamente com a forma verbal presente do indicativo em vez de gerúndio. No excerto (2), “são” em vez de “sendo”.

Excerto (2)

[...] muitas vezes não sabemos quais informações são coletadas e como estão **são** usadas.

Houve, também, ocorrências de incompatibilidade das formas verbais em contextos com verbos no infinitivo, sendo parte das lacunas desses verbos confundida com flexões do presente do indicativo. O exemplo 3 ilustra a troca do infinitivo “cuidar” pela flexão “é”.

Excerto (3)

É da natureza e do _____ em que habitamos é _____ atitude responsável e necessária.

Outro cenário identificado nos preenchimentos foi a confusão entre presente do indicativo (esperado) e futuro do pretérito do indicativo (encontrado), no excerto (4) temos “seria” no lugar de “é”.

Excerto (4)

Outra maneira de ser _____ com o meio ambiente **seria** reciclar o lixo.

Erros como esses apresentados sinalizam os contextos em que leitores não souberam diferenciar as funções das formas verbais em diversas estruturas oracionais. Os estudantes tiveram certa dificuldade em escrever as formas verbais. Uma explicação para essas imprecisões ao responder a tarefa diz respeito à provável pouca habilidade em lidar com a complexidade das variações de terminações dos verbos.

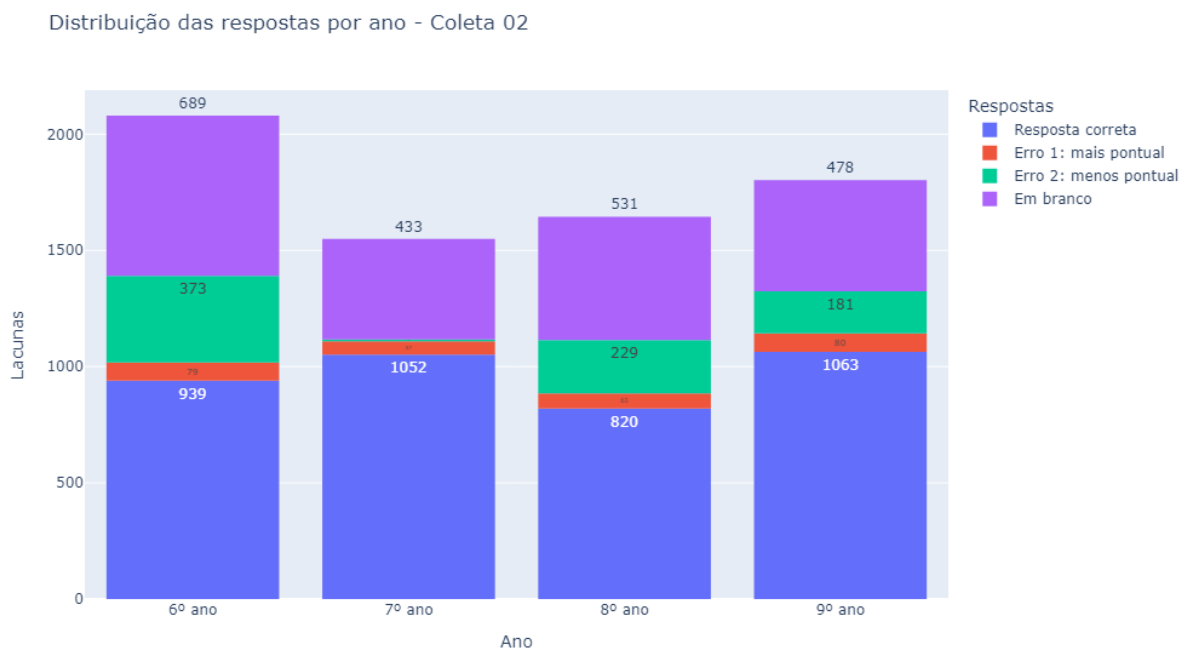
Como o verbo é uma classe de palavras constituinte dos predicados das orações por causa do seu funcionamento sintático e semântico numa sentença (Neves, 2011), a falta de conhecimento do seu emprego adequado num texto em prosa envolve, em termos de processamento em leitura, pistas quanto às dificuldades no processo de compreensão. Dificilmente, o estudante que reconhece pouco as formas verbais adequadas conseguirá estabelecer sentidos completos nos determinados contextos.

As imprecisões no uso das formas verbais impactam diretamente os processos de compreensão. Como especificam Perfetti (1999) e Morais (1996), a leitura eficiente acontece pela combinação de processos de habilidades linguísticas ou competências lexicais com o conhecimento geral ou de mundo e a experiência pessoal. As habilidades linguísticas mobilizadas na apreensão de sentido são conhecimento do sistema linguístico nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Entre essas habilidades linguísticas, o conhecimento morfológico e a análise sintática são necessários no processamento do funcionamento dos verbos num texto, por isso dificuldades nesse âmbito comprometem a compreensão.

Na segunda coleta, consideramos como acerto quando o aspecto pontualidade e a desinência modo-temporal coincidiam com os do gabarito, mesmo que o verbo adotado pelo aluno não fosse sinônimo do retirado do texto, mas apresentasse as mesmas características de aspecto pontualidade e de desinência modo-temporal. Dessa maneira, verificamos, separadamente, as respostas corretas quanto ao aspecto e as corretas quanto à desinência.

O Gráfico 2 apresenta os resultados do desempenho dos estudantes na realização do Teste *Cloze* com lacunas em branco. Os dados evidenciam as diferenças entre o número de respostas encontradas como acertos, como erros e como respostas faltantes pela categoria aspecto pontualidade em relação ao número de respostas esperadas.

Gráfico 2. Distribuição das respostas por ano – lacunas em branco



Notas: Erro 1: mais pontual - quando a resposta esperada era menos pontual e a resposta encontrada foi mais pontual. Erro 2: menos pontual - quando a resposta esperada era mais pontual e a resposta encontrada foi menos pontual

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

Nos resultados da coleta de lacunas em branco, o desempenho dos estudantes do sexto ano mostra que, do total de lacunas (N=2080), N=939 foram preenchidas corretamente, com respostas convergentes em relação ao aspecto, onde era mais pontual foi preenchido com mais, e o mesmo para ações menos pontuais. Em relação aos erros, os resultados mostram N=79 ocorrências de erro 1 (mais onde era menos) e N=373 de erro 2 (menos onde era mais); e N=689 respostas faltantes. Observando o número de preenchimentos adequados (corretas) com o total de erros 1 e 2 somado ao total de ausências de verbos, houve mais preenchimentos inadequados.

Quanto ao sétimo ano, do total de respostas esperadas (N=1549), constatamos um maior número respostas corretas (N=1052) em comparação ao de incorretas, sendo N=57 de erro 1 e apenas N=7 de erro 2. Ademais, os alunos deixaram em branco N=433 lacunas. Assim, os estudantes totalizaram mais casos de preenchimento adequado do que inadequado. Mas, ainda assim, nos casos de inadequações, o que chama atenção é o número de ausências de preenchimento de verbos, indicando certas dificuldades.

Nos dados relativos ao oitavo ano, a quantidade de respostas esperadas era de N=1645, destas, N=820 foram de acertos. O que chama atenção é o equilíbrio entre a quantidade de

corretas N=820 com a quantidade de inadequações, número de erro 1 (N=65) somado ao erro 2 (N=229) e ao número de faltantes (N=531) (total N=825). E a quantidade de erros do tipo 2 superior à do tipo 1, indicando confusões entre ações durativas no lugar de pontuais.

Quanto aos dados do nono ano, as N=1802 lacunas foram respondidas das seguintes maneiras: N=1063 corretas, N=478 deixadas em branco, e as demais com imprecisões, sendo N=80 de erro 1 e n=181 de erro 2. Especificamente em relação aos erros, isso significa que os leitores das turmas do último ano escolar do ensino fundamental cometeram maior número de imprecisões ao preencherem lacunas cujo contexto previa aspecto pontual.

Em síntese, considerando que os textos aplicados têm diferenças no total de lacunas e que estas podem impactar, em certa medida, esses números, a princípio, esse resultado mostra que os estudantes do nono e do sétimo ano se destacaram ao atingirem uma quantidade de acertos superior às outras, sendo os resultados do sexto e do oitavo inferiores.

Com foco nas respostas divergentes, verificamos uma tendência entre os leitores de escreverem formas menos pontuais. Eles mostraram um bom desempenho na maior parte do preenchimento em que se previa esse aspecto, de modo que em grande parte das lacunas pontuais, eles escreveram verbos menos pontuais. Os erros em lacunas que exigiam o aspecto pontual são superiores aos acertos.

No excerto (5), temos a exemplificação de resposta divergente com a troca de mais pontual pelo menos pontual (resposta esperada: “apareceu”). Já no trecho (6), onde era menos pontual ocorreu de ser mais pontual (resposta esperada “passava”).

Excerto (5)

_____ para o colégio preocupados naquele dia e _____ sobre o assunto, quando **tinha** o mentiroso e _____ horrorizado que o avião que _____ em perigo _____ perto da casa dele e por pouco a família _____.

Excerto (6)

O acendedor de lampiões **chegou** quando _____.

Existe uma tendência dos alunos de recorrentemente escreverem verbos durativos mesmo quando a narrativa previa ação pontual.

Do ponto de vista textual, a razão para essa predominância no preenchimento das narrativas pode estar vinculada ao fator de distribuição da noção figura e fundo, de acordo com

o princípio probabilístico conceituado por Givón (2011). No centro da oposição figura e fundo, funciona um “princípio *probabilístico* simples: o fundo é um fenômeno com mais de 50% de ocorrência, a figura está abaixo de 50%” (Givón, 2011, p. 208 – grifos do autor), ou seja, o fundo (segundo plano) sempre terá uma distribuição mais ampla, moldurando, assim, a figura.

Nessa perspectiva, é possível que os participantes tenham seguido o efeito dessa recorrência na tarefa de identificação das palavras omitidas, o que, talvez, possa conferir mais facilidade de processamento de contextos com ações durativas. No entanto, esses dados também sugerem, do ponto de vista da leitura, falta de atenção na tarefa e indicam que os alunos não conseguem diferenciar as situações pontuais das durativas, o que causa desajustes na coerência do texto. Essa assimetria no aspecto verbal leva a mudanças na progressão esperada e compromete a estrutura do primeiro plano.

Consequentemente, há penalidades no processamento das informações principais. Os cenários de desempenho em que as ações pontuais da narrativa não foram apreendidas significam que há restrições na construção do sentido da história. Devido ao fato de os verbos serem elementos discursivos essenciais para a construção da coerência (Givón, 1993; Hopper, 1979) a insuficiência na compreensão do primeiro plano implica uma leitura divergente daquela prevista pelo material original e dificulta a construção da base-textual (micro e macroestruturas) (Kintsch; Rawson, 2013). Esse comprometimento ocorre nos processos *bottom-up* (Kintsch, 2005) e, consequentemente, interfere na construção do modelo situacional (van Dijk; Kintsch, 1983). Assim, respostas divergentes, como erros nas lacunas de ações pontuais, inferem que os leitores ainda têm restrições no tocante à formação bem-sucedida da imagem mental da situação narrada na escrita.

