

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

RAFAELA JANICE BOEFF

Prof^ª. Orientadora: Dr. Lilian Cristine Scherer

**UM ESTUDO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2011

RAFAELA JANICE BOEFF

**UM ESTUDO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre em Letras, na área
de concentração de Linguística.

Prof^a. Orientadora: Dr. Lilian Cristine Scherer

Instituição depositária:

Biblioteca Central Irmão José Otão

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, janeiro de 2011.

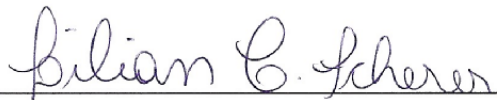
RAFAELA JANICE BOEFF

**UM ESTUDO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

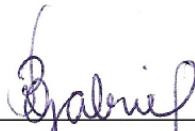
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 4 de janeiro de 2011

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dr. Lilian Cristine Scherer - PUCRS



Profa. Dr. Rosângela Gabriel - UNISC



Profa. Dr. Maria da Glória di Fanti- PUCRS

Dedico este trabalho àquela

a quem devo tudo que sou:

minha mãe.

“Ler é um sinal de vida, é cultivar-se.

Aquele que não lê regride.

Não se pode evoluir sem ler.”

Bellenger (1978)

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, por ter concedido a bolsa de estudos para que eu me dedicasse integralmente a este trabalho.

Aos professores, funcionários e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras.

À professora Dr. Lilian Cristine Scherer, pela acolhida carinhosa.

Ao professor Dr. Lori Viali, pelo auxílio nos cálculos estatísticos.

À direção e aos professores da escola onde os dados desta pesquisa foram coletados, pela amizade e ótima receptividade ao trabalho.

Aos meus colegas e amigos de curso, especialmente os integrantes do grupo da Psicolinguística, pela troca de experiências e momentos de aprendizado.

À querida amiga Ângela Inês Klein, pelo inesgotável carinho e atenção.

Ao Éverson, meu namorado, que me incentivou e soube entender quando os estudos se sobrepunham aos momentos que poderíamos ficar juntos.

A minha família, por sempre me apoiar e incentivar para que jamais desistisse de meus sonhos.

RESUMO

O presente estudo, inserido na interface Linguística e Cognição, pretende verificar como se dá a compreensão e o processamento da leitura. Para tanto, busca-se analisar os escores de compreensão leitora, as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência dessas estratégias durante uma tarefa de leitura, realizada por 15 alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, bem com as correlações entre essas variáveis. A metodologia adotada conta com a utilização de três instrumentos. O teste de compreensão leitora consiste no ordenamento dos parágrafos de um texto narrativo, enumerando-os de acordo com os acontecimentos da história. Essa atividade é realizada em ambiente virtual e, com o auxílio de um software de captura, são registrados todos movimentos feitos pelo leitor, durante a execução da tarefa. Faz-se, então, o levantamento das estratégias utilizadas, o que compõe a análise das estratégias de leitura. Imediatamente após a conclusão desta tarefa, é solicitado ao leitor que relate seu procedimento na leitura, constituindo o teste de consciência das estratégias de leitura. Os resultados encontrados mostram uma disparidade quanto ao nível de compreensão leitora dos participantes. Embora a correlação entre o desempenho na compreensão e o uso de estratégias de leitura seja positiva, os resultados parecem sugerir que não há um padrão a ser seguido, uma vez que os participantes desta pesquisa demonstram comportamento variado quanto ao tempo e tipo de estratégias usadas. A correlação entre o desempenho na compreensão e a consciência das estratégias metacognitivas utilizadas também demonstrou ser positiva. Como implicação pedagógica, é possível sugerir que o ensino das estratégias de leitura pode auxiliar leitores, com idade entre 10 e 11, no processo de compreensão leitora de textos narrativos.

Palavras chave: compreensão leitora; estratégias metacognitivas de leitura; consciência.

ABSTRACT

This study, situated in the interface between Language and Cognition, intends to verify how reading processing and comprehension occurs. Thus, the aim of the study is to analyze scores of reading comprehension, reading strategies and metacognitive awareness of these strategies during a reading task, performed by 15 students in the 5th grade of elementary school, as well as the correlations between these variables. The methodology adopted relies on the use of three instruments. The reading comprehension test consists in the ordering of paragraphs in a narrative text, enumerating them according to the events of story. This activity is performed in a virtual environment and, with the aid of a capture software, all movements made by the reader during the task are recorded. Following, the reading strategies collection is developed, which consists in a survey of the strategies used by the students. Immediately after the task completion, readers are asked to report their procedures while reading and this is the test of awareness of reading strategies. The results show a disparity in the level of comprehension of these participants. Although the correlation between performance in the understanding and the use of reading strategies is positive, the results seem to suggest that there is not a pattern to follow, since the participants in this study show varying behaviors regarding time and type of strategies used. The correlation between performance in the understanding and awareness of metacognitive strategies used also showed to be positive. According to these results, it can be suggested that the teaching of reading strategies can aid readers, students aged 10 to 11, in the process of reading comprehension of narrative texts.

Key words: reading comprehension, metacognitive reading strategies; consciousness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Esquema 1 – Organização das macroproposições da narrativa | 78 |
| Esquema 2 – Sequência narrativa | 79 |
| Gráfico 1 – Tempo gasto pelos grupos para leitura, automonitoramento e autoavaliação | 100 |
| Gráfico 2 – Estratégias metacognitivas mais relatadas pelos participantes | 109 |
| Gráfico 3 – Correlação entre compreensão leitora e tempo total de leitura | 110 |
| Gráfico 4 – Correlação entre compreensão leitora e automonitoramento | 111 |
| Gráfico 5 – Correlação entre compreensão leitora e autoavaliação | 112 |
| Gráfico 6 – Correlação entre compreensão leitora e número de estratégias totais relatadas | 116 |
| Gráfico 7 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E7 | 117 |
| Gráfico 8 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E10 | 118 |
| Gráfico 9 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E11 | 119 |
| Gráfico 10 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E1 | 122 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Escores de compreensão leitora obtidos pelo TCL | 95 |
| Tabela 2 – Estratégias utilizadas durante a atividade de compreensão leitora e tempo decorrido | 98 |
| Tabela 3 – Percentual de tempo de leitura destinado a automonitoramento e autoavaliação durante TCL | 99 |
| Tabela 4 – Estratégias metacognitivas relatadas pelos grupos | 105 |
| Tabela 5 – Estratégias metacognitivas relatadas pelos participantes no protocolo verbal | 105 |
| Tabela 6 – Correlações entre compreensão leitora e estratégias metacognitivas ... | 114 |
| Tabela 7 – Correlações entre compreensão leitora e consciência das estratégias metacognitivas | 124 |

LISTA DE ABREVIATURAS

TCL – Teste de compreensão leitora

ITEL – Instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura

TCEL – Teste de consciência das estratégias metacognitivas de leitura

E1 – Estratégia 1: Organiza um roteiro para ler.

E2 – Estratégia 2: Opina sobre as informações do texto.

E3 – Estratégia 3: Pergunta para a pesquisadora o significado de palavras novas.

E4 – Estratégia 4: Fixa a atenção em determinados trechos do texto.

E5 – Estratégia 5: Relaciona as informações do texto com o que já conhece sobre o assunto/a estrutura.

E6 – Estratégia 6: Deduz informações do texto para compreendê-lo.

E7 – Estratégia 7: Analisa se as informações são lógicas e fazem sentido.

E 8 - Estratégia 8: Lê com atenção e devagar para ter certeza de que está entendendo o texto.

E9 – Estratégia 9: Relê trechos para relacionar as informações do texto.

E10 – Estratégia 10: Diferencia a fala das personagens dos comentários do narrador.

E11 – Estratégia 11: Pensa/avalia se as suposições que fez sobre o texto estão corretas ou erradas.

E12 – Estratégia 12: Avalia a dificuldade da tarefa de leitura.

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo A – Texto original utilizado no instrumento de compreensão leitora

Anexo B – Instrumento piloto utilizado para avaliar a compreensão leitora (TCL)

Anexo C – Tabela utilizada para a descrição dos vídeos gerados pelo *software* de captura

Anexo D – Exemplo de transcrição do protocolo verbal

Anexo E – Exemplo de transcrição e análise do protocolo verbal

Anexo F – Entrevista realizada com os participantes

Anexo G – Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo H – Tabela utilizada para a pontuação de teste de compreensão leitora da aplicação piloto

Anexo I – Tabela utilizada para o levantamento do tempo e das estratégias utilizadas durante a atividade de leitura

Anexo J – Tabela utilizada para computar as estratégias metacognitivas relatadas no protocolo verbal

Anexo K – Instrumento definitivo para avaliar a compreensão leitora (TCL)

Anexo L – Exemplo de texto construído por um participante da pesquisa e sua avaliação