A seguir, apresentamos as formas verbais preenchidas pelos participantes nessa tarefa relativa à segunda coleta. Assim como na apresentação dos resultados da coleta 1, também, destacamos, realçados em escala de cinza, os cenários em que os estudantes optaram por formas verbais diferentes das esperadas (ver Tabela 11), com foco nas respostas divergentes.

Tabela 9. Formas verbais – lacunas em branco

Esperada	Encontrada
Futuro do pretérito do indicativo	Futuro do pretérito do indicativo
Futuro do pretérito do indicativo	Gerúndio

Infinitivo	Infinitivo
Infinitivo	Pretérito perfeito do indicativo
Presente do indicativo	Presente do indicativo
Presente do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
Pretérito imperfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo
Pretérito imperfeito do indicativo	Presente do indicativo
Pretérito imperfeito do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
Pretérito imperfeito do subjuntivo	Pretérito imperfeito do subjuntivo
Pretérito imperfeito do subjuntivo	Presente do subjuntivo
Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	Pretérito mais-que-perfeito do indicativo
Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito mais que perfeito do indicativo
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo

Fonte: Elaborada pela autora.

Na segunda tarefa de leitura, as respostas incorretas de desinência modo-temporal ilustram os contextos em que os estudantes tiveram mais dificuldades, seja por não saberem diferenciar as formas verbais seja por falta de habilidade na lida com esses mecanismos linguísticos. Foram estas as formas verbais previstas nos textos dessa tarefa: futuro do pretérito do indicativo, infinitivo, presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, pretérito perfeito do indicativo.

Quando o contexto previa a forma verbal futuro do pretérito do indicativo, confundiram com gerúndio.

Excerto (7) – resposta esperada “seria”

Tornando um escritor, se _____ o que _____.

Onde era infinitivo, confundiram por pretérito perfeito do indicativo.

Excerto (8) – verbo original “viajar”.

Que emoção **foi** naquele trem que _____ fagulhas pela chaminé.

Os erros em lacunas em que o texto original requeria o presente do indicativo consistiram em preenchimentos com pretérito perfeito do indicativo.

Excerto (9) – verbo esperado “estão”.

Mesmo assim, eu _____ dela. Aqui **fiz** minhas lembranças.

Onde era necessária a forma verbal do pretérito imperfeito do indicativo os erros foram colocar presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo.

Excerto (10) – verbo esperado “trabalhava”

Nasci na Itália e vim pequeno para o Brasil. Meu pai era lavrador e **trabalha** duro nas fazendas de café.

Excerto (11) – verbo esperado “ganhava”

Ele **recebeu** pouco, mas _____ dinheiro e _____ para a cidade de São Paulo.

Lacunas onde o texto previa pretérito mais-que-perfeito do indicativo, os erros, nesse caso, foram ocorrências de preenchimento com o pretérito perfeito do indicativo. Esse tipo de erro implica, até certo ponto, uma perda na dimensão temporal da história, mas não necessariamente indica falta de atenção para as informações principais da história. Essa explicação parte do pressuposto de que o pretérito mais-que-perfeito é uma forma pouco usual na oralidade. Levando isso em consideração, a possível falta de conhecimento dessa forma deve estar relacionada à falta de familiaridade com textos, especialmente, literários, porque é uma forma mais restrita à modalidade escrita da linguagem.

Excerto (12) – verbo na versão completa da narrativa: “aterrissara”

[...] Uma cena impressionante. _____ quando _____ à sala um colega muito apressado, com a notícia de que o avião **pousou** são e salvo há pouco tempo.

O contrário também ocorreu: nos contextos em que as lacunas exigiam a forma verbal pretérito perfeito do indicativo, quando houve discrepância, alguns leitores preencheram com a forma verbal pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Esse fenômeno infere que esses participantes conhecem essa forma verbal, provavelmente, por meio do hábito de leitura de narrativas, o que pode ter levado a essa aplicação em determinadas estruturas.

Excerto (13) – a forma do verbo na versão completa da narrativa: “caiu”

_____ para o colégio preocupados naquele dia e _____ sobre o assunto, quando _____ o mentiroso e _____ horrorizado que o avião que _____ em perigo **caíra** perto da casa dele e por pouco a família _____.

Por fim, houve, também, ocorrências de incompatibilidade das formas verbais em contextos que previam a flexão no pretérito imperfeito do subjuntivo, sendo parte das lacunas desses verbos confundida com flexões do presente do subjuntivo

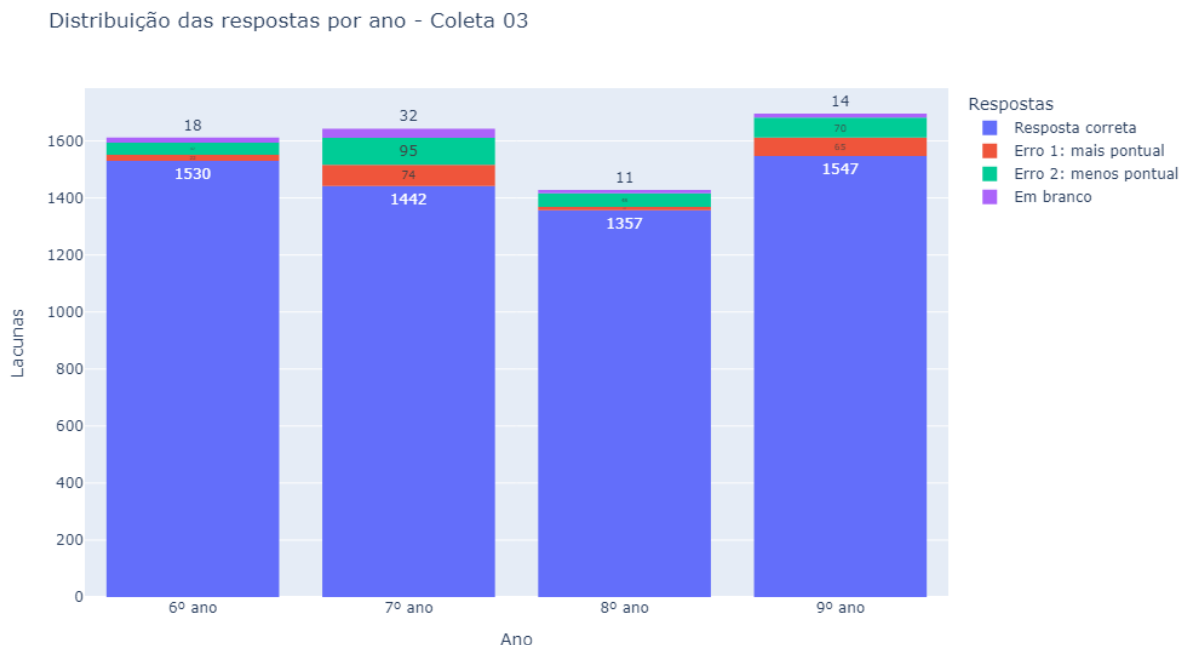
Excerto (14) – a forma do verbo na versão completa da narrativa: “machucassem”

Mas eles _____ ferozes como seus ancestrais e os pais das crianças _____ os jacarezinhos nos vasos sanitários e _____ a descarga, com medo de que seus filhos se afoguem.

Novamente imprecisões como essas servem como indicadores de processos de compreensão relacionados à coerência narrativa, especialmente, à articulação da rede de temporalidade. Os leitores que escreveram formas verbais incompatíveis com as esperadas sinalizam um afastamento da adequada articulação da rede de temporalidade. Uma resposta inadequada de desinência pode levar a uma leitura distinta do texto, o que também indicará dificuldades no processamento do material escrito.

Os resultados da coleta com Teste *Cloze* escolha forçada estão ilustrados no Gráfico 3. Nessa tarefa, os estudantes escolheram sua resposta entre duas opções de tempos verbais (perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo) referentes ao verbo da lacuna. O foco desta análise foi verificar se o estudante, ao selecionar um dos tempos verbais, escolheu a alternativa correta, conforme o gabarito, utilizando adequadamente o aspecto pontualidade e a desinência modo-temporal.

Gráfico 3. Distribuição das respostas por ano – escolha forçada



Notas: Erro 1: mais pontual - quando a resposta esperada era menos pontual e a resposta encontrada foi mais pontual. Erro 2: menos pontual - quando a resposta esperada era mais pontual e a resposta encontrada foi menos pontual.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

As turmas de sexto ano acertaram o aspecto verbal em N=1530 lacunas, um valor muito próximo do total de esperadas (N=1606). Das lacunas restantes, N=18 e N=40 correspondem a erros, tipo 1 e 2, respectivamente.

Das N=1643 lacunas esperadas, os achados relativos, ao sétimo ano mostram que N=1442 espaços foram respondidos adequadamente. Os equívocos existentes foram erro 1 (N=74) e erro 2 (N=95). E o fator ausência de preenchimento correspondeu a apenas N=32 ocorrências.

O oitavo ano mostrou êxito em N=1357 preenchimentos, esse número equivale a boa parte das respostas esperadas (N=1428). Em apenas N=11 itens, as alternativas foram deixadas em branco, enquanto os erros foram divididos em erro 1 (N=12) e erro 2 (N=48). Observamos resultados parecidos referentes aos dados do nono ano: das N=1696 esperadas, N=1547 são certas, N=65 (erro 1) e N=70 (erro 2) incorretas junto à N=14 itens que não tiveram respostas.

Constatamos que todas as séries demonstraram os resultados bastante parecidos, com diferenças mínimas entre os anos escolares.

No geral, no teste de lacunas com escolha forçada, considerando o total de respostas esperadas, os estudantes demonstraram um nível elevado na precisão na resposta a cada lacuna em relação ao teste anterior, com um número considerável de acertos nas duas dimensões de aspecto.

Quanto às divergências, seguindo a mesma tendência dos resultados quanto ao aspecto no preenchimento das lacunas abertas da coleta 2, a recorrência do uso de aspecto menos pontual mesmo em contextos em que eram ações pontuais revela a predominância de cenários em que os leitores confundiram situações pontuais com menos pontuais. Mais uma vez, denotando possível falta de atenção e/ou a complexidade na identificação das ações pontuais. Assim como nos resultados da coleta 2, esses dados da tarefa de escolha forçada mostram a tendência da escolha de ações durativas em detrimento dos aspectos pontuais, que fazem parte do arranjo estrutural narrativo, garantindo a progressão temporal e distinguindo os planos figura e fundo, o que pode demonstrar falta de habilidade referente aos processos de compreensão (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013, Perfetti 1999; van Dijk; Kintsch, 1983).

Nas exemplificações de erros apresentadas abaixo, estão sinalizadas, em vermelho, as respostas inapropriadas escolhidas pelos participantes.

Excerto (15)

[...] os assaltos (**começavam/ começaram**) assim mesmo.

Excerto (16)

Tinha um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo. Só (**entravam/ entraram**) no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados.

Apresentamos, a seguir, os resultados sobre as formas verbais selecionadas no terceiro teste (Tabela 10). Como havia apenas duas opções em cada item de verbo, a análise das ocorrências resultou em quatro combinações.

Tabela 10. Formas verbais – escolha forçada

Esperada	Encontrada	Porcentagem (%)
Imperfeito	Imperfeito	73,96
Imperfeito	Perfeito	24,55
Perfeito	Perfeito	80,51
Perfeito	Imperfeito	18,49

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

No teste de escolha forçada, em que a tarefa do leitor participante foi selecionar a alternativa que julgasse mais adequada, observamos um bom desempenho geral na identificação das formas verbais adequadas nos primeiro e segundo planos da narrativa. Em comparação aos resultados das tarefas anteriores, apresentaram maior facilidade em acertar o pretérito perfeito (80,51%) e o imperfeito (73,96%). Os números de acertos são muito próximos, com um leve destaque para acertos de pretérito perfeito e, conseqüentemente, menos erros na identificação da necessidade desse tipo de desinência.

No entanto, ainda observamos erros entre as escolhas de desinência modo-temporal. Das respostas encontradas, o percentual 24,55% trata-se da escolha o imperfeito em vez do pretérito perfeito do indicativo. Observamos escolhas inconsistentes também no preenchimento de passado perfeito do indicativo, com 18,49% de inadequações.

Excerto (17) – escolha da desinência de pretérito imperfeito no lugar de perfeito

No começo, elas não (**percebiam/ perceberam**) nada.

Excerto (18) - escolha da desinência de pretérito perfeito no lugar de imperfeito

Ladrões (**pulavam/ pularam**) os muros. E (**assaltavam/ assaltaram**) as casas.

Uma das conseqüências das respostas incorretas é a quebra na sequência temporal dos fatos. Leitores que cometem equívocos na escolha da desinência nos diversos contextos da narrativa demonstram dificuldades na compreensão da progressão da narrativa.

Em suma, a comparação entre os resultados das três coletas revela algumas tendências e diferenças entre os indícios quanto ao desempenho nas tarefas. Diferentemente dos testes anteriores, no último, os estudantes demonstraram maior habilidade na seleção das respostas para os itens verbais. No teste de escolha forçada, a quantidade de respostas corretas encontradas foi superior aos acertos nos testes de lacuna em branco, em ambas as categorias de tempo verbal.

Essa maior taxa de acertos no teste escolha forçada pode estar relacionada ao formato específico da tarefa, um modelo de lacunamento com alternativas, que deve ter contribuído mais para os leitores acertarem e forneceu mais pistas para a identificação e o acesso à dimensão de figura e fundo na distinção aspectual. Ademais, outros fatores possivelmente influenciaram esse desempenho, como o fato de, no momento da aplicação desse teste, os estudantes já terem avançado no ano escolar ou, ainda, a maior dificuldade nos testes das coletas 1 e 2, uma vez que essas tarefas exigiam que os leitores escrevessem suas respostas e, por causa dos espaços em branco, apresentavam menos pistas contextuais.

Nesse sentido, constatamos que o teste de escolha forçada diminuiu a chance de os alunos omitirem suas respostas, por ser uma tarefa mais rápida, precisa e menos cansativa, que, conseqüentemente, aumentou a motivação em responder. Por outro lado, no teste que exigiu a escrita de respostas, as inseguranças de produção de escrita podem ter afetado a motivação em realizar a tarefa. Então, o formato de alternativas de respostas pré-estabelecidas, possivelmente, favoreceu o engajamento dos estudantes.

Sobre os resultados relativos aos traços aspectuais e à desinência modo-temporal, de maneira abrangente, podemos considerar alguns indícios com base nessas mudanças entre os testes: a) possíveis dificuldades específicas em determinados contextos dos textos adotados; b) o teste de lacunas em branco foi mais desafiador; e c) o modelo de escolha forçada pode ter sido mais compatível com as habilidades da população-alvo.

Neste trabalho, elaboramos Testes *Cloze* com lacunas de verbos, um tipo de lacunamento que controla apenas uma classe precisa de palavra, com base em Sadeghi (2014). E controlamos as respostas por meio das categorias aspecto e desinência modo-temporal. Contrastando com a literatura, na qual é comum muitos estudos utilizarem o Teste *Cloze* com lacunas aleatórias controlando várias classes de palavras do texto (Cunha; Ferraz; Santos, 2021; Brito; Fragozo Ribeiro, Seabra, 2022; Suehiro; Santos, 2015; Mota; Santos, 2014) e adotarem a correção literal (Cunha, Ferraz; Santos, 2021; Cunha *et al.*, 2020; Cunha; Santos, 2009; Cunha; Santos, 2010; Fabri *et al.*, 2022; Joly; Piovezan, 2012; Mota *et al.*, 2012; Mota *et al.*, 2009; Mota; Santos, 2009; Mota; Santos, 2014; Santos; Fernandes, 2016; Santos; Moraes; Lima, 2018; Santos; Oliveira, 2010; Santos; Suehiro; Vendemiatto, 2009; Suehiro; Magalhães, 2014; Suehiro; Santos, 2015; Trassi, Oliveira; Inácio, 2019).

Assim, diferentemente do teste tradicional, que foca na microestrutura do texto, este trabalho se concentrou na macroestrutura da narrativa, em alinhamento com a coerência global. Consideramos que a explicação sobre o que acontece no caso de repostas divergentes no preenchimento das lacunas contribui para a verificação e o entendimento dos indícios em termos do modelo compreensão em leitura.

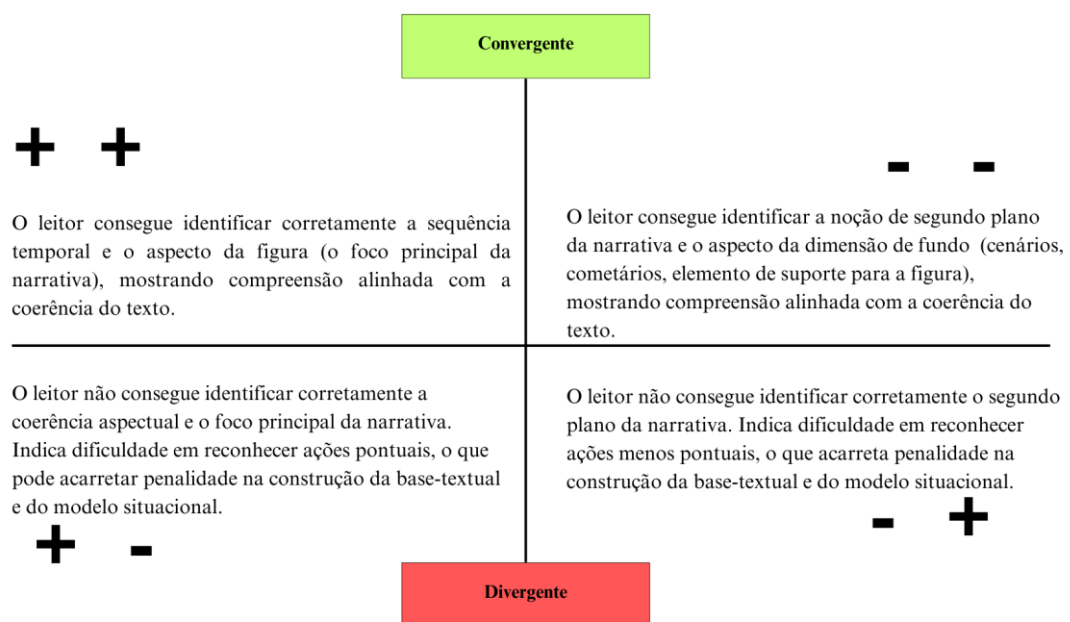
Além de buscarmos ampliar a literatura existente no domínio do aspecto verbal em aplicações voltadas à compreensão em leitura, este estudo visa contribuir para o ensino de leitura. Existem diversas maneiras que possibilitam ao professor a verificação de pistas em sala de aula sobre os processos de leitura dos estudantes, o que cria condições favoráveis para seu trabalho quanto ao desenvolvimento dessa habilidade complexa. Por exemplo, a observação da

fluência na leitura em voz alta é uma das estratégias para subsidiar práticas pedagógicas no ensino da leitura (Freitag, 2020; Machado; Freitag, 2019).

A investigação do preenchimento de lacunas de verbos, considerando o aspecto verbal nas relações entre figura e fundo na narrativa, possibilita a avaliação das respostas divergentes com base em preceitos teóricos de modelo de compreensão em leitura. Com o trabalho com as dimensões narrativas e a função do verbo, torna-se possível ao educador verificar dificuldades específicas na compreensão, com textos narrativos, especialmente, e direcionar intervenções mais precisas. Práticas como essa articulam o ensino de gramática (habilidades linguísticas) com o ensino/aprendizagem de leitura, o que conversa com a proposta de Vieira (2018) sobre gramática na escola.

Nesse âmbito, propomos um modelo (Figura 5) que ilustra os cenários de respostas convergentes e divergentes e o significado de cada um deles. O intuito é subsidiar implicações práticas no ensino de leitura, sobretudo no trabalho com narrativas.

Figura 5. Aspecto verbal em narrativas e pistas de compreensão em leitura



Fonte: Elaborada pela autora

Nos cenários com respostas convergentes, o aluno demonstra indícios de compreensão. Nesse caso, o foco do professor deve ser a ampliação desse conhecimento, promovendo atividades com textos narrativos mais elaborados e extensos.

Nos quadrantes que representam cenários com respostas divergentes, é possível observar dificuldades na compreensão das noções de figura e fundo na narrativa. Quando isso

acontece, é essencial trabalhar com a noção do tempo verbal e suas características aspectuais. O leitor deve entender os significados em relação às diferenças entre os tempos verbais, seu valor semântico e a função desses mecanismos para a história.

Para o entendimento sobre a integração das duas dimensões a favor da construção do sentido da narrativa, é fundamental destacar como os verbos e suas categorias estabelecem a sequência dos eventos principais, no primeiro plano, e como, no segundo plano, as flexões verbais estabelecem cenário, apresentam personagens, ambientando o leitor à medida que estrutura a moldura os fatos centrais da história.

6. CONCLUSÃO

Para responder ao problema de pesquisa – qual é a relação entre o preenchimento de lacunas de categorias verbais em Teste *Cloze* e compreensão em leitura de narrativas? – objetivamos verificar como as divergências de aspecto e de desinência modo-temporal nas respostas dos leitores interferem na compreensão e quais pistas revelam sobre esse processo.