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 22 |
| 1.1 Leitura compreensiva | 22 |
| 1.1.1 Processamento da leitura | 25 |
| 1.1.2 Aspectos envolvidos no processamento da leitura | 29 |
| 1.1.2.1 Objetivos e motivação | 30 |
| 1.1.2.2 Conhecimento prévio | 34 |
| 1.1.2.3 Memória | 39 |
| 1.2 Estratégias de leitura: caracterização e importância | 43 |
| 1.2.1 Estratégias cognitivas de leitura..... | 44 |
| 1.2.2 Estratégias metacognitivas de leitura | 47 |
| 1.2.2.1 Metacognição: um processo consciente | 53 |
| 1.2.2.2 Avaliação da consciência das estratégias metacognitivas de leitura | 59 |
| 1.2.2.3 Avaliação das estratégias de leitura: os protocolos verbais | 63 |
| 1.3 Texto: um olhar para sua estrutura | 67 |

| | |
|---|-----------|
| 1.3.1 Tipo e gênero textual | 71 |
| 1.3.2 A estrutura narrativa | 75 |
| 2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA | 82 |
| 2.1 Caracterização da pesquisa | 82 |
| 2.2 Objetivo geral | 82 |
| 2.3 Objetivos específicos | 83 |
| 2.4 Questões de pesquisa | 83 |
| 2.5 Variáveis | 84 |
| 3 MÉTODO | 85 |
| 3.1 Participantes..... | 85 |
| 3.2 Descrição dos instrumentos | 86 |
| 3.2.1 Teste de compreensão leitora (TCL) | 86 |
| 3.2.2 Instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura (ITEL) . | 87 |
| 3.2.3. Teste de consciência das estratégias metacognitivas de leitura (TCEL) | 88 |
| 3.3 Aplicação piloto dos instrumentos | 89 |
| 3.3.1 Análise dos dados da aplicação piloto | 91 |

| | |
|---|-----|
| 3.4 Procedimento de coleta dos dados | 92 |
| 3.5 Apresentação dos dados | 94 |
| 3.5.1 Apresentação dos dados coletados pelo teste de compreensão leitora (TCL) | 94 |
| 3.5.2 Apresentação dos dados coletados pelo instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura (ITEL) | 97 |
| 3.5.3 Apresentação dos dados coletados pelo teste de consciência das estratégias de leitura (TCEL) | 104 |
| 3.6 Apresentação das correlações entre os dados obtidos pelos três instrumentos . | 109 |
| 3.6.1 Apresentação das correlações entre compreensão leitora X tempo de leitura e estratégias de leitura (TCL x ITEL) | 110 |
| 3.6.2 Apresentação das correlações entre compreensão leitora X consciência das estratégias metacognitivas (TCL x TCEL) | 115 |
| 3.7 Discussão dos resultados | 125 |
| 3.7.1 Desempenho na compreensão leitora | 125 |
| 3.7.2 Desempenho na compreensão leitora X tempo de leitura e estratégias metacognitivas de leitura | 127 |
| 3.7.3 Desempenho na compreensão na compreensão leitora X consciência | |

| | |
|---|-----|
| das estratégias metacognitivas de leitura | 133 |
| CONCLUSÃO | 141 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| ANEXOS | 150 |

INTRODUÇÃO

Embora a leitura seja considerada fator primordial e incontestável no processo educativo e na formação do cidadão, as dificuldades encontradas nessa área no Brasil são inúmeras. Os resultados divulgados pelo PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), em 2006, que avaliou estudantes de 15 anos de 57 países, apresentam o Brasil ocupando a 48ª posição, sendo que mais de 50% dos estudantes brasileiros demonstram desempenho linguístico no nível 1 ou abaixo de 1.

No Brasil, os alunos de 4ª e 8ª séries² do Ensino Fundamental são avaliados pelo SAEB³ (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). Na prova de Português, o sistema privilegia a habilidade em leitura. Porém, os resultados dessa avaliação, em 2005, mostram que mais de 70% dos estudantes de 4ª série encontram-se entre os níveis 1 e 4 (num total de 11 níveis), indicando um decréscimo em relação aos anos anteriores, como em 1995, por exemplo, quando entre o referido nível encontravam-se 57% dos estudantes. A situação é semelhante na 8ª série, em que 26% dos alunos demonstraram desempenho linguístico entre o nível 1 e 4, abaixo do índice alcançado há uma década, quando 12% encontravam-se entre esses níveis.

Em âmbito estadual, o Rio Grande do Sul apresenta o SAERS⁴ (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS), criado em 2007, para obter informações sobre a qualidade do

¹ http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html

² É importante destacar que, desde que o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, há uma divergência quanto à nomenclatura das séries escolares, sendo que o antes era 1ª série passou a ser chamado, em algumas escolas, de 2º ano e assim sucessivamente.

³ http://provabrasil2009.inep.gov.br/images/stories/xls/portugues_4a.xls

⁴ http://provabrasil2009.inep.gov.br/images/stories/xls/portugues_4a.xls

ensino nas escolas gaúchas. Esse programa avalia alunos de 2ª e 5ª séries de Ensino Fundamental quanto a suas habilidades em Língua Portuguesa. Os resultados de 2008 mostram que mais de 65% dos estudantes de 2ª série encontram-se no nível básico ou abaixo do básico, aproximadamente 27% no nível adequado e 6% no nível avançado. Quanto aos alunos de 5ª série, em torno de 69% estão no nível básico e abaixo do básico, 29% no nível adequado e 1% no nível avançado. Ambas as séries escolares demonstram um decréscimo em relação ao ano anterior.

Tal realidade exige a reflexão e investigação de novas alternativas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes, constituindo um grande desafio para linguistas, psicolinguistas e pedagogos – investigar as razões desse problema e encontrar formas alternativas para solucioná-lo.

O objetivo primeiro do professor de Português deve ser formar um leitor autônomo que perceba a importância do ato de ler para sua formação e para seu crescimento pessoal. Não é mais possível que o ensino de Língua Portuguesa continue como se encontra nos moldes atuais. Aulas de gramática tradicional, sem o trabalho com o texto, não contribuem para uma reflexão necessária à compreensão e à elaboração do mesmo e, conseqüentemente, para um melhor desempenho geral do aluno, tendo em vista que a capacidade leitora do aprendiz influencia no processo de aprendizagem, uma vez que a base do ensino e as avaliações propostas aos alunos se realizam por meio de textos escritos.

A compreensão dos processos cognitivos envolvidos na leitura é a chave para o entendimento de como as pessoas lêem e de como os aprendizes desenvolvem as suas habilidades de leitura. Smith (1999) acredita que a leitura não é um processo que se ensina com fórmulas rígidas. O papel do professor é apenas tornar possível essa aprendizagem, criar oportunidades que desenvolvam o processo cognitivo de leitura e a compreensão do texto escrito. No entanto, o professor de Língua

Portuguesa somente poderá oportunizar a aprendizagem de leitura aos seus alunos se ele tiver conhecimento desse processo, dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que o compõem.

Entender os caminhos percorridos durante a leitura, seu processamento cognitivo, a relação entre o conhecimento novo e o prévio, a construção do sentido pelo leitor são fatores imprescindíveis para a formação de bons leitores. Nesse sentido, os estudos da Psicolinguística e da Neurolinguística têm trazido grandes avanços na tarefa de compreender como o processamento cognitivo da leitura acontece e, a partir disso, indicar caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Com o auxílio do computador, ressonância magnética, tomografia, entre outros, essa linha teórica busca explicar o que ocorre no cérebro do leitor no momento da leitura.

Dentro desta perspectiva, o presente trabalho, através de abordagem bibliográfica e de campo, limita-se à investigação sobre as correlações entre escores de compreensão leitora, estratégias de leitura e consciência das estratégias metacognitivas, com base na interface Linguística e Cognição, verificando os processos cognitivos envolvidos na leitura.

O desafio criado, portanto, é verificar como se dá a compreensão e o processamento de leitura em crianças de 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental. Para tanto, busca-se verificar os escores de compreensão leitora, as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência das estratégias metacognitivas envolvida durante a realização da tarefa de ordenamento de parágrafos do texto. Essa atividade realiza-se em ambiente virtual, pois, com o auxílio do *software Snagit 8*, é possível realizar gravações de todos os movimentos feitos pelo leitor, durante a execução da tarefa. Quanto à escolha dos sujeitos, opta-se por trabalhar com alunos dessa série

escolar devido aos baixos índices apresentados pelas avaliações do PISA, do SAEB e do SAERS pela série imediatamente anterior.

A presente pesquisa situa-se em um contexto em que muitos estudos voltados à compreensão leitora têm sido desenvolvidos atualmente. Inicialmente fez-se, então, uma busca de estudos específicos realizados na área da compreensão leitora a partir de uma abordagem cognitiva, podendo-se citar Söhngen (2002), Tomitch (1998, 2003), Klein (2009), Alves (2010), além de pesquisas que tivessem como foco de estudo as estratégias metacognitivas de leitura, tais como Gadelha (2002), Joly (2007), Marini e Joly (2008).

Entre os achados, pode-se perceber que muitas das que tratam de consciência preocupam-se em avaliar a consciência linguística e, dentro dessa, a consciência fonológica, pouco sendo abordado sobre a consciência dos processos metacognitivos (MARINI, 2006; JOU e SPERB, 2006; JOU, 2001).

Visando atender aos objetivos propostos neste trabalho, ele está constituído em três capítulos. O primeiro capítulo traz um recorte teórico que se julga relevante para fundamentar este estudo. Parte-se de uma síntese sobre leitura e os aspectos envolvidos em seu processamento, a partir de uma abordagem cognitiva. A seguir, apresenta-se uma definição de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, abordando também tópicos relacionados ao processo consciente que rege a metacognição, além de sua avaliação na leitura. Finalmente, apresenta-se a noção de texto aqui adotada.

No segundo capítulo, ocorre o relato da pesquisa em si. Trata-se da definição da pesquisa, apresentando os objetivos que se deseja alcançar, tanto gerais quanto específicos; o levantamento das questões que se busca responder com este estudo e as variáveis a serem consideradas.

O último capítulo descreve a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, apresentando os participantes; a descrição dos três instrumentos utilizados (teste de compreensão leitora, instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura, teste de consciência das estratégias metacognitivas de leitura); a aplicação piloto desses instrumentos e sua análise; o procedimento de coleta de dados, a apresentação, o tratamento estatístico e a análise dos dados obtidos através dos instrumentos, bem como a discussão dos resultados encontrados, à luz das teorias que fundamentam este estudo.