Observamos que essa relação se estabelece no fato de que o desempenho dos participantes quanto às divergências entre respostas esperadas e respostas encontradas, no que se refere aos traços aspectuais e às desinências modo-temporais verbais, indica pistas de dificuldades de compreensão em leitura. Esse resultado foi analisado com base na interface entre as perspectivas que abordam os verbos como mecanismos gramaticais estabelecadores dos planos figura e fundo e, conseqüentemente, da coerência global em narrativas (Givón, 2011; 1993; Hopper, 1979); e as abordagens sobre os processos de compreensão em leitura (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013; Perfetti, 1999; van Dijk; Kintsch, 1983).

Ao analisarmos os tipos de respostas incorretas dos estudantes na tarefa de preenchimento de lacunas de verbos em narrativas, constatamos, nos dados da segunda e da terceira coletas, a recorrência do uso de aspecto menos pontual mesmo em contextos em que se previa ações pontuais. Ademais, notamos casos em que os estudantes responderam com formas verbais diferentes das esperadas, bem como averiguamos lacunas sem preenchimento, ou seja, onde não se contava com um verbo.

Todos esses tipos de preenchimento, diferentes do esperado, constituem comportamentos em leitura que sinalizam desafios no processo da compreensão. A predominância da confusão na identificação de situações pontuais como menos pontuais denota uma possível complexidade no reconhecimento de ações pontuais, o que desconfigura a progressão aspectual e pode representar penalidade na construção da compreensão profunda do texto (Kintsch, 2005; Kintsch; Rawson, 2013, Perfetti 1999; van Dijk; Kintsch, 1983).

As imprecisões na escolha das formas verbais sinalizam um afastamento da adequada articulação da rede de temporalidade. E a ausência de um verbo nas respostas (lacunas deixadas em branco ou preenchidas com outra classe de palavras que não um verbo) também é uma pista de que quando o leitor não processa corretamente os elementos sintáticos da sentença, demonstrando uma leitura segmentada, palavra por palavra.

É comum pesquisadores utilizarem o Teste *Cloze* tradicional, um modelo com lacunas aleatórias, com controle de várias classes de palavras simultaneamente e, muitas vezes, com correção literal. Nesse modelo, o foco está na microestrutura do texto.

Diferentemente da abordagem do teste tradicional, este estudo se concentrou no controle de uma classe precisa, fundamental para a macroestrutura da narrativa, em alinhamento com a coerência global. Além disso, a atribuição de acertos e erros foi baseada nos traços aspectuais e na desinência modo-temporal. Reconhecemos uma resposta correta quando o aspecto pontualidade (mais pontual ou menos pontual) coincidia com o do gabarito, mesmo que o verbo adotado pelo aluno não fosse um sinônimo exato do retirado do texto, mas apresentasse as mesmas características de aspecto pontualidade. Assim também foi feito para a análise da desinência modo-temporal. Esses critérios possibilitam explorar as lacunas sob as nuances figura e fundo do texto.

Consideramos que a explicação sobre o que ocorre em casos de repostas divergentes no preenchimento das lacunas contribui para a verificação e o entendimento dos indícios em termos do modelo de compreensão em leitura, combinado ao funcionamento dos elementos de coerência do texto narrativo.

Além de buscarmos ampliar a literatura existente no domínio do aspecto verbal em aplicações voltadas à compreensão em leitura, este estudo visa contribuir para o ensino de leitura, uma vez que a análise da coerência do texto por meio dos verbos pode subsidiar implicações práticas para o desenvolvimento da apreensão de sentido. Com o trabalho com as dimensões narrativas e a função do verbo, torna-se possível, ao educador, verificar dificuldades específicas na compreensão, especialmente de narrativas escritas, e direcionar intervenções sobre o papel dos verbos na estruturação desse tipo textual. Articula-se, assim, o ensino de gramática com o ensino de leitura, abordagem que dialoga com a proposta de Vieira (2018) sobre gramática na escola.

Por fim, pesquisas futuras podem investigar a relação entre acertos no aspecto pontualidade e no campo semântico, bem como explorar o aspecto perfectividade, considerando a diferenciação de perfectivo e imperfectivo nas dimensões dos planos figura e fundo, além de examinar a aplicação desses testes em diferentes amostras, como leitores universitários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Kátia Nazareth Moura; GARCIA, Daniela Cid de; HORA, Katharine de Freitas P. N. A. da; SOUZA, Cristiane Ramos de. O Teste de *Cloze* como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1767-1799, 2017.
- ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Narrativas de alfabetizando e a competência linguística. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 551-571, 2014.
- ALMEIDA, Luise Maria da Silva. Métodos de investigação em leitura no Brasil: o Teste *Cloze* e a pesquisa em compreensão leitora no Brasil. **Repositório Institucional UFSC**, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/250902>. Acesso em: 04 jun. 2025.
- ALVES, Thiago Gil Lessa. Uma proposta teórica para análise dos tempos verbais a partir dos mundos discursivos e dos tipos de discurso. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 39, p. 79-98, 2020.
- ARAÚJO, Andréia Silva; FREITAG, Raquel Meister Ko. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/1, p. 57-76, 2012.
- ARAÚJO, Mirna Maia de. **O impacto dos gastos públicos em EJA sobre o analfabetismo no Brasil**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Uma proposta de tipologia de erros de leitura: análise sociolinguística e cognitiva**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral. São Paulo, Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, v. 5, n. 3, 1968.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília: Inep, 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- BRITO, Gabriel Rodríguez; FRAGOSO, Ribeiro Camila; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Análise de inteligibilidade de textos narrativos e expositivos do Teste *Cloze* de compreensão leitora. **Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação**, Corunha, v. 2, p. 207–225, 2022. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2022.9.2.9101>. Acesso em: 7 ago. 2024.

CAMPOS, Odette Gertrudes Luiza Altmann de Souza; Galembeck, Paulo de Tarso. Tempos verbais: uma abordagem funcionalista. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 57-74, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3956>. Acesso em: 04 jun. 2025.

CARDOSO, Paloma Batista; MENEZES, Keila Vasconcelos; FREITAS, Flávia Oliveira; FREITAG, Raquel Maister Ko. Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Científica Sigma**, v. 5, n. 5, p. 120-143, 2024.

CARNEIRO, Luiz Henrique Magalhães; BENJAMIM, Caio Santiago. Analfabetismo motor e suas implicações no desenvolvimento das habilidades motoras durante a fase educacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 12, p. 31145-31155, 2023.

CARREIRAS, Manuel; CARRIEDO, Núria; ALONSO, María Angeles; FERNÁNDEZ, Angel. The role of verb tense and verb aspect in the foregrounding of information during reading. **Memory & Cognition**, v. 25, n. 4, p. 438-446, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília, 1968.

COAN, Márluce. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84553>. Acesso em: 04 jun. 2025.

COAN, Márluce; BACK, Angela; REIS, Mariléia; FREITAG, Raquel. As categorias verbais tempo, aspecto, modalidade e referência: pressupostos teóricos para uma análise semântico-discursiva. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1463-1472, 2006.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In.: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Compreensão leitora: modelo de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In.: CORSO, Helena Vellinho. **Compreensão leitora: fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, p. 22-40, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70032>. Acesso em: 04 jun. 2025.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português**. São Paulo: Contexto, 1990.

CUNHA, Neide de Brito; LIMA, Thatiana Helena de; Santos, Acácia Aparecida Angeli; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Teste de Cloze: evidência de validade por processo de resposta. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. *In.*: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

CUNHA, Neide de Brito; FERRAZ, Adriana Satiko; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estudo Psicométrico do questionário de avaliação da consciência metatextual. **Avaliação Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 401-409, 2021.

CUNHA; Santos. Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. **Estudos de psicologia**, v. 27, n. 3, p. 305-314, 2010.

CUNHA; Santos. Validade por processo de resposta no Teste de Cloze. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 3, 549-562, 2009.

DELLATOLAS, Georges; BRAGA, Lúcia Willandino; SOUZA, Lúcia do Nascimento; FILHO, Gilberto Nunes; QUEIROZ, Elizabeth; DELOCHE, Gérard. Consequências cognitivas da fase inicial da alfabetização. **Journal of the International Neuropsychological Society**, p. 771-782, 2003.

FABRI, Nayla Beatriz; Oliveira, Katya Luciane de; Inácio, Amanda Lays Monteiro; Schiavon, Andreza; Bzuneck, José Aloyseo. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Educ**, v. 27, 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O domínio funcional tempo-aspecto-modalidade na expressão do passado imperfeito no português falado no Brasil. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 139-170, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A sociolinguística da leitura. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. e37508, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/37508>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FREITAS, Flávia Oliveira; SANTOS, Gislane Evangelista dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. The use of the cloze test in reading comprehension assesment in Brazil: post-pandemic challenges. **Cadernos de Linguística**, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2025. Disponível em: 10.25189/2675-4916.2025.v6.n2.id787. Acesso em: 01 jul. 2025.

GIVÓN, Talmy. Coherence in text, coherence in mind. **Pragmatics e Cognition**, v. 1, n. 2, p. 171-227, 1993.

GIVÓN, Talmy. **Compreendendo a gramática**. Natal: EDUFRN, 2011.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, 1991.

GOULART, Maria Teresa Carthery; TORRESI, Elaine C. B.; SILVA, Henrique S.; PARENTE, Maria A. M. P. Correlatos neurais de diferentes experiências linguísticas: impactos do analfabetismo e bilinguismo sobre a cognição. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 3, 2017.

HOPPER, Paul J. Aspect and foregrounding in discourse. *In.*: GIVÓN, Talmy (org.). **Syntax and semantics: discourse and syntax**. New York: Academic Press, v. 12, p. 213-41, 1979.

HOPPER, Paul J.; Thompson, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PIOVEZAN, Nayane Martoni. Avaliação do Programa Informatizado de Leitura Estratégia para Estudantes do Ensino Fundamental. **Paideia**, v. 22, n. 51, p. 83-90, 2012.

JUSTINO, Julia Sabrina; MOTA, Mailce Borges. Processamento da morfologia flexional verbal do português brasileiro: um estudo com rastreamento ocular. **Diacrítica**, v. 33, n. 2, p. 69, 2019.

KINTSCH, Walter. An Overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. **Discourse Processes**, v. 39, n. 2-3, p. 125-128, 2005.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. *In.*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KORHONEN, Johan; LINNANMÄKI, Karin; AUNIO, Pirjo. Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: a person-centred approach. **Learning and Individual Differences**, v. 31, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2013.12.011>. Acesso em: 10 maio 2024.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis to appear in special issue. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, 1997.