Por fim, é apresentada a conclusão da pesquisa, a qual indica que, embora não haja um padrão no comportamento dos leitores durante o processamento da leitura, tendo em vista que se trata de um processo complexo que abarca inúmeras variáveis, os leitores mais proficientes demonstraram melhor conhecimento das estratégias por eles utilizadas. Após essa etapa do trabalho, ele é finalizado, apresentando-se as referências bibliográficas e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender os processos cognitivos que constituem a leitura é a chave para o entendimento de como as pessoas lêem e de como os aprendizes desenvolvem suas habilidades de leitura. Acredita-se que a análise das estratégias utilizadas pelos leitores durante atividades de compreensão leitora é a melhor maneira de evidenciar seus processos cognitivos, uma vez que eles são inacessíveis à observação direta.

Assim, o reconhecimento e a análise dessas estratégias de leitura empregadas pelo próprio leitor contribuem para o melhor entendimento do processamento global da compreensão leitora. Dessa forma, este estudo tem seu foco nas estratégias utilizadas pelos leitores, bem como a consciência que eles apresentam sobre as estratégias utilizadas, correlacionando esses dados aos escores de compreensão obtidos.

Na seleção do construto teórico condizente com a discussão do trabalho proposto, busca-se fundamentação nos preceitos na Psicolinguística, que analisa a leitura como um processo cognitivo.

Os estudos linguísticos sobre texto, gênero e estrutura narrativa também são imprescindíveis para fundamentar a realização deste trabalho, no intuito de colaborar para a renovação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão em língua materna.

1.1 Leitura compreensiva

Adota-se, neste estudo, o conceito da Psicolinguística que considera a leitura como um processo cognitivo responsável pela compreensão. Em outras palavras, é a interação entre

aquilo que o leitor já tem armazenado na memória e as informações que o texto traz, de modo que o universo cognitivo do leitor é fundamental para alcançar a compreensão.

Nessa perspectiva, o significado não está no texto propriamente dito, mas é construído pelo leitor durante a leitura por meio dessa interação. O texto serve como ponto de partida para a compreensão e se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor. Entre as inúmeras informações disponíveis no texto, o leitor seleciona aquelas que julga mais relevantes para atingir seu objetivo. Essas informações ativam, na memória do leitor, seus conhecimentos sobre o assunto, permitindo a construção do sentido a partir da integração entre o novo e o velho. A leitura não é, portanto, um processo que extrai o sentido final do texto, mas a gama de interpretações possíveis é delimitada pelo texto (KATO, 1995).

Kato (1995, p. 72) afirma que o texto deve ser “um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos”. É importante que o leitor perceba a presença do autor no texto, através de pistas linguísticas deixadas por ele, para que possa percorrer o caminho traçado pelo escritor para a construção do sentido. Isso faz com que haja uma gama de possibilidades para a compreensão do texto e que ele não esteja aberto a todas as interpretações possíveis.

Nessa concepção, a leitura é vista como a atividade em que não se privilegia, tampouco se deprecia o valor dos dados linguísticos do texto, mas em que o leitor usa adequadamente esses dados, buscando indícios relevantes para chegar ao significado autorizado pelo texto.

Poersch (1991) propõe que a construção de sentido durante a leitura ocorre em níveis distintos e estabelece uma taxionomia desses níveis de construção de sentido, a partir dos critérios de abrangência textual e profundidade de compreensão.

A abrangência textual envolve:

- a) Compreensão lexical: entender o significado das palavras em si, mesmo que possa ser ambíguo.
- b) Compreensão frasal: conhecer a sintaxe lexical e entender o significado que deriva dessa construção, o sentido que cada palavra assume dentro da frase.
- c) Compreensão textual ou global: ser capaz de entender o texto em seu sentido global.

Já a profundidade de compreensão envolve:

- a) Construção do sentido explícito: corresponde à compreensão daquilo que está escrito de forma explícita e clara no texto.
- b) Construção do sentido implícito: entender aquilo que está na entrelinhas, que não foi dito claramente, mas que está ali. A recuperação dessas informações é feita a partir de dados do texto associados aos conhecimentos de mundo que o leitor possui, seja da língua como um código, seja cultural. Essa habilidade exige processos mentais mais elevados, como a pressuposição e a inferência.
- c) Construção do sentido metaplícito: refere-se ao significado construído a partir de dados externos ao texto, tais como, as condições de produção e de recepção textual. Esse sentido é construído mediante a situação de comunicação. Nesse aspecto a construção do sentido depende do conhecimento prévio de cada indivíduo.

Também Van Dijk (1992) acredita que a compreensão atravessa diferentes fases. Inicialmente, segundo ele, o indivíduo adquire a habilidade de compreender microestruturas, isto é, palavras e frases, decodificando e estabelecendo relações de sentido com o auxílio da capacidade associativa da memória semântica. Num segundo momento, desenvolve a capacidade inferencial e passa a relacionar microestruturas, organizando-as em

macroestruturas. O autor salienta que essas fases devem ser aprendidas e repetidas antes de se tornarem automatizadas, como um conhecimento procedimental.

Para Klein (2009), a interrelação entre as informações novas trazidas pelo texto e os conhecimentos prévios do leitor, necessária para a compreensão, se dá por meio de pistas linguísticas que o leitor usa para relacionar suas ideias às do escritor. Esse processo pode se dar de diferentes modos, como se vê na próxima seção.

1.1.1 Processamento da leitura

O processamento da leitura pode ser dar de forma ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) ou interativa. As variáveis que determinam qual processo deve ser usado são os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do conteúdo e das condições de produção do texto, o estilo cognitivo e maturidade do leitor, o gênero⁵ textual, grau de atenção dado à leitura, entre outras.

No processamento ascendente, o leitor parte do material escrito e, a partir das pistas linguísticas, vai construindo o sentido do texto. Kato (1995) afirma que o processamento *bottom-up* de leitura faz uso linear das informações visuais linguísticas e constrói o significado por meio da análise e síntese do significado das partes. Neste modelo a leitura é vista como um processo passivo e ao leitor cabe apenas decodificar o que está no texto, limitando-se à microestrutura do texto, não reconhecendo a importância do contexto. Ocorre também nos casos em que o leitor encontra problemas na compreensão de elementos no nível do texto, como no caso de palavras desconhecidas.

⁵ A distinção entre tipo e gênero textual será melhor abordada na seção 1.3.1

Já no processamento descendente, o leitor faz uso maior de seus conhecimentos consolidados na memória que, por sua vez, não estão no texto, mas são ativados por meio de pistas linguísticas deixadas pelo autor. Conforme a autora, neste modelo o enfoque está no leitor, que não processa toda a informação trazida pelo texto, pois isto sobrecarregaria a memória de trabalho ou operacional⁶, mas sim utiliza as pistas textuais e cria hipóteses sobre o tema em questão, que serão corroboradas ou refutadas e reformuladas no decorrer da leitura.

No terceiro modelo de processamento, o interativo, proposto por Rumelhart em 1977, há a integração dos processamentos ascendente e descendente conforme o grau de dificuldade enfrentado pelo leitor. Para o autor, os processamentos ascendente e descendente ocorrem de maneira simultânea, ou seja, na construção do significado do texto, o leitor utiliza informações visuais – as pistas linguísticas – e seus esquemas internalizados, isto é, a representação do conhecimento de mundo armazenado na memória de longo prazo. Assim, durante a leitura é necessário que o leitor acesse esquemas relevantes. Este modelo considera tanto o conhecimento prévio quanto a interação do leitor com o autor através do texto, abrangendo aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores (KLEIMAN, 1989).

O leitor que realiza o processamento descendente de leitura é capaz de apreender as informações principais do texto, sua leitura é fluente e veloz, porém, pode correr o risco de exceder-se nas previsões e não confirmá-las através de uma leitura ascendente. Por outro lado, o leitor que realiza um processo ascendente de leitura, constrói o significado com base nos dados do texto, deixando de perceber o que está dito nas entrelinhas. Apresenta uma leitura vagarosa, pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar o que leu por não ser capaz de distinguir, entre as informações, as mais relevantes (KATO, 1995).

⁶ Memória de trabalho ou memória operacional envolve a manipulação e o armazenamento temporário de informações necessárias para uma ampla gama de atividades cognitivas complexas, tal como a leitura, por exemplo. (BADDELEY, 2003.) Esse tema será melhor abordado na seção 1.1.2.3

Dehaene (2009) explica o processamento da leitura no cérebro através de um sistema de dupla rota. Para o autor, o tratamento da escrita começa pelo olho, mais precisamente na fóvea – parte central da retina, rica em células foto-receptoras, chamadas de cones, e com elevada resolução para reconhecer o detalhe das letras. Quando o sujeito se depara com um texto escrito, a cadeia de letras é desmembrada pelos neurônios da fóvea e deve ser reconstruída antes de ser reconhecida. A palavra é facetada em milhares de fragmentos, pois cada porção da imagem é reconhecida como um foto-receptor distinto. Entra em cena, então, um sistema de dupla rota – a fonológica e a lexical. A primeira converte a cadeia de letras em fonemas, a outra acessa o dicionário mental onde o sentido das palavras está armazenado.

O campo visual limitado da fóvea (15°) é a principal razão pela qual os olhos se movem incessantemente durante a leitura. Os olhos humanos não abarcam uma linha inteira, eles percorrem a linha em movimentos de sacadas (quando não se vê nada) e param num ponto (ocorrendo a fixação) quando a fóvea é capaz de abranger 3 ou 4 letras à esquerda e 7 ou 8 à direita do olhar, em sistemas em que a leitura ocorre da esquerda para a direita (DEAHENE, 2009).

Os sinais luminosos captados pelos cones da fóvea são, segundo o autor, recebidos pelo cérebro através das áreas primárias (na região do lobo occipital de ambos os hemisférios). Esse primeiro processo dura em torno de 50 milissegundos e envia seu *output* à região especializada para a leitura – a região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo. Os neurônios dessa região, através de seus axônios, estão ligados a todas as regiões que processam a linguagem verbal, bem como a região que processa o significado. Eles demonstram capacidade de reconhecerem uma letra como sendo a mesma, independentemente de sua forma e da posição que ocupam na palavra, pois elas estão associadas à região que processa o significado.