LERNER, Elizabeth. La actitud de locución. *In.*: PEREIRA, María Cecilia. **Cuadernillo 2. En torno al análisis de los discursos**. Semiología: Catedra di Stefano, 2017.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; FREITAG, Raquel Meister Ko. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 132–145, 2019.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; SANTOS, Isabel Maria; CRUZ, Daiane Santos. Diagnóstico de leitura de estudantes: interfaces entre automaticidade e compreensão leitora. **Revista Ponto de Vista**, v. 1, n. 8, 2019.

MADDEN, Carol J.; ZWAAN, Rolf A. How does verb aspect constrain event representations? **Memory e cognition**, v. 31, n. 5, p. 663-672, 2003.

MAGLIANO, Joseph P; SCHLEICH, Michelle C. Verb aspect and situation models. **Discourse Processes**, v. 29, n. 2, p. 83-112, 2000.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. A leitura: dos microprocessos aos macroprocessos, uma relação complementar. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 154–161, 2019.

MAZZUCHELLO, Diane Paula. **Aspecto verbal em português: figura e fundo no texto narrativo**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cascavel, 2022.

MENEZES, Talita Santos. **Multimodalidade em artigos científicos: impactos na leitura de estudantes universitários**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, 2013.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In.*: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MORROW, Daniel G. Spatial models, prepositions, and verb-aspect markers. **Discourse Processes**, v. 13, n. 4, p. 441-469, 1990.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; LISBOA, Rafaela; DIAS, Jaqueline; GONTIJO, Rhaisa; PAIVA, Nádia; MANSUR-LISBOA, Stella; SILVA, Danielle Andrade; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo Teste Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 223-229, 2009.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; VIEIRA, Marcel de Toledo; BASTOS, Ronaldo Rocha; DIAS, Jaqueline; PAIVA, Nádia; MANSUR-LISBOA, Stella; ANDRADE-SILVA, Danielle. Leitura contextual e processamento metalinguístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2012.

MOTA, Márcia Peruzzi Elia da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Revista quadrimestral da associação brasileira de Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 135-142, 2014.

MOTA, Maria Peruzzi Elia da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 207-212, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. ed. 1. São Paulo: Contexto, 2010.

OCDE. Resultados do PISA 2022 (Volume I): The State of Learning and Equity in Education PISA. Paris: Publicação OCDE, 2023. Disponível em: https://www.oecdilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en. Acesso em: 01 maio 2024.

PERFETTI, Charles A. Comprehending written language: a blueprint of the reader. *In.*: BROWN, C. M; HAGOORT, P. (orgs.). **The neurocognition of language**. Oxford University Press, 1999. p. 167-208.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. Aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In.*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs.). **A ciência**

da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 243-265.

PERFETTI, Charles; STAFURA, Joseph. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014.

PIOVEZAN, Nayane Martoni; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.

ROCHA, Ariana Góes. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SÁ, José Júnior de Santana. **Da fala para a leitura em voz alta:** variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SADEGHI, Karim. Phrase cloze: a better measure of reading? **The Reading Matrix**, v. 14, n. 1, 2014.

SANTOS, Thaís Vargas dos. Consciência linguística no emprego de tempos verbais e compreensão leitora. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Rio Grande no Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; FERNANDES, Eliane Sousa de Oliveria. Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p. 465-473, 2016.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAES, Mayara Salgado de; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, v. 22, n. 1, p. 93-101, 2018.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; OLIVEIRA, Evelin Zago de. Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 15, n.1, p. 81-91, 2010.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; VENDEMIATTO, Bianca Carolina. Inteligencia y comprensión en lectura de adolescentes en situación de riesgo social. **Paradigma**, v. 30, n 2, p. 113-124, 2009.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 2, p. 201-211, 2015.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; Magalhães, Marilene Moreira da Silva. Relação entre medidas de avaliação da linguagem escrita em estudantes do ensino fundamental. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 489-498, 2014.

TAYLOR, Wilson L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, p. 416-433, 1953.

TRASSI, Angélica Polvani; OLIVEIRA, Katya Luciane de; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro. Reading comprehension, learning strategies, and verbal reasoning: possible relationships. **Psico-USF**, v. 24, n. 4, p. 615-624, 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Contribuições do verbo à coesão e à coerência textuais**. 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=491827>. Acesso em: 8 ago. 2024.

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

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

ZWAAN, Rolf. Processing narrative time shifts. **Journal of experimental psychology**, v. 22, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – TESTE CLOZE LACUNAS ALEATÓRIAS 6º ANO

O uso dos celulares por crianças

Atualmente, é comum ver crianças utilizando celulares para jogar, acessar a internet ou conversar com amigos. _____, é importante conhecer os _____ e contras deste hábito.

_____ um lado, o uso _____ celular pode ser benéfico _____ as crianças. Elas podem _____ conteúdos educativos ou jogos _____ estimulam o raciocínio e _____ comunicar com pessoas que _____ distantes. Além disso, o _____ pode dar aos pais _____ forma de monitorar seus _____ quando estão fora de _____.

No entanto, algumas precauções _____ necessárias. O excesso de _____ do aparelho pode causar _____ físicos e emocionais, como _____ de cabeça, problemas físicos _____ postura, além do _____ social. É importante estabelecer _____ limites em relação ao _____ no celular e orientar _____ crianças sobre os perigos _____ internet, do contato com _____ ou do acesso a _____ impróprios.

Nesse caso, os pais _____ devem prestar atenção ao _____ de conteúdo e aplicativos _____ por seus filhos, verificar _____ faixa etária recomendada e _____ as avaliações de outros _____ antes de permitir que _____ criança baixe determinado aplicativo.

_____, o uso do celular _____ trazer benefícios, mas é _____ ter cautela. Os pais _____ estabelecer limites e supervisionar _____ uso do aparelho para _____ a segurança de seus filhos.

ANEXO B – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS ALEATÓRIAS 6º ANO

O uso dos celulares por crianças

Atualmente, é comum ver crianças utilizando celulares para jogar, acessar a internet ou conversar com amigos. Entretanto, é importante conhecer os prós e contras deste hábito.

Por um lado, o uso do celular pode ser benéfico para as crianças. Elas podem acessar conteúdos educativos ou jogos que estimulam o raciocínio e se comunicar com pessoas que estão distantes. Além disso, o celular pode dar aos pais uma forma de monitorar seus filhos quando estão fora de casa.

No entanto, algumas precauções são necessárias. O excesso de uso do aparelho pode causar problemas físicos e emocionais, como dores de cabeça, problemas físicos de postura, além do isolamento social. É importante estabelecer alguns limites em relação ao tempo no celular e orientar as crianças sobre os perigos da internet, do contato com estranhos ou do acesso a conteúdos impróprios.

Nesse caso, os pais também devem prestar atenção ao tipo de conteúdo e aplicativos usados por seus filhos, verificar a faixa etária recomendada e ler as avaliações de outros usuários antes de permitir que a criança baixe determinado aplicativo.

Assim, o uso do celular pode trazer benefícios, mas é importante ter cautela. Os pais devem estabelecer limites e supervisionar o uso do aparelho para garantir a segurança de seus filhos.

Fonte: Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS

ANEXO C - TESTE CLOZE LACUNAS ALEATÓRIAS 7º ANO

Inseguranças no uso das redes sociais

O avanço das tecnologias nas redes sociais trouxe muitas mudanças positivas em nossas vidas, como a _____ de comunicação e a _____ de conectar pessoas em _____ o mundo. No entanto, _____ avanço também trouxe algumas _____ e preocupações.

Uma das _____ preocupações é a privacidade. _____ o uso de dados _____ para fins publicitários, muitas _____ não sabemos quais informações _____ coletadas e como estão _____ usadas. Além disso, há _____ preocupação crescente com a _____ das informações pessoais, como _____ e informações bancárias.

Outra _____ é a disseminação de _____ falsas. Com a facilidade _____ compartilhamento de informações nas _____ sociais, muitas vezes não _____ distinguir o que é _____ do que é falso. _____ pode levar a equívocos _____ até mesmo a danos _____ reputação de pessoas e _____.

Além disso, as redes _____ também podem criar uma _____ de pressão social e _____ constantes. A necessidade de _____ uma imagem perfeita nas _____ sociais pode levar a _____ e ansiedade.

Para lidar _____ essas inseguranças, as empresas _____ tecnologia devem ser responsáveis _____ transparentes no uso de _____ pessoais, e as pessoas _____ ter consciência acerca do _____ das redes sociais e _____ informações compartilhadas.

ANEXO D – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS ALEATÓRIAS 7º ANO

Inseguranças no uso das redes sociais

O avanço das tecnologias nas redes sociais trouxe muitas mudanças positivas em nossas vidas, como a **facilidade** de comunicação e a **possibilidade** de conectar pessoas em **todo** o mundo. No entanto, **esse** avanço também trouxe algumas **inseguranças** e preocupações.

Uma das **principais** preocupações é a privacidade. **Com** o uso de dados **pessoais** para fins publicitários, muitas **vezes** não sabemos quais informações **são** coletadas e como estão **sendo** usadas. Além disso, há **uma** preocupação crescente com a **segurança** das informações pessoais, como **senhas** e informações bancárias.

Outra **preocupação** é a disseminação de **informações** falsas. Com a facilidade **de** compartilhamento de informações nas **redes** sociais, muitas vezes não **conseguimos** distinguir o que é **verdadeiro** do que é falso. **Isso** pode levar a equívocos **e** até mesmo a danos **à** reputação de pessoas e **empresas**.

Além disso, as redes **sociais** também podem criar uma **sensação** de pressão social e **comparação** constantes. A necessidade de **manter** uma imagem perfeita nas **redes** sociais pode levar a **depressão** e ansiedade.

Para lidar **com** essas inseguranças, as empresas **de** tecnologia devem ser responsáveis **e** transparentes no uso de **dados** pessoais, e as pessoas **precisam** ter consciência acerca do **uso** das redes sociais e **das** informações compartilhadas.

Fonte: Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS

ANEXO E - TESTE CLOZE LACUNAS ALEATÓRIAS 8º ANO

A importância da responsabilidade ambiental

A responsabilidade ambiental é um tema muito importante para todos nós, pois estamos ligados diretamente ao _____ ambiente em que vivemos. _____ da natureza e do _____ em que habitamos é _____ atitude responsável e necessária _____ garantir um futuro melhor _____ todos.

Existem diversas formas _____ ser responsável ambientalmente. Uma _____ é evitar o desperdício _____ recursos naturais, como água, _____ elétrica e alimentos. Para _____, é importante lembrar de _____ luzes e aparelhos _____ quando não estão em _____, tomar banhos rápidos e _____ deixar torneiras abertas sem _____.

Outra maneira de ser _____ com o meio ambiente _____ reciclar o lixo. Separar _____ lixo em casa em _____ categorias, como papel, plástico, _____ e metal, e encaminhá-los _____ a coleta seletiva é _____ atitude simples e que _____ muita diferença.