Os processos cognitivos envolvidos durante a leitura são, para Estévez (1995), de natureza distinta e atuam em forma interativa, podendo ser classificados como processos de baixo nível e de alto nível. Os processos de baixo nível têm a função de decodificar o texto, podem ocorrer de forma mais ou menos automática e são indispensáveis para iniciar a compreensão, pois são responsáveis pelo reconhecimento de palavras, codificação e processamento sintático das orações. Por outro lado, os processos de alto nível têm a função de transformar o texto para reconstruí-lo e finalmente compreendê-lo. Nesse modelo, o leitor apoia-se em estratégias de processamento e, a partir da ativação de esquemas de conhecimento previamente adquiridos, realiza inferências e predições e seleciona as informações mais importantes, tudo em relação ao texto como um todo e não em função de palavras e orações isoladas.

Diante disso, a visão de leitura adotada nesta pesquisa será compatível com o modelo interativo, pois compartilha do mesmo ponto de vista sugerido por Kato (1995) – o de que o leitor maduro faz uso da interação dos processos ascendentes e descendentes de modo consciente, dependendo das dificuldades enfrentadas durante a leitura do texto. É possível dizer, então, que o caráter preditivo da leitura é parte do processamento *top-down*, enquanto que o processamento *bottom-up* é responsável pela confirmação e revisão das hipóteses levantadas pelo leitor durante a leitura.

Na seção seguinte, faz-se um levantamento acerca dos aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura, constituindo um recorte teórico pertinente para o entendimento deste trabalho.

1.1.2 Aspectos envolvidos no processamento da leitura

Compreender um texto é construir sentidos e esse processo pressupõe a ativação de diversos processos mentais. Kintsch e Miller (1984) afirmam que a compreensão é resultado da interação entre leitor e texto e, portanto, envolve não só a organização textual, mas também as habilidades cognitivas do leitor, tais como memória, memória de trabalho, circuitos cerebrais.

Para Scherer e Tomitch (2008), fatores individuais, tais como motivação, domínio do conteúdo abordado no texto, capacidade da memória de trabalho e idade cronológica, determinam a variabilidade de formas de abordar e compreender um texto.

Em relação às diferenças de desempenho na compreensão linguística entre os indivíduos, Parente e Fonseca (2006) afirmam que essas podem se dar devido ao prejuízo de processos cognitivos não-linguísticos, tais como as funções executivas, principalmente a atenção, inibição e memória de trabalho, cuja demanda de solicitação tende a aumentar quanto maior for a complexidade do estímulo linguístico. As autoras sugerem ainda que mudanças na velocidade de processamento também podem estar contribuindo para as dificuldades encontradas na compreensão linguística, além de fatores culturais, como o hábito de leitura.

Scherer (2009) afirma que a compreensão se dá pelo estabelecimento de relações intrínsecas entre os componentes do sistema linguístico (fonológico, semântico, sintático, pragmático) e as informações extratextuais consolidadas em nossa memória de longo prazo, que são recrutadas durante a inferenciação de significado. Segundo a autora, além desses, outros fatores podem afetar o processamento do discurso, tais como aspectos relacionados às diferenças individuais em abordar e compreender uma mensagem. Dessa forma, a leiturabilidade não é uma propriedade fixa, mas sim o produto de uma interação entre leitor e

texto e, portanto, o grau de dificuldade de um texto se estabelece em função da pessoa que o lê (KINTSCH; MILLER, 1984).

A leitura é, portanto, uma atividade complexa que demanda várias outras atividades cognitivas, como memória de trabalho, memória de curto e longo prazo, percepção, atenção, emoção, motivação, entre outras atividades cerebrais. Envolve também aspectos externos, tais como o objetivo e a situação de leitura, além do contexto ambiental em que ela ocorre. Todos esses elementos são variáveis que, em caso de alguma deficiência, comprometem o processamento da leitura. A seguir, faz-se uma breve apresentação de alguns desses aspectos.

1.1.2.1 Objetivos e motivação

Conforme exposto anteriormente, o sentido não está somente no texto, mas é construído pelo leitor, de modo que, ainda que o conteúdo de um texto seja o mesmo, é possível que leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas. Os objetivos de leitura determinam a forma como o leitor se posicionará frente ao texto. Eles podem ser muitos, dependendo da situação e do interesse do leitor no momento da leitura.

Para Leffa (1996, p. 13), “ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola”. Também Smith (1989) é adepto deste ponto de vista, para ele as pessoas leem por determinada razão, seja para encontrar um nome numa lista ou saborear um romance, e a ausência dessa característica torna a leitura improdutiva. O propósito da leitura determinará a forma como o leitor abordará o texto e também o nível de compreensão tolerável para considerar boa sua leitura (COLOMER; CAMPS, 2002).

Segundo Kleiman (1989, p. 35), “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”. Essa tarefa se tornará mecânica e não será

uma busca do significado. Kato (1995, p. 109) afirma que “o grau de atenção que damos ao texto e os lugares que focalizamos têm muito a ver com o propósito consciente de procurar determinada informação no texto”.

Na prática cotidiana, a leitura está bastante presente. Alguns de seus objetivos podem ser ler para responder à necessidade de viver em grupo, para se comunicar com outras pessoas, descobrir informações necessárias, dar andamento a um projeto, estimular o imaginário, documentar uma pesquisa. Isso exige que se tomem textos adequados a cada interesse.

Estabelecer um objetivo à leitura melhora significativamente a capacidade de processamento e a memória do leitor (KLEIMAN, 1989), visto que se trata de uma estratégia metacognitiva, ou seja, uma estratégia de controle e regulamentação do próprio conhecimento.

Segundo a autora, quando o leitor tem um objetivo determinado para sua leitura, ele mantém esse objetivo na memória de trabalho enquanto realiza a leitura do texto, tornando mais fácil a tarefa de reconhecer as informações linguísticas mais adequadas para o cumprimento de sua meta. A leitura com objetivos bem definidos permite lembrar mais e melhor aquilo que foi lido.

Em geral, o leitor menos experiente não determina objetivos para sua leitura, de modo que a predeterminação provisória de objetivos por um adulto mais experiente pode ser importante como modelo. Por meio do modelo que o leitor proficiente lhe oferece, o leitor iniciante pode desenvolver estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a compreensão (KLEIMAN, 1989).

Também Palincsar e Brown (1984) acreditam que um leitor iniciante pode ser orientado por leitores fluentes. Primeiramente, o leitor proficiente realiza a maior parte do trabalho cognitivo da leitura e o iniciante participa como um espectador. Então, a partir do

modelo que ele observa, torna-se mais experiente e capaz de realizar os aspectos mais complexos da tarefa. Os atos de apoio de outros, como modelo, levam-no a usar estratégias mais eficientes. Com o tempo, esse modelo é adotado pelo leitor iniciante, que se torna capaz de realizar algumas dessas funções por si só, através de autorregulação e autoquestionamento, vindo a desempenhar a atividade cognitiva de leitura gradualmente.

Esse tipo de processo em que o leitor proficiente constrói uma base sobre a qual o leitor aprendiz pode apoiar-se para chegar a patamares mais elevados de estruturação cognitiva é conhecido como *scaffolding*, ou andaime em Português, proposto por Vygotsky (1998).

O autor apresenta ainda o conceito de zona proximal, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real se refere àquilo que o aluno é capaz de fazer de forma autônoma, isto é, aquela capacidade ou função que ele já aprendeu e consegue fazer sem a assistência de alguém mais experiente. Já o nível de desenvolvimento potencial é o que o aluno consegue realizar contando com a colaboração de outra pessoa (VYGOTSKY, 1998).

O autor reforça ainda a ideia de que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Mesmo ponto de vista adotado por Bencke (2008), para quem o auxílio dado pelo leitor experiente, seja ensinando ou exemplificando o uso de estratégias adequadas de leitura, serve de andaime ao iniciante, proporcionando-lhe condições de alcançar autonomia na leitura.

Se a leitura, como já foi mencionado, envolve fazer perguntas ao texto, a melhor estratégia para construir o sentido é justamente fazer as perguntas certas e essas perguntas dependem da finalidade da leitura. Saber o tipo de pergunta que se deve fazer a cada texto é uma das habilidades mais importantes para a leitura. E somente pela prática de leitura é que o leitor adquire essa habilidade.

Solé (1998) afirma que a atividade de leitura está dirigida pelos objetivos do leitor diante dela. Para a autora é crucial estabelecer objetivos antes de iniciar a leitura, porque estes determinarão as melhores estratégias a serem utilizadas. São as estratégias de leitura que regulam o processo de compreensão, uma vez que auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar as hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo do que está lendo.

Segundo a autora, “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. A motivação, segundo Scherer e Tomitch (2008), determina as escolhas dos textos a serem lidos, bem como a forma de abordá-los, uma vez que o leitor mobiliza diferentes recursos para ler um texto, dependendo do objetivo que tem em mente.

Palincsar e Brown (1984) concordam que leitores proficientes procedem de forma muito diferente quando leem por prazer, ou para obter a essência de uma informação impressa no texto, ou para superar uma falha na compreensão, ou para reter informações. Segundo as autoras, na primeira situação, os leitores leem rapidamente e aparentemente sem fazer esforço; já no último caso, a leitura se processa de forma lenta e laboriosa e requer monitoramento da atividade, a fim de evitarem-se falhas na compreensão.

Conforme mencionado anteriormente, a leitura é uma busca pelo significado e depende da capacidade do leitor em fazer inferências, preencher lacunas e elaborar hipóteses, que serão confirmadas ou refutadas, à medida que o texto avança. Esses processos são determinados pelas características específicas de cada leitor, tais como seu objetivo de leitura, sua motivação e seu conhecimento prévio, sendo esse último abordado na próxima seção.