Além disso, _____ importante cuidar da natureza _____ nosso redor. Plantar árvores, _____ jogar lixo nas ruas _____ não maltratar os animais _____ exemplos de atitudes que _____ para um meio ambiente _____ saudável e equilibrado.

Ser _____ ambientalmente não é difícil, _____ ter consciência da importância _____ meio ambiente e agir _____ forma consciente em relação _____ ele. Vamos fazer a _____ parte e cuidar do _____ planeta!

ANEXO F – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS ALEATÓRIAS 8º ANO

A importância da responsabilidade ambiental

A responsabilidade ambiental é um tema muito importante para todos nós, pois estamos ligados diretamente ao **meio** ambiente em que vivemos. **Cuidar** da natureza e do **planeta** em que habitamos é **uma** atitude responsável e necessária **para** garantir um futuro melhor **para** todos.

Existem diversas formas **de** ser responsável ambientalmente. Uma **delas** é evitar o desperdício **de** recursos naturais, como água, **energia** elétrica e alimentos. Para **isso**, é importante lembrar de **desligar** as luzes e aparelhos **eletrônicos** quando não estão em **uso**, tomar banhos rápidos e **não** deixar torneiras abertas sem **necessidade**.

Outra maneira de ser **responsável** com o meio ambiente **é** reciclar o lixo. Separar **o** lixo em casa em **diferentes** categorias, como papel, plástico, **vidro** e metal, e encaminhá-los **para** a coleta seletiva é **uma** atitude simples e que **faz** muita diferença.

Além disso, **é** importante cuidar da natureza **ao** nosso redor. Plantar árvores, **não** jogar lixo nas ruas **e** não maltratar os animais **são** exemplos de atitudes que **contribuem** para um meio ambiente **mais** saudável e equilibrado.

Ser **responsável** ambientalmente não é difícil, **basta** ter consciência da importância **do** meio ambiente e agir **de** forma consciente em relação **a** ele. Vamos fazer a **nossa** parte e cuidar do **nosso** planeta!

Fonte: Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS

ANEXO G - TESTE CLOZE LACUNAS ALEATÓRIAS 9º ANO

Consumismo entre os jovens

O consumismo entre os jovens é um fenômeno crescente que pode ser atribuído a diversos fatores, _____ o aumento do acesso _____ informações e a pressão _____ pela mídia.

Essa cultura _____ consumo tem gerado desperdício _____ recursos naturais, produção excessiva _____ lixo, aumento de desigualdade _____, entre outras consequências muito _____. Além disso, o consumo _____ pode gerar insatisfação e _____, já que as expectativas _____ propagandas muitas vezes não _____ atendidas na realidade.

Os _____ são um público-alvo especialmente _____ ao consumismo já que _____ estão desenvolvendo sua identidade, _____ muitas vezes buscam se _____ e se integrar socialmente _____ meio do consumo. Muitos _____ ainda não possuem maturidade _____ para compreender as consequências _____ suas escolhas a longo _____. Desse modo, para combater _____ consumismo entre os jovens, _____ importante promover a educação _____ desde cedo, para que _____ a administrar e a _____ o dinheiro.

Também é _____ que se estimule o _____ consciente, incentivando uma reflexão _____ as consequências de cada _____ de consumo, tanto _____ si mesmo quanto para _____ meio ambiente e sociedade. _____ importante ressaltar que o _____ em si não é _____ negativo, desde que seja _____ de forma consciente e responsável.

ANEXO H – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS ALEATÓRIAS 9º ANO

Consumismo entre os jovens

O consumismo entre os jovens é um fenômeno crescente que pode ser atribuído a diversos fatores, **como** o aumento do acesso **às** informações e a pressão **exercida** pela mídia.

Essa cultura **do** consumo tem gerado desperdício **de** recursos naturais, produção excessiva **de** lixo, aumento de desigualdade **social**, entre outras consequências muito **piores**. Além disso, o consumo **desenfreado** pode gerar insatisfação e **frustração**, já que as expectativas **das** propagandas muitas vezes não **são** atendidas na realidade.

Os **jovens** são um público-alvo especialmente **voltado** ao consumismo já que **ainda** estão desenvolvendo sua identidade, **e** muitas vezes buscam se **afirmar** e se integrar socialmente **por** meio do consumo. Muitos **deles** ainda não possuem maturidade **suficiente** para compreender as consequências **de** suas escolhas a longo **prazo**. Desse modo, para combater **o** consumismo entre os jovens, **é** importante promover a educação **financeira** desde cedo, para que **aprendam** a administrar e a **valorizar** o dinheiro.

Também é **necessário** que se estimule o **consumo** consciente, incentivando uma reflexão **sobre** as consequências de cada **escolha** de consumo, tanto **para** si mesmo quanto para **o** meio ambiente e sociedade. **É** importante ressaltar que o **consumo** em si não é **algo** negativo, desde que seja **feito** de forma consciente e responsável.

Fonte: Elaboração própria – grupo de pesquisa GELINS

ANEXO I – TESTE CLOZE LACUNAS EM BRANCO 6º ANO

Lembranças do passado

Nasci na Itália e vim pequeno para este país. Meu pai era lavrador e _____ duro nas fazendas de café. Ele _____ pouco, mas _____ dinheiro e _____ para a cidade de São Paulo. Que emoção _____ naquele trem que _____ fagulhas pela chaminé.

A nossa casa _____ pequena, mas o quintal _____ enorme. Nós _____ na rua de tardezinha. O acendedor de lampiões _____ quando _____. Muita coisa _____ quando a eletricidade _____. As lâmpadas elétricas _____ os lampiões a gás. O rádio _____ e a família toda _____ notícias e novelas.

A inauguração dos bondes elétricos _____ uma emoção. Todo mundo _____. Os primeiros automóveis _____ uma sensação. Os ônibus também _____. Os cavalos e burros _____ aos poucos do meio urbano.

A cidade _____ e a nossa vida também. Mais novidades _____ a cada dia: panelas de alumínio, geladeira, liquidificador, aspirador de pó, fogão a gás, objetos de plástico, roupas de náilon e a televisão. Mas quem _____ pobre só _____ essas coisas depois que _____ a _____-las no Brasil.

São Paulo _____ muito. As pessoas _____ que _____ a cidade que mais depressa _____ no mundo, isso _____ motivo de orgulho para os paulistas, mas esse crescimento _____ muitos problemas. Mesmo assim, eu _____ dela. Aqui _____ minhas lembranças.

ANEXO J – GABARITO TESTE CLOZE LACUNAS EM BRANCO 6º ANO

Lembranças do passado

Nasci na Itália e vim pequeno para o Brasil. Meu pai era lavrador e **trabalhava** duro nas fazendas de café. Ele **ganhava** pouco, mas **juntou** dinheiro e **mudamos** para a cidade de São Paulo. Que emoção **viajar** naquele trem que **soltava** fagulhas pela chaminé.

A nossa casa **era** pequena, mas o quintal **era** enorme. Nós **brincávamos** na rua de tardezinha. O acendedor de lampiões **passava** quando **escurecia**. Muita coisa **mudou** quando a eletricidade **chegou**. As lâmpadas elétricas **substituíram** os lampiões a gás. O rádio **chegou** e a família toda **ouvia** notícias e novelas.

A inauguração dos bondes elétricos **foi** uma emoção. Todo mundo **viu**. Os primeiros automóveis **foram** uma sensação. Os ônibus também **chegaram**. Os cavalos e burros **desapareceram** aos poucos do meio urbano.

A cidade **mudou** e a nossa vida também. Mais novidades **chegavam** a cada dia: painéis de alumínio, geladeira, liquidificador, aspirador de pó, fogão a gás, objetos de plástico, roupas de náilon e a televisão. Mas quem **era** pobre só **comprou** essas coisas depois que **começaram** a **fabricá-las** no Brasil.

São Paulo **cresceu** muito. As pessoas **dizem** que **é** a cidade que mais depressa **cresceu** no mundo, isso **era** motivo de orgulho para os paulistas, mas esse crescimento **causou** muitos problemas. Mesmo assim, eu **gosto** dela. Aqui **estão** minhas lembranças.

Fonte: Rosicler Martins Rodrigues. *Cidades brasileiras: o passado e o presente*. São Paulo, Moderna, 1992.

ANEXO K – TESTE CLOZE LACUNAS EM BRANCO 7º ANO

Frustração

Havia um casal que invejava os amigos turistas que viajavam para o exterior. O marido _____ um pequeno funcionário de uma grande firma, e a esposa _____ como professora do primário, nunca _____ dinheiro suficiente para _____.

Mas a vontade de _____ para os amigos sobre as maravilhas das cidades europeias _____ tão grande, que _____ um plano. Todos os anos, no fim de janeiro, _____ aos amigos para _____ que _____ e _____ cartões-postais de lugares lindos. Depois disso, _____ os amigos para _____ as fotos da viagem. E _____ muitas histórias interessantes. O filho, de dez anos, não _____ nada, mas _____ tudo e _____ envergonhado.

Só depois _____.

Não _____ coisa alguma. Eles _____ trancados em casa durante todo o mês de férias. Ela _____ os folhetos das companhias de turismo. Ele _____ as fotos em que a imagem deles _____ sobreposta a imagens de lugares do exterior. _____ os cartões-postais, _____ neles selos usados com carimbos falsificados. O menino _____ as histórias contadas pelos pais para _____ -las.

Só _____ de casa à noite. O menino _____ um pouco de exercício; ela _____ comida num supermercado distante; e ele _____ os postais nas caixas de correspondência dos amigos.

ANEXO L – GABARITO TESTE CLOZE LACUNAS EM BRANCO 7º ANO

Frustração

Havia um casal que invejava os amigos turistas que viajavam para o exterior. O marido **era** um pequeno funcionário de uma grande firma, e a esposa **trabalhava** como professora do primário, nunca **juntaram** dinheiro suficiente para **viajar**.

Mas a vontade de **contar** para os amigos sobre as maravilhas das cidades europeias **era** tão grande, que **criaram** um plano. Todos os anos, no fim de janeiro, **telefonavam** aos amigos para **contarem** que **viajaram** e **enviavam** cartões-postais de lugares lindos. Depois disso, **convidavam** os amigos para **verem** as fotos da viagem. E **contavam** muitas histórias interessantes. O filho, de dez anos, não **contava** nada, mas **confirmava** tudo e **suspirava** envergonhado.

Só depois **descobriram**.

Não **viajavam** coisa alguma. Eles **ficavam** trancados em casa durante todo o mês de férias. Ela **estudava** os folhetos das companhias de turismo. Ele **editava** as fotos em que a imagem deles **ficava** sobreposta a imagens de lugares do exterior. **Escrevia** os cartões-postais, **colava** neles selos usados com carimbos falsificados. O menino **decorava** as histórias contadas pelos pais para **confirmá-las**.