1.1.2.2 Conhecimento prévio

A construção pertinente de sentido, segundo Kleiman (1989), deve-se muito mais ao conhecimento prévio e às predições, ativadas na memória do leitor pelo próprio texto, que à informação impressa em si. É muito comum os leitores conhecerem e compreenderem todas as palavras de um texto, contudo não alcançarem a compreensão global do mesmo. Desde o nível mais básico, o ato de ler requer do leitor a extração de informações de uma página impressa, a análise e comparação dessas informações com aquelas que já estão consolidadas em sua memória. O leitor competente deve ser capaz de ler nas entrelinhas e, a partir do que está escrito, identificar implícitos e subentendidos, estabelecendo relações entre o texto e seu conhecimento prévio. Ele utiliza uma quantidade mínima de informações visuais e as compara com os esquemas linguísticos e conceituais existentes na memória, para obter o significado.

Nesse sentido, Smith (1989) afirma que a informação visual é uma parte necessária à leitura, mas não o suficiente. Quanto menos informação não visual o leitor empregar, mais difícil se tornará a leitura. Essa informação não visual, segundo o autor, é o conhecimento que já se tem armazenado no cérebro, relevante para a linguagem e para o tema de que se trata, além de alguns conhecimentos específicos da linguagem escrita, tais como padrões ortográficos.

Para dar sentido ao texto, é necessário que o leitor associe às informações visuais do texto aos conhecimentos que já possui. Para Leffa (1996, p. 14), “a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para sua leitura”. Assim, uma linha impressa pode parecer óbvia para o professor, mas ilegível para uma criança que apresenta uma dependência muito grande da informação visual, além do fato de que se o leitor não consegue atribuir sentido ao material que recebe para ler, a leitura e o aprendizado da leitura se tornam cada vez mais difíceis.

Para Kleiman (1989), leitor constrói o sentido a partir da interação de diversos níveis de conhecimento – de mundo, linguístico e textual – adquiridos em suas experiências cotidianas. Os três tipos de conhecimento estão sempre envolvidos na leitura, embora não em mesma quantidade e qualidade de informação. Apresenta-se, a seguir, cada um deles:

a) Conhecimento de mundo

A expressão “estrutura cognitiva” dada pelos psicólogos para o conhecimento de mundo é bastante apropriada, segundo Smith (1989), pois o que o ser humano tem em sua memória é uma organização do conhecimento. O autor propõe, ainda, a “teoria do mundo em nossas cabeças”, segundo a qual a memória humana armazena a percepção e a compreensão do mundo, isto é, a representação de padrões e regularidades mais gerais – os esquemas – que ocorrem a partir das experiências.

O autor salienta que todos leitores desenvolvem e necessitam de um grande número de esquemas relacionados ao modo pelo qual os textos escritos estão organizados. Entre esses esquemas estão aqueles sobre os gêneros textuais específicos e a estrutura do discurso escrito, bem como conhecimento de eventos, os denominados *scripts*. Sobre isso, podemos destacar a seguinte afirmação do autor:

O conhecimento de esquemas relevantes é, obviamente, essencial, se desejamos ler qualquer espécie de texto com compreensão. Uma criança que não possui um cenário sobre fazendas tende a não compreender uma história sobre fazenda, ou uma referência a uma fazenda, em um livro. (Smith, 1989, p.31)

Koch e Travaglia (2002) afirmam que esse conhecimento de mundo está armazenado na memória em forma de blocos cognitivos, denominados de *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenários, que são ativados no momento da leitura.

Ao escrever um texto, o autor deixa implícitas muitas informações, o que Kleiman (1989) chama de economia e seletividade. Assim, quando se refere a um evento como ir ao médico, por exemplo, não é necessário que apresente todas as informações típicas dessa circunstância, pois se espera que o leitor tenha esses conhecimentos estruturados em esquemas e parte-se, então, apenas para o que é diferente, memorável, inesperado. Cabe ao leitor preencher esses vazios com as informações certas. A compreensão se dá devido à busca, na memória, de informações relevantes ao assunto, a partir de elementos formais fornecidos pelo texto.

Para a autora, é o conhecimento do leitor sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente, alcançando a compreensão. Essas inferências são motivadas por pistas linguísticas do texto e caracterizam um processo inconsciente de leitor proficiente.

b) Conhecimento linguístico

Parece óbvio dizer que é imprescindível que o leitor tenha conhecimento da língua em que o texto foi escrito. Esse conhecimento linguístico abrange, segundo Kleiman (1989), desde o conhecimento sobre a pronúncia em Português, no caso, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua.

Leffa (1996) afirma que o confronto do leitor com o texto não garante a compreensão. É necessário que haja afinidades entre eles, além de determinadas competências fundamentais por parte do leitor, tais como a intenção de ler e várias fontes de conhecimento – ortográfico, lexical, sintático, semântico. Porém, para obter compreensão, o leitor deve ir muito além do que reconhecimento de letras, palavras e padrões sintáticos. O conhecimento linguístico é muito mais abrangente. Saber a língua é conhecer e saber empregar seus componentes em diferentes situações de uso, tanto no papel de ouvinte quanto falante, de escritor quanto leitor.

Kato (1995) afirma que a compreensão de um item não se dá de forma isolada, ao contrário, quanto mais relações esse item consegue fazer com outros já aprendidos, mais efetiva será a sua compreensão. A autora afirma ainda que, muitas vezes, não fica clara a distinção entre informação lexical e conhecimento de mundo.

O conhecimento semântico, segundo Leffa (1996), contribuiu na informação de qual acepção uma palavra em determinado contexto está sendo usada. Para atingir a compreensão, o leitor utiliza uma seleção de indícios grafofônicos, sintáticos e semânticos que estão presentes no texto e/ou no conhecimento prévio do leitor. Os leitores devem ter esquemas para ortografia, sintaxe da língua e conceitos pressupostos pelo autor, a fim de selecionar e utilizar indícios apropriados do texto dado.

c) Conhecimento textual

Outro importante requisito para a compreensão é que o texto seja bem estruturado. É a organização das frases e dos parágrafos que conferem coesão e coerência ao texto. Conhecer diferentes gêneros textuais favorece a compreensão do texto, uma vez que cada um deles apresenta uma estrutura característica que pode implicar diferentes procedimentos cognitivos para o processamento da leitura (SMITH, 1989).

Cada gênero textual possui seus próprios esquemas⁷ de gênero, ou seja, características específicas que o distinguem de outros gêneros. Esses esquemas de gêneros, segundo o autor, são bastante diferentes de cultura para cultura, porém são convencionais onde são empregados. Quanto maior for esse conhecimento, quanto maior a exposição a distintos

⁷ Convém salientar que quando se fala em esquema, refere-se à estrutura cognitiva de cada indivíduo em que, segundo Eysenck e Keane (1994), os conceitos estão organizados na memória em forma de esquemas, de acordo com suas categorias. Desse modo, esquemas de gênero são representações mentais dos diversos gêneros textuais que cada leitor tem em sua memória.

gêneros textuais, mais fácil será sua compreensão, tendo em vista que o conhecimento das estruturas textuais, em grande parte, determina as expectativas do leitor em relação ao texto.

Os esquemas de gêneros, com suas formas características, auxiliam os leitores, na medida em que lhes proporciona bases para prever como o texto se estrutura, se organiza (SMITH, 1989). Os leitores se acostumam aos esquemas de gêneros com os quais estão habituados, assim, se conhecem o gênero carta, observarão certas características que não estão presentes em um artigo científico, por exemplo.

Esse tipo de conhecimento é chamado por Colomer e Camps (2002) de conhecimento da situação comunicativa, em que o leitor deve aprender a contextualizar o texto, a partir de elementos linguísticos nele presentes, percebendo o tipo de interação social pretendida pelo autor – o objetivo da comunicação, em que tempo e lugar se produz – e contrastar seus próprios objetivos de leitura em maior ou menor grau com os objetivos do autor.

As características dos gêneros textuais exercem uma importante função em benefício dos leitores. Se não conhecem a estrutura de um texto, a compreensão poderá ficar distorcida. Segundo Smith (1989), a estrutura do discurso faz parte de nossa estrutura cognitiva, do modo como organizamos nosso conhecimento de mundo. Estas estruturas, que são observadas e analisadas na organização dos textos, são armazenadas no cérebro humano.

Também Eysenck e Keane (1994) afirmam que os conceitos são criados no cérebro por meio de esquemas, ou seja, agrupamentos estruturados de esquemas cuja função é organizar diferentes conhecimentos em categorias, de acordo com suas características, a fim de facilitar a ativação da memória no momento em que um desses conhecimentos é evocado. Diante disso, pode-se dizer que quanto mais gêneros textuais o leitor conhecer, maior será o número de esquemas consolidados na memória e, conseqüentemente, maior a competência leitora. Conhecer a estrutura do texto auxilia a predição do que está por vir, qual será a próxima seqüência ou a próxima situação.

Em suma, pode-se dizer que, na leitura compreensiva, o sentido é construído pelo leitor, a partir da percepção de elementos linguísticos e da ajuda de elementos não presentes no texto – os diferentes conhecimentos prévios acima apresentados. Para Poersch (1991, p.128), “a compreensão se dá pela análise que o leitor faz da estrutura semântica do texto, comparando-a às estruturas pré-existentes em sua memória”.

Na próxima seção, apresenta-se uma breve discussão de como as informações são processadas e armazenadas na memória, bem como sua importância para a construção do sentido durante o processamento da leitura.

1.1.2.3 Memória

Conforme Izquierdo (2006), as memórias dos humanos e dos animais provêm das experiências e, por isso, é mais sensato falar em memórias e não em Memória, já que há tantas memórias possíveis quanto forem suas experiências. Sua função é codificar, armazenar e recuperar informações e é dividida, de acordo com seu conteúdo, em procedimental e declarativa, bem como de acordo com sua duração, em memória de trabalho, memória de curto prazo e a memória de longo prazo (IZQUIERDO, 2006).