Só **saíam** de casa à noite. O menino **fazia** um pouco de exercício; ela **comprava** comida num supermercado distante; e ele **depositava** os postais nas caixas de correspondência dos amigos.

Fonte: SCLiar, Moacyr. F de frustração. *In.*: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Português: conexão e uso, 7º ano**: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 206-207.

ANEXO M – TESTE CLOZE LACUNAS EM BRANCO 8º ANO

O dia em que os jacarés invadiram a cidade

Apareceu no jornal que experiências genéticas produziram jacarés minúsculos que foram vendidos aos milhares na cidade como brinquedos. Mas eles _____ ferozes como seus ancestrais e os pais das crianças _____ os jacarezinhos nos vasos sanitários e _____ a descarga, com medo de que seus filhos se _____.

_____ um erro fatal, centenas de jacarés _____ e _____ no esgoto da cidade, assim se _____ durante anos. Cada geração _____ de tamanho, no fim, _____ muito maiores que crocodilos.

Quando as autoridades _____, já _____ tarde. Milhões de jacarés gigantescos _____ as ruas num ataque surpresa e _____ a maior parte da população. Mais espantoso ainda _____ que os jacarés _____ a personalidade daqueles que _____. De modo que a estrutura da cidade não _____ muito, só que _____ jacarés que _____ a cidade no lugar de seres humanos.

Alguns humanos _____. Os jacarés que _____ os cientistas especializados em genética _____ a _____ experiências com suas cobaias humanas. Eles _____ nos laboratórios homenzinhos com vinte centímetros de altura, e os _____ como brinquedos para os filhotes de jacarés. Mas os minúsculos seres não _____ a ferocidade de seus ancestrais e _____ a _____ seus donos com lanças improvisadas. Os jacarés _____ receio de que seus filhos se _____, por isso _____ os homenzinhos e os _____ nos vasos sanitários. E _____ a descarga. _____ um erro fatal para os jacarés.

ANEXO N – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS EM BRANCO 8º ANO

O dia em que os jacarés invadiram a cidade

Apareceu no jornal que experiências genéticas produziram jacarés minúsculos que foram vendidos aos milhares na cidade como brinquedos. Mas eles **eram** ferozes como seus ancestrais e os pais das crianças **despejaram** os jacarezinhos nos vasos sanitários e **puxaram** a descarga, com medo de que seus filhos se **machucassem**.

Foi um erro fatal, centenas de jacarés **sobreviveram** e **moraram** no esgoto da cidade, assim se **reproduziram** durante anos. Cada geração **aumentava** de tamanho, no fim, **ficaram** muito maiores que crocodilos.

Quando as autoridades **souberam**, já **era** tarde. Milhões de jacarés gigantescos **tomaram** as ruas num ataque surpresa e **comeram** a maior parte da população. Mais espantoso ainda **foi** que os jacarés **incorporaram** a personalidade daqueles que **devoravam**. De modo que a estrutura da cidade não **mudou** muito, só que **eram** jacarés que **dominavam** a cidade no lugar de seres humanos.

Alguns humanos **sobreviveram**. Os jacarés que **devoraram** os cientistas especializados em genética **começaram** a **fazer** experiências com suas cobaias humanas. Eles **reproduziram** nos laboratórios homenzinhos com vinte centímetros de altura, e os **venderam** como brinquedos para os filhotes de jacarés. Mas os minúsculos seres não **perderam** a ferocidade de seus ancestrais e **começaram** a **agredir** seus donos com lanças improvisadas. Os jacarés **tiveram** receio de que seus filhos se **machucassem**, por isso **pegaram** os homenzinhos e os **despejaram** nos vasos sanitários. E **puxaram** a descarga. **Foi** um erro fatal para os jacarés.

Fonte: JAGUAR. **Contos jovens**, nº 4. São Paulo: Brasiliense, 1974.

ANEXO O – TESTE *CLOZE* LACUNAS EM BRANCO 9º ANO

Memórias de um aprendiz de escritor

No colégio onde fiz o segundo grau, havia um rapaz que tinha fama de mentiroso. Todo mundo _____ que ele _____ mentiroso. Todo mundo, menos ele.

Uma vez, o rádio _____ uma notícia alarmante. Um avião em dificuldades _____ a cidade. _____ a qualquer momento. _____ para o colégio preocupados naquele dia e _____ sobre o assunto, quando _____ o mentiroso e _____ horrorizado que o avião que _____ em perigo _____ perto da casa dele e por pouco a família _____.

E _____ o avião incendiado, o piloto gritando por socorro. Uma cena impressionante. _____ quando _____ à sala um colega muito apressado, com a notícia de que o avião _____ são e salvo há pouco tempo. Todo mundo _____. Todo mundo, menos o mentiroso que _____ incrédulo e irritado que não _____ verdade porque _____ o avião _____.

Agora, quando _____ desse fato, _____ que ele não _____. Ele, realmente, _____ a queda do avião. Com os olhos da imaginação. Para ele, o avião _____ e _____, e tudo o mais. E ele _____ no que _____, porque _____ um ficcionista. Naquele momento, _____ apenas de lápis e papel. _____ um escritor, se _____ o que _____.

ANEXO P – GABARITO TESTE *CLOZE* LACUNAS EM BRANCO 9º ANO

Memórias de um aprendiz de escritor

No colégio onde fiz o segundo grau, havia um rapaz que tinha fama de mentiroso. Todo mundo **sabia** que ele **era** mentiroso. Todo mundo, menos ele.

Uma vez, o rádio **deu** uma notícia alarmante. Um avião em dificuldades **sobrevoava** a cidade. **Cairia** a qualquer momento. **Fomos** para o colégio preocupados naquele dia e **conversávamos** sobre o assunto, quando **apareceu** o mentiroso e **disse** horrorizado que o avião que **estava** em perigo **caiu** perto da casa dele e por pouco a família **escapou**.

E **descreveu** o avião incendiado, o piloto gritando por socorro. Uma cena impressionante. **Foi** quando **chegou** à sala um colega muito apressado, com a notícia de que o avião **aterriçara** são e salvo há pouco tempo. Todo mundo **riu**. Todo mundo, menos o mentiroso que **disse** incrédulo e irritado que não **era** verdade porque **vira** o avião **cair**.

Agora, quando **lembro** esse fato, **concluo** que ele não **mentiu**. Ele **vira**, realmente, a queda do avião. Com os olhos da imaginação. Para ele, o avião **caíra** e **incendiara**, e tudo o mais. E ele **acreditava** no que **dizia**, porque **era** um ficcionista. Naquele momento, **precisava** apenas de lápis e papel. **Seria** um escritor, se **escrevesse** o que **dizia**.

Fonte: SCLIAR, Moacyr. Memórias de um aprendiz de escritor. *In.*: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 7. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 74-75.

ANEXO Q – TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 6º ANO

Moinho dos sonhos

A mulher e o menino iam montados no cavalo; o homem ia ao lado, a pé. Eles **(andavam/ andaram)** sem rumo **(tinha/ teve)** semanas, até que **(chegavam/ chegaram)** a uma aldeia à beira de um rio, onde as oliveiras **(prosperavam/ prosperaram)**.

(Faziam/ Fizeram) uma pausa e **(resolveram/ resolviam)** ficar na região, porque a gente ali **(era/ foi)** hospitaleira e a oferta de serviço abundante. O homem **(arranjava/ arranjou)** emprego num moinho próximo à aldeia. A mulher se **(juntava/ juntou)** a outras que **(colhiam/ colheram)** azeitonas em terras ao redor de um castelo. **(Levava/ Levou)** consigo o menino.

Nos olivais, o pequeno **(encontrava/ encontrou)** o filho de outra colhedeira, os dois se **(observavam/ observaram)** de longe. Cada um se **(mantinha/ manteve)** junto à sua mãe, sem saber como se libertar dela e sem coragem para se aproximar. De repente, **(estavam/ estiveram)** frente a frente e **(começavam/ começaram)** a conversar, embora um e outro continuassem na sua, tímidos, logo se **(apresentavam/ apresentaram)**.

(Começavam/ Começaram) a se misturar. O menino recém-chegado **(contava/ contou)** que seu pai **(fazia/ fez)** o moinho gigante girar com um sopro, e o outro menino **(mencionava/ mencionou)** que o dono do castelo **(tinha/ teve)** tanta terra que o céu não a **(cobria/ cobriu)** toda. **(Era/ Foi)** quando um **(sugeriu/ sugeriu)** que poderiam esticar o céu como uma lona para cobrir o que **(faltava/ faltou)**, mas o outro **(achava/ achou)** que isso daria um trabalhão. E com a força da imaginação de criança, **(decidiam/ decidiram)** que **(precisavam/ precisaram)** crescer primeiro e, enquanto isso, pensariam em um jeito de subir até o céu.

(Sentavam-se/ Sentaram-se) na grama e **(continuavam/ continuaram)** a conversar. **(Tornavam-se/ Tornaram-se)** amigos.

ANEXO R – GABARITO TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 6º ANO

Moinho dos sonhos

A mulher e o menino iam montados no cavalo; o homem ia ao lado, a pé. Eles **andavam** sem rumo **tinha** semanas, até que **chegaram** a uma aldeia à beira de um rio, onde as oliveiras **prosperavam**.

Fizeram uma pausa e **resolveram** ficar na região, porque a gente ali **era** hospitaleira e a oferta de serviço abundante. O homem **arranjou** emprego num moinho próximo à aldeia. A mulher se **juntou** a outras que **colhiam** azeitonas em terras ao redor de um castelo. **Levou** consigo o menino.

Nos olivais, o pequeno **encontrou** o filho de outra colhedeira, os dois se **observaram** de longe. Cada um se **manteve** junto à sua mãe, sem saber como se libertar dela e sem coragem para se aproximar. De repente, **estavam** frente a frente e **começaram** a conversar, embora um e outro continuassem na sua, tímidos, logo se **apresentaram**.

Começaram a se misturar. O menino recém-chegado **contou** que seu pai **fazia** o moinho gigante girar com um sopro, enquanto o outro menino **mencionou** que o dono do castelo **tinha** tanta terra que o céu não a **cobria** toda. **Foi** quando um **sugериu** que poderiam esticar o céu como uma lona para cobrir o que **faltava**, mas o outro **achou** que isso daria um trabalhão. E com a força da imaginação de criança, **decidiram** que **precisavam** crescer primeiro e, enquanto isso, pensariam em um jeito de subir até o céu.

Sentaram-se na grama e **continuaram** a conversar. **Tornaram-se** amigos.

Fonte: CARRASCOZA, João Anzanello. Moinho dos Sonhos. Nova Escola, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3202/moinho-de-sonhos>.

ANEXO S – TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 7º ANO

Sobrou para mim

Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu (**ia/ fui**) à escola pela manhã, (**fazia/ fiz**) minhas lições à tarde e (**ia/ fui**) para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me (**chamava/ chamou**) para tomar banho e rezar. Depois do jantar, (**ficávamos/ ficamos**) na sala, eu (**lia/ li**) meus livros, enquanto minha avó e minha tia (**bordavam/ bordaram**). Após cansar de ler, eu (**inventava/ inventei**) outras coisas para fazer.

Um dia, (**amarrava/ amarrei**) um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando (**estávamos/ estivemos**) na sala, eu (**puxava/ puxei**) o fio vez ou outra e a cadeira (**dava/ deu**) uma balançadinha.

No começo, elas não (**percebiam/ perceberam**) nada. Até que minha tia, muito assustada, (**chamava/ chamou**) a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não (**ligava/ ligou**) muito. Mas minha tia (**ficava/ ficou**) atenta. No dia seguinte, eu (**repetia/ repeti**) a brincadeira, só a minha tia (**via/ viu**) a cadeira balançar. Ela (**estava/ esteve**) apavorada! Depois de dois dias, (**voltava/ voltei**) a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas (**viam/ viram**). E que susto que elas (**tomavam/ tomaram**). Me (**agarravam/ agarraram**) pela mão e (**corriam/ correram**) até o oratório para rezar.

Eu (**estava/ estive**) me divertindo. Mas o que eu não (**podia/ pude**) imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu (**costumava/ costumei**) ir para a rua brincar, minha avó me (**chamava/ chamou**), me (**mandava/ mandou**) tomar banho, me vestir e me (**levava/ levou**) para a igreja.

Nove segundas-feiras eu (**tinha/ tive**) que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório.

ANEXO T – GABARITO TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 7º ANO

Sobrou para mim

Aos oito anos de idade, eu morava com minha avó e com minha tia. Eu **ia** à escola pela manhã, **fazia** minhas lições à tarde e **ia** para a rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia, minha avó me **chamava** para tomar banho e rezar. Depois do jantar, **ficávamos** na sala, eu **lia** meus livros, enquanto minha avó e minha tia **bordavam**. Após cansar de ler, eu **inventava** outras coisas para fazer.

Um dia, **amarrei** um fio de linha na perna da cadeira de balanço e, quando **estávamos** na sala, eu **puxava** o fio vez ou outra e a cadeira **dava** uma balançadinha.

No começo elas não **perceberam** nada. Até que minha tia, muito assustada, **chamou** a atenção da vovó sobre o balanço da cadeira. Minha avó não **ligou** muito. Mas tia Emília **ficou** atenta. No dia seguinte, eu **repeti** a brincadeira, só a minha tia **viu** a cadeira balançar. Ela **estava** apavorada! Depois de dois dias, **voltei** a balançar a cadeira. Dessa vez, as duas **viram**. E que susto que elas **tomaram**. Me **agarraram** pela mão e **correram** até o oratório para rezar.

Eu **estava** me divertindo. Mas o que eu não **podia** imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu **costumava** ir para a rua brincar, minha avó me **chamou**, me **mandou** tomar banho, me vestir e me **levou** para a igreja.

Nove segundas-feiras eu **tive** que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório.

Fonte: ROCHA, Rutch. Sobrou para mim. **Nova Escola**, 2023. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/3229/sobrou-pra-mim>.

ANEXO U - TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 8º ANO

Segurança

O principal benefício do condomínio era a sua segurança. **(Tinha/ Teve)** belas casas, jardins, piscinas e **(tinha/ teve)** segurança acima de tudo. Toda a área **(era/ foi)** cercada por um muro alto. **(Tinha/ Teve)** um portão principal com muitos guardas que **(controlavam/ controlaram)** tudo. Só **(entravam/ entraram)** no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados.

Mas os assaltos **(começavam/ começaram)** assim mesmo. Ladrões **(pulavam/ pularam)** os muros. E **(assaltavam/ assaltaram)** as casas.

Os moradores **(decidiam/ decidiram)** colocar torres com guardas ao longo do muro alto. As inspeções **(tornavam-se/ tornaram-se)** mais rigorosas no portão de entrada. Não **(passava/ passou)** ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Mas os assaltos **(continuavam/ continuaram)**. Então, **(decidiam/ decidiram)** instalar cerca elétrica nos muros. Mas os assaltos **(continuavam/ continuaram)**.

(Colocavam/ Colocaram) grades nas janelas das casas. Nada **(adiantava/ adiantou)**, os assaltos **(continuavam/ continuaram)**. Dessa vez, assaltantes **(tinham/ tiveram)** entrado no condomínio dentro do carro de um proprietário. **(Assaltavam/ Assaltaram)** a casa, depois **(saíam/ saíram)** no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, **(passava/ passou)** a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda.

Mas os assaltos **(continuavam/ continuaram)**. **(Era/ Foi)** reforçada a guarda. **(Construíam/ Construíram)** uma terceira cerca. E **(era/ foi)** tomada uma medida extrema: ninguém pode entrar no condomínio, e ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. **(Acabavam/ Acabaram)** com os assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro. Mas **(surgia/ surgiu)** outro problema. As tentativas de fuga constantes dos moradores que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

ANEXO V – GABARITO TESTE CLOZE ESCOLHA FORÇADA 8º ANO

Segurança

O principal benefício do condomínio era a sua segurança. **Tinha** belas casas, jardins, piscinas e **tinha** segurança acima de tudo. Toda a área **era** cercada por um muro alto. **Tinha** um portão principal com muitos guardas que **controlavam** tudo. Só **entravam** no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados.

Mas os assaltos **começaram** assim mesmo. Ladrões **pulavam** os muros. E **assaltavam** as casas.

Os moradores **decidiram** colocar torres com guardas ao longo do muro alto. As inspeções **tornaram**-se mais rigorosas no portão de entrada. Não **passava** ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda.

Mas os assaltos **continuaram**. Então, **decidiram** instalar cerca elétrica nos muros. Mas os assaltos **continuaram**.

Colocaram grades nas janelas das casas. Nada **adiantou**, os assaltos **continuaram**. Dessa vez, assaltantes **tinham** entrada no condomínio dentro do carro de um proprietário. **Assaltaram** a casa, depois **saíram** no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, **passou** a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda.

Mas os assaltos **continuaram**.

Foi reforçada a guarda. **Construíram** uma terceira cerca. E **foi** tomada uma medida extrema: ninguém pode entrar no condomínio, e ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. **Acabaram** com os assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro. Mas **surgiu** outro problema. As tentativas de fuga constantes dos moradores que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

Fonte: VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 97-99.
Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/7737/PORTUGU_S_9ANO.1.pdf.

ANEXO W – TESTE CLOZE ESCOLHA FORÇADA 9º ANO

O grande encontro

Era uma vez um escritor com uma vaga ideia para uma nova história. Como nessa história **(tinha/ teve)** espaço para um grande personagem, ele **(decidia/ decidiu)** iniciar a busca colocando um anúncio no jornal.

O primeiro candidato a se apresentar **(mencionava/ mencionou)** que **(tinha/ teve)** participado de passagens importantes de muitos livros famosos. O escritor **(elogiava/ elogiou)** a experiência. No entanto, **(percebia/ percebeu)** que o candidato nunca **(tinha/ teve)** sido o protagonista desses enredos. Não **(era/ foi)** o que ele **(buscava/ buscou)**. Então, **(dispensava/ dispensou)** o candidato.

Dois dias se **(passavam/ passaram)** e o escritor **(recebia/ recebeu)** outro candidato, um tipo muito sincero, mas bastante imaturo. Esse novo candidato disse que já **(tinha/ teve)** passado por muitas imaginações, mas nunca **(chegava/chegara)** ao papel. Ele **(tinha/ teve)** muito potencial, mas **(precisava/ precisou)** de alguém que acreditasse nele. O escritor **(achava/ achou)** o candidato interessante, mas não **(estava/ esteve)** convencido.

Na semana seguinte, ainda sem um personagem à vista, o escritor **(recebia/ recebeu)** uma ligação. O interlocutor se **(identificava/ identificou)** como candidato à vaga anunciada, **(elogiava/ elogiou)** sua escrita e **(começava/ começou)** a perguntar sobre o estilo, processo criativo e gêneros dominados pelo escritor, além de questionar se ele **(tinha/ teve)** livros premiados.

Embora o autor tenha se irritado no início com tantas perguntas, à medida que **(respondia/ respondeu)**, **(surpreendia-se/ surpreendeu-se)** com suas próprias palavras. No dia seguinte, **(conversavam/ conversaram)** de novo, e no outro, outra vez. **(Trocavam/ Trocaram)** ideias durante tanto tempo que **(acabavam/ acabaram)** se tornando grandes amigos. Anos depois, **(eram/ foram)** tão próximos que um logo **(adivinhou/ adivinhava)** o que o outro **(tinha/ teve)** acabado de pensar. E, assim, **(inventavam/ inventaram)** histórias fabulosas juntos.

ANEXO X – GABARITO TESTE *CLOZE* ESCOLHA FORÇADA 9º ANO

O grande encontro

Era uma vez um escritor com uma vaga ideia para uma nova história. Como nessa história **tinha** espaço para um grande personagem, ele **decidiu** iniciar a busca colocando um anúncio no jornal.

O primeiro candidato a se apresentar **mencionou** que **tinha** participado de passagens importantes de muitos livros famosos. O escritor **elogiou** a experiência. No entanto, **percebeu** que o candidato nunca **tinha** sido o protagonista desses enredos. Não **era** o que ele **buscava**. Então, **dispensou** o candidato.

Dois dias se **passaram** e o escritor **recebeu** outro candidato, um tipo muito sincero, mas bastante imaturo. O novo candidato disse que já **tinha** passado por muitas imaginações, mas nunca **chegara** ao papel. Ele **tinha** muito potencial, mas **precisava** de alguém que acreditasse nele. O escritor **achou** o candidato interessante, mas não **estava** convencido.

Na semana seguinte, ainda sem um personagem à vista, o escritor **recebeu** uma ligação. O interlocutor se **identificou** como candidato à vaga anunciada, **elogiou** sua escrita e **começou** a perguntar sobre o estilo, processo criativo e gêneros dominados pelo escritor, além de questionar se ele **tinha** livros premiados.

Embora o autor tenha se irritado no início com tantas perguntas, à medida que **respondia**, **surpreendia**-se com suas próprias palavras. No dia seguinte, **conversaram** de novo, e no outro, outra vez. **Trocaram** ideias durante tanto tempo que **acabaram** se tornando grandes amigos. Anos depois, **eram** tão próximos que um logo **adivinhou** o que o outro **tinha** acabado de pensar. E, assim, **inventaram** histórias fabulosas juntos.

Fonte: TAVANO, Silvana. O grande encontro. **Nova Escola**, 2023. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/3188/o-grande-encontro>.