A memória procedimental, segundo o autor, diz respeito às memórias de procedimentos, ou seja, às capacidades motoras e sensoriais, é considerada não-declarativa, pois o indivíduo não é capaz de explicar os procedimentos realizados. Por outro lado, a memória declarativa refere-se ao conhecimento explícito que pode ser verbalizado pelo indivíduo.

A memória de trabalho é muito breve e fugaz, serve para gerenciar a realidade e determinar o contexto em que os diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação

ocorrem, e se vale a pena ou não fazer uma nova memória disso ou se esse tipo de informação já consta nos arquivos. Ela serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento e não produz arquivos. Baddeley (2003) sustenta que a memória de trabalho é capaz de realizar tarefas cognitivas, tais como raciocínio, compreensão e resolução de problemas.

O autor apresenta quatro componentes da memória de trabalho – alça fonológica, responsável pelo armazenamento temporário e processamento de informações verbais; alça visoespacial, responsável pelo armazenamento temporário de informações imagéticas; executivo central, sistema de controle atencional; e retentor episódico, elo entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Segundo esse modelo, durante a leitura, o retentor episódico armazena temporariamente o modelo mental recém construído do significado do texto lido e o associa a memórias constituídas anteriormente.

Em termos do processo psicolinguístico, Smith (1999) alerta para o fato de que não são os olhos que vêem, mas sim o cérebro. Os olhos apenas captam sinais luminosos que são transmitidos ao cérebro que, por sua vez, irá interpretar esses sinais. Durante a leitura, o cérebro toma decisões baseado nas informações textuais. Esse processo leva tempo, que varia dependendo da quantidade de alternativas que ele tem para escolher. Contudo, há um limite de quantidade de informações com as quais o cérebro pode trabalhar, de modo que, quanto mais significativas forem essas informações, maior será a capacidade de trabalho do cérebro.

O autor salienta ainda que o processamento da leitura fica comprometido quando o conteúdo do texto é desconhecido pelo leitor, pois nessas circunstâncias o cérebro fica sobrecarregado de informações, ocorrendo o que ele denomina de visão túnel. A atenção volta-se para os sinais gráficos da página e sua decodificação, tornando a leitura lenta e prejudicando a compreensão. Portanto, quanto mais significativas forem essas unidades, maior a capacidade da memória de trabalho em gerenciá-las.

Segundo Alves (2010), um leitor com um grande *span* de memória de trabalho é mais eficiente em suas leituras, pois não havendo a necessidade de deter-se em detalhes que podem ser automatizados (rapidez e eficiência dos movimentos sacádicos; habilidade para transformar informação gráfica em informação semântica; capacidade para atribuir sentido às palavras a partir das suas relações sintagmáticas; etc), sobra-lhe mais tempo para dar atenção às pistas textuais realmente importantes para uma construção de sentido dependente de contexto linguístico.

Izquierdo (2006) afirma que o papel da memória de trabalho não é de formar arquivos, mas sim de analisar o *input* e compará-lo com as informações já armazenadas nas demais memórias – declarativas e procedurais – de curta e longa duração. Após o estímulo ser percebido pela memória de trabalho, o cérebro faz um mapeamento dos conhecimentos prévios do leitor, consolidados na memória de longo prazo, e estabelece as necessárias relações dessas informações com o conteúdo do texto, com o objetivo de encontrar sentido na leitura.

A fixação definitiva de uma memória é sensível a numerosos agentes externos ou internos. As memórias de longa duração não ficam estabelecidas em sua forma estável ou permanente imediatamente depois de sua aquisição. O processo que leva a sua fixação definitiva de modo que mais tarde poderão ser evocadas denomina-se consolidação. Assim, convencionou-se denominar memória de curta duração aquela que dura poucas horas, justamente o tempo necessário para que as memórias de longa duração se consolidem (IZQUIERDO, 2006).

Segundo Scherer e Tomitch (2008), o conteúdo de um texto tende a ficar mais fortemente solidificado na memória de longo prazo, conseqüentemente facilitando a evocação de dados do texto tanto a curto quanto a longo prazo, se o leitor conseguir atribuir significado relevante a uma parte do texto ou ao texto como um todo.

Durante a leitura, devido à capacidade de memória de trabalho do leitor ser restrita, o processamento do texto é feito em ciclos, isto é, tomando-se pequenas partes do texto. A coerência entre essas partes é mantida pelo armazenamento sequencial de um determinado número de proposições na memória de trabalho, as quais se conectam entre si. Caso a coerência entre as proposições seja interrompida, o leitor deve recorrer à memória permanente e buscar uma nova proposição que será colocada na memória de trabalho. Se essa proposição não for encontrada, uma inferência deve ser feita para servir de conexão entre as partes do texto (TOMITCH, 2003a).

A autora destaca ainda que, para se detectar uma contradição, é preciso que o leitor tenha as informações ativadas na memória ao mesmo tempo e, mesmo detectando a contradição, o leitor ainda necessita reestruturar a interpretação anterior para que a coerência seja estabelecida no texto. A autora salienta que a capacidade da memória de trabalho está diretamente envolvida nesse processo, uma vez que é necessária a utilização de seus recursos para a ativação concomitante das informações, seja para manter a informação anterior ou para reativá-la da memória de longo prazo à memória de trabalho, e então contrastá-la com a informação mais recente advinda do texto, para daí poder perceber a contradição.

Além desses, Scherer e Tomitch (2008) citam diversos outros aspectos da compreensão leitora que estão relacionados à capacidade da memória de trabalho, tais como deduzir o significado de uma palavra, processar estruturas sintáticas complexas, resolver ambiguidades lexicais e monitorar a compreensão.

O processamento da compreensão do discurso, seja oral ou escrito, acontece com o auxílio do sistema executivo central que controla o fluxo de informação dentro da memória de trabalho. Esse sistema de controle garante que as estratégias utilizadas pelo leitor se relacionem aos objetivos da compreensão. Para isso, ele supervisiona o processamento dos demais subcomponentes da memória de trabalho, seleciona as informações que serão

processadas por essa memória, ativa e atualiza os conhecimentos episódicos e semânticos necessários, busca informações relevantes na memória de longo prazo e decide quais informações processadas pela memória de trabalho devem ser encaminhadas para a memória de curto prazo, para fins de armazenamento (BADDELEY, 2003).

A contribuição do sistema executivo central, bem como de todos os demais subcomponentes da memória de trabalho, é essencial para a compreensão leitora, uma vez que ele é responsável por coordenar as estratégias de leitura, inibindo aquela que não produz mais o efeito esperado para a compreensão, alternando-a por outra, quando assim o exigir. A memória de trabalho é responsável também pela avaliação da qualidade e do processo da própria compreensão, ou seja, pelas atividades de automonitoramento e autocorreção da leitura (TOMITCH, 2003a).

Assim, sendo a leitura um processo complexo e a capacidade da memória de trabalho bastante limitada, a construção do sentido do texto exige grande empenho e habilidade para se realizar de modo eficaz. Para Estévez (1995), o leitor deve contar com estratégias que lhe permitam selecionar adequadamente a informação que entra na memória de trabalho, pois caso não haja essa seleção, poderá ocorrer sobrecarga nessa memória, ocasionando uma má compreensão. Apresentam-se, então, na próxima seção, as estratégias de leitura.

1.2 Estratégias de leitura: caracterização e importância

Embora as estratégias de leitura não constituam a totalidade dos processos envolvidos na compreensão leitora, elas desempenham um papel muito importante nesses processos, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar as hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo do que está lendo (SOLÉ, 1998).

Segundo Palincsar e Brown (1984), leitores eficientes procedem de maneira relativamente automática. Enquanto o processo está fluindo sem problemas, a construção de sentido é muito rápida, no entanto, quando uma falha de compreensão é detectada, eles devem empregar dispositivos ou estratégias ativas que levam tempo e esforço.

Pesquisas realizadas pelas autoras mostram que alunos com deficiências em compreensão leitora não dominam estratégias de leitura, nem têm consciência de como aplicar o conhecimento que já possuem. Os leitores menos proficientes empregam as mesmas estratégias de leitura para todos os gêneros textuais; por outro lado, os bons leitores tornam as estratégias adequadas aos objetivos.

Neste trabalho, as estratégias de leitura são assumidas como processos mentais, isto é, todo e qualquer esforço cognitivo utilizado pelos indivíduos durante a realização de uma atividade de leitura, que sejam passíveis de observação. Em outras palavras, os passos dados pelos leitores em busca da construção do sentido. Tendo em vista sua importância para a compreensão leitora e sendo tema de estudo desta pesquisa, são abordadas nas próximas seções as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

1.2.1 Estratégias cognitivas de leitura

As estratégias cognitivas de leitura referem-se aos princípios que regem o comportamento inconsciente e automático do leitor. Essas estratégias assumem um papel importante na construção do sentido na leitura, uma vez que auxiliam na construção da coerência local do texto, ou seja, as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto.

Segundo Leffa (1996), quando se fala que as estratégias cognitivas são inconscientes, refere-se à inconsciência do processo da leitura e não do produto final, no caso, a compreensão leitora. A natureza inconsciente das atividades cognitivas de leitura fica evidente nas máximas propostas por Scott (1983): pressupõe que o texto apresente ordem canônica e pressupõe que o texto seja coerente.

Também Kleiman (1989) cita alguns princípios que guiam esse processo inconsciente e automático através do qual o leitor interpreta as marcas formais do texto. São eles: princípio da economia, princípio da canonicidade, princípio da distância mínima, princípio da coerência e princípio da relevância.

O princípio da economia determina a regra da recorrência, por meio da qual se pode explicar o fato de que o cenário textual seja explicitado a partir de um número limitado de informações recorrentes durante o texto, tais como repetições, substituições, pronominalizações e outros, por acreditar que o leitor já tenha em sua memória esquemas organizados a respeito de tais informações. A regra da continuidade temática permite a compreensão de elementos sequenciais, separados, como estando relacionados a um mesmo tema, determinando que se um tema é abandonado para introdução de outro, eles devem estar relacionados.

Já o princípio da canonicidade agrupa vários outros princípios relacionados a nossa expectativa em relação à ordem natural das coisas, entre eles a regra de linearidade, por meio da qual se espera que o texto apresente seus elementos de forma linear, ou seja, a causa antes do efeito, a ação antes do resultado. Segundo a autora, quanto mais o texto se enquadra a essas expectativas, mais automáticas serão as inferências que permitem as ligações entre os elementos, caso contrário, a leitura torna-se mais complexa e é necessário que o leitor a desautomatize para compreender o texto.

O princípio da distância mínima funciona no nível sintático e determina que, na presença de dois ou mais referentes para um pronome ou dêitico, o mais próximo deve ser interpretado como seu antecedente. Por outro lado, no nível semântico, o princípio da coerência diz que devemos escolher o sentido que torne o texto mais coerente, quando na existência de compreensões conflitantes. Outro princípio que determina o sentido em caso de informações conflitantes é o princípio da relevância, a partir do qual se deve escolher o sentido mais relevante para o desenvolvimento do tema.

Nesse processo automatizado de leitura, o leitor reconhece marcas formais que ligam os elementos constituintes da microestrutura do texto ou elementos descontínuos, apontando assim para a macroestrutura.

Kleiman (1989, p. 58) salienta que “há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão de um texto”. Para ela, são os princípios acima listados que determinam a apreensão da linha temática ou a construção dos laços coesivos entre elementos descontínuos do texto. Trata-se de um processo essencialmente cognitivo, que funciona sem o controle consciente do leitor quando o texto atende às suas expectativas. Contudo, se há o inesperado, é necessário que o leitor faça monitoração consciente e desautomatize suas estratégias cognitivas de leitura.

Examinam-se agora as estratégias metacognitivas, uma vez que essas despertam, devido ao seu caráter consciente, um interesse especial para a aprendizagem, além de constituir uma das variáveis desta pesquisa.

1.2.2 Estratégias metacognitivas de leitura

As estratégias metacognitivas de leitura referem-se às atividades planejadas, reflexivas e intencionais no processo de construção do sentido do texto. Kato (1995) diz que a utilização dessas estratégias caracteriza o leitor maduro, pois prevê o controle planejado das atividades que levam à compreensão.

O processamento da informação na leitura acontece de forma automática, inconsciente. Porém, é quando aparece alguma dificuldade (uma frase mal compreendida, uma palavra ambígua ou desconhecida) que o leitor experiente para sua leitura e presta atenção maior a este trecho, tentando solucionar o problema de forma consciente. As estratégias funcionam, nesses casos, como mecanismos detectores de falhas.

Para Solé (1998) as estratégias metacognitivas são úteis para regular a atividade da pessoa, pois permitem selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações, a fim de alcançar o objetivo a que se propôs. Palincsar e Brown (1984), a partir de suas pesquisas, propõem a existência de seis estratégias essenciais que caracterizam a maneira como o leitor fluente realiza ou deve realizar uma leitura. São elas entender os objetivos; ativar os conhecimentos prévios relevantes; atribuir atenção às ideias principais do texto e descartar o que é menos importante; verificar a compatibilidade entre o conhecimento prévio e as novas informações; avaliar o significado construído; e supervisionar as funções anteriores para avaliar a compreensão.

Segundo Joly e colaboradores (2006), as estratégias metacognitivas aplicadas ao processo de compreensão em leitura podem ser definidas ainda como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a sua habilidade em controlar as atividades cognitivas responsáveis pelo processo de compreensão de um determinado texto. Em outras palavras, são procedimentos que o indivíduo utiliza para

planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê. Elas podem ser classificadas, segundo os autores, em estratégias globais, de suporte e de solução de problemas. As estratégias globais são aquelas usadas para análise geral do texto; as de suporte à leitura envolvem o uso de materiais de referência e anotações, como apoio; e as de resolução de problemas são usadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor.

Filho (2002) afirma que as estratégias metacognitivas podem ocorrer antes, durante e depois da leitura, podendo pertencer às fases de previsão, de monitoração e de avaliação, respectivamente. Na primeira fase é feita uma análise global do texto; na segunda, se selecionam e relacionam informações relevantes entre si e com os conhecimentos prévios do leitor; e, na terceira, se faz uma reflexão sobre o significado da mensagem do texto.

Foucambert (1994) afirma que ler é uma negociação entre o que está na nossa cabeça e o que está no papel, entre o que está atrás e o que está diante dos olhos, como num trabalho de detetive, no qual se utilizam índices para elaborar hipóteses, verificá-las com outros índices e voltar aos pontos que parecem obscuros. Solé (1998), ressalta que se trata de suspeitas inteligentes e arriscadas sobre o caminho que se deve seguir e que as estratégias metacognitivas são eficazes neste ponto porque envolvem autorregulação e autocontrole.

As estratégias metacognitivas de leitura são subjacentes a qualquer controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão. Essas estratégias, segundo Solé (1998), serão desenvolvidas quando o leitor for capaz de construir o sentido do texto e entender o uso de itens lexicais desconhecidos a partir de pistas contextuais.

Brown (2000) vê a compreensão leitora, antes de tudo, como o desenvolvimento de estratégias adequadas e eficientes de compreensão e apresenta categorização de dez estratégias. Faz-se aqui um recorte dessa lista de estratégias, que representa apenas aquelas passíveis de observação nos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

a) Automonitoramento

Automonitoramento, de acordo com Leffa (1996), é a estratégia pela qual o leitor observa seu próprio processamento de leitura e controla o processo que está realizando. Trata-se de uma introspecção consciente, através da qual o leitor monitora sua compreensão e procura estratégias, para alcançar o objetivo proposto em sua leitura.

Segundo Solé (1998), é um procedimento de carácter elevado, através do qual o leitor realiza o planejamento das ações necessárias para atingir os objetivos da leitura. Para Santos e colaboradores (2006), leitores capazes de monitorar sua compreensão são mais capazes de utilizar estratégias apropriadas para melhorá-las.

Nesta pesquisa, devido às limitações do instrumento de análise do tempo e das estratégias metacognitivas de leitura, será considerado automonitoramento todo o período anterior à seleção de um parágrafo, acreditando que durante este tempo, enquanto o leitor percorre os parágrafos do texto com o auxílio do *mouse*, ele esteja realizando o planejamento necessário para alcançar a resposta que julga ser adequada para a organização dos parágrafos do texto.

b) Seleção

Pela estratégia de seleção, o leitor faz escolhas e dirige sua atenção a elas. Segundo Kato (1995), o leitor procura detectar qual é a parte do texto que lhe interessa, atendo-se aos índices mais relevantes para atingir seu objetivo de leitura.

Solé (1998) afirma que, a partir da estratégia de seleção, o leitor dirige sua atenção ao que é essencial, em detrimento do que pode parecer mais trivial, em função dos propósitos perseguidos.

A seleção será caracterizada, nesta pesquisa, como a escolha de um ou outro parágrafo, realizada pelo participante, durante o teste de compreensão leitora, que visa à ordenação de um texto. Em outras palavras, para a estratégia de seleção será considerado o momento em que o leitor irá enumerar determinado parágrafo, de acordo com a sequência dos acontecimentos da história narrada.

c) Autoavaliação

O leitor realiza a autoavaliação quando julga sua compreensão e seus procedimentos realizados para atingi-la. Por meio de uma sensibilidade consciente, o leitor percebe quando sua compreensão falhou, detecta a comunicação inadequada e procura estratégias de reparo corretivo, para alcançar o objetivo proposto em sua leitura (LEFFA, 1996).

O autor cita, como estratégias de reparo, reler, ler procurando identificar as ideias principais, inferir, levantar hipóteses, autoquestionar-se, reler apenas o que não entendeu, criar uma imagem mental dos dados do texto vendo-o como um todo, ajustar a leitura aos objetivos, procurar conhecimento prévio e ajustá-lo ao texto, entre outras.

As estratégias de reparo, embora possam obstruir o processo de leitura, devem ser usadas em determinadas situações a fim de evitar sérios problemas de compreensão. Gadelha (2002) sugere que, ao detectar uma falha na compreensão, o leitor prossiga sua leitura, pois é possível que essa inconsistência seja elucidada no decorrer da leitura do texto e, ao final, se houver lacunas em relação à compreensão, o leitor deve voltar e tentar reparar sua falha.

A autoavaliação é uma etapa importante no processo da leitura, pois permite ao leitor conscientizar-se de seus erros e falhas, podendo então se dedicar mais aos aspectos considerados necessários para melhorar sua compreensão.

Na análise dos dados coletados a partir do instrumento de análise do tempo e das estratégias metacognitivas de leitura desta pesquisa, a avaliação será considerada todo o tempo em que o leitor realiza uma releitura dos parágrafos já selecionados, acreditando-se que nesse momento ele esteja refletindo sobre o processo por ele realizado, na tentativa de verificar seu acerto ou erro.

d) Autocorreção

A autocorreção ocorre quando o leitor corrige sua rota de leitura, com base na avaliação de seu processamento. É a modificação de seu próprio comportamento em função da resolução de problemas percebidos (SOLÉ, 1998).

Neste trabalho, será considerado como autocorreção o apagamento de uma escolha já realizada pelo participante na ordenação dos parágrafos do texto, proposta pelo teste de compreensão leitora.

e) Predição

Segundo Leffa (1996), predição são as antecipações que o leitor realiza em relação ao que está por vir na sequência do texto, utilizando seus conhecimentos prévios e as pistas linguísticas. Em outras palavras, é a síntese entre o conhecimento de mundo com a informação linguística e textual, que ajuda a formar as expectativas do leitor antes e durante o processo de leitura.

É uma estratégia usada a partir do título, de frases, sentenças, parágrafos e através do conteúdo do texto todo. Ela é útil em todos os níveis de compreensão. É eficaz para se captar o sentido de uma palavra desconhecida, que pode ser descoberto através do contexto, bem como alcançar a compreensão sem mesmo detectar tal significado (LEFFA, 1996).

Devido às limitações do *software* de captura utilizado, nesta pesquisa, para registrar as estratégias usadas pelos participantes durante o teste de compreensão leitora, a predição não poderá ser observada. Contudo, ela poderá aparecer no relato verbal, proposto pelo protocolo verbal que busca verificar o grau de consciência das estratégias metacognitivas utilizadas, bem como por meio de falas espontâneas dos participantes, que podem ocorrer no momento da leitura.

e) Inferência

Inferência são os percursos cognitivos desenvolvidos pelo leitor, para gerar deduções a partir de associações de proposições aos seus conhecimentos prévios. Em outras palavras, são representações mentais que o leitor constrói na compreensão de um texto, a partir da aplicação de seus próprios conhecimentos consolidados na memória às indicações explícitas da mensagem. É o resultado do raciocínio que o leitor faz ao incluir no texto as informações que o autor não colocou de maneira explícita (LEFFA, 1996).

Assim como as predições, as inferências, nesta pesquisa, poderão ser percebidas apenas no instrumento de relato verbal e em falas espontâneas durante a leitura.

Essas estratégias de leitura não se desenvolvem naturalmente em todos os leitores, elas devem ser ensinadas. Contudo, deve-se ter em mente que seu ensino não ocorre por meio de técnicas precisas e receitas infalíveis, visto que se trata de procedimentos cognitivos e metacognitivos capazes de avaliar e solucionar problemas surgidos durante a leitura. Através do treino é que o leitor pode executar todos esses processos rapidamente.

É preciso mencionar que cada leitor tem suas próprias características para processar a leitura, no entanto, muitos autores acreditam que seja possível desenvolver as habilidades de leitura ao longo dos anos escolares.

Sarig (1987) concluiu que, devido à unicidade dos sujeitos, a maior parte do processo de compreensão consiste no uso de uma combinação única e pessoal de movimentos, o que representa um desafio para a classificação dos leitores como bons ou maus a partir do emprego de determinadas estratégias. Pelo fato de ilustrarem comportamentos, a aplicação de estratégias é sujeita a variações individuais e contextuais. A escolha do tipo de estratégia a ser utilizada depende de vários fatores, como a maturidade do leitor; a natureza do texto; o lugar onde o leitor se encontra no texto e o propósito de leitura. O leitor pode recorrer a mais de uma estratégia quando a complexidade do estímulo assim exigir.

Acredita-se que o amadurecimento linguístico do leitor pode ajudá-lo a perceber se compreendeu ou não o que foi lido, bem como buscar solucionar os problemas que surgem durante essa atividade, exercendo um papel importante no processamento da leitura. Neste sentido, o presente estudo busca verificar em que medida a consciência dessas estratégias metacognitivas contribui para o melhor desempenho da compreensão leitora. Pretende-se, então, na seção seguinte, apresentar alguns pressupostos teóricos que tomam a metacognição como uma função executiva.

1.2.2.1 Metacognição: um processo consciente

Para a Psicologia Cognitiva, a cognição é um processo mental que viabiliza a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento. E pode ser identificada através de dois processos básicos: o cognitivo e o metacognitivo (MATLIN, 2004).

De acordo com a autora, os aspectos automáticos e inconscientes ou pré-conscientes, utilizados por um indivíduo enquanto realiza uma ação, caracterizam os processos cognitivos. Os metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes, quando o indivíduo utiliza voluntariamente estratégias de ação e de reflexão que considera importantes para alcançar um determinado objetivo, planejando, supervisionando, avaliando, monitorando consciente e constantemente cada etapa desse processo.

A cognição possibilita apreender, processar e recuperar informações. São processos automáticos e inconscientes que não podem ser controlados e monitorados. Por outro lado, os processos metacognitivos são controlados e monitorados pelo próprio indivíduo, trata-se de estratégias de ação e reflexão. A metacognição está intimamente ligada à atenção, porém seus processos são distintos, pois está associada à atenção focalizada e controlada, isto é, não automática.

Flavell e colaboradores (1999) definem o termo metacognição como cognição sobre a cognição, ou seja, o processo segundo qual o indivíduo realiza operações cognitivas, acompanhando-as enquanto acontecem. Para os autores, metacognição é o conhecimento metacognitivo, o automonitoramento e a autorregulação metacognitiva.

Os autores explicam que o conhecimento metacognitivo são os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo que foram adquiridos por meio de experiências. Eles salientam que não se trata de conhecimentos sobre futebol, por exemplo, mas sobre a cognição humana. Esses conhecimentos metacognitivos podem ser divididos em conhecimentos sobre pessoas, tarefas e estratégias.

O conhecimento sobre as pessoas é aquilo que se sabe, de maneira adquirida, sobre o processamento cognitivo dos seres humanos. O conhecimento sobre as tarefas tem a ver com a natureza da informação que se encontra e se processa em qualquer tarefa cognitiva e com a

natureza das exigências da tarefa. E o conhecimento das estratégias refere-se ao conhecimento de quais estratégias têm mais probabilidade de alcançar quais objetivos cognitivos.

Em relação às atividades de monitoramento e de autorregulação, Flavell e colaboradores (1999) afirmam que elas se desenvolvem simultaneamente com o conhecimento metacognitivo e são responsáveis por monitorar qualquer processo cognitivo. O monitoramento metacognitivo pode envolver experiências metacognitivas, ou seja, experiências afetivas ou cognitivas pertinentes a uma iniciativa cognitiva, tais como o sentimento de confusão ao ler instruções de um formulário ou a emoção quando se consegue resolver um problema de um trabalho escolar que estava perturbando há dias.

Sob esse ponto de vista, a metacognição torna-se um campo muito abrangente, podendo referir-se a todos os fenômenos psicológicos. Flavell e colaboradores (1999) afirmam que é necessário especificar o domínio da metacognição e diferenciam os tipos de conhecimento necessários na atividade cognitiva, destacando:

- a) conhecimento metacognitivo: conhecimento do indivíduo sobre sua própria cognição;
- b) experiência metacognitiva: consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada atividade cognitiva;
- c) objetivos cognitivos: metas a serem alcançadas em cada tarefa cognitiva;
- d) ações cognitivas: realizações para atingir tais metas.

Söhngen (2002) apresenta dois conceitos para metacognição. O primeiro envolve o raciocínio sobre o próprio raciocínio, isto é, o sujeito dar-se conta do domínio específico do conhecimento, em especial, de seu próprio conhecimento cognitivo. O segundo corresponde a fenômenos cognitivos que envolvem estratégias e maneiras de proceder com autoconsciência, como autointerrogar-se e autoavaliar-se.

Para Poersch (1998), metacognição é saber como se conhece algo, é a capacidade de refletir sobre os processos envolvidos no desempenho das atividades cognitivas. Os fenômenos linguísticos, tais como compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, fazem parte da cognição. Por outro lado, tentar entender o que se sabe e como a aquisição do conhecimento se dá faz parte da metacognição. Os processos metacognitivos se dão quando se pensa sobre os próprios pensamentos, quando a pessoa reflete sobre se está aprendendo ou se comete um erro. Neste ponto, pode-se destacar a seguinte afirmação de Poersch:

Os processos metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito utilizado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. (Poersch, 1998, p. 10)

Para Stenberg (2000), a metacognição é a capacidade que um indivíduo tem em refletir e considerar cuidadosamente os seus processos de pensamento, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas. Matlin (2004) afirma que metacognição não se refere apenas ao conhecimento sobre a cognição, mas à consciência e ao controle que o indivíduo tem de seus processos cognitivos.

Apesar dos avanços na conceitualização de metacognição, ainda é difícil separar atividades cognitivas das metacognitivas, uma vez que estas não deixam de ser uma atividade cognitiva. Uma das maneiras de se conseguir isso é considerar o grau de consciência envolvido em ambas. As atividades cognitivas estão abaixo do nível de consciência do leitor, ou seja, são automatizadas, enquanto que as atividades metacognitivas envolvem a reflexão consciente do leitor.

Apoiada na Psicologia Cognitiva, ciência que procura explicar os processos mentais do indivíduo, tanto cognitivos quanto metacognitivos, a Psicolinguística define consciência como o conhecimento que o indivíduo tem de seus objetos mentais – percepções, imagens ou sentimentos. Em estado consciente, de acordo com Söhngen (2002), a pessoa se concentra em certos objetivos e atenta para determinados estímulos.

Damásio (2000) concebe a consciência como um fenômeno inteiramente privado – de primeira pessoa – e que a forma de acesso a ela é, sem dúvida, o comportamento. Para ele, a consciência é um constituinte da mente humana, no entanto, não é toda mente humana, pois todas as realizações da mente humana requerem consciência, mas nenhuma dessas realizações é causada diretamente pela consciência. Elas são uma espécie de consequência direta do sistema nervoso, que possui vasta memória, habilidade para categorizar itens na memória, bem como uma habilidade para codificar todos conhecimentos na forma da linguagem e mantê-los em um mostrador mental, manipulando-os inteligentemente.

Para o autor, todos esses diferentes aspectos da cognição – estado de vigília, formação de imagem, atenção, memória de trabalho, memória convencional, linguagem, inteligência – operam em conjunto, em um concerto perfeito com a consciência, como uma orquestra harmônica.

Segundo Poersch (1998), a consciência é um processo contínuo em que podemos observar vários níveis, sendo em um extremo desse *continuum* encontra-se o inconsciente e em outro extremo a consciência plena, ou seja, aquilo que é alvo de reflexão e que se pode declarar. Entre esses dois extremos existe a sensibilidade, ou pré-consciência, um estágio em que se percebe a existência de algo, porém não é possível explicar o como e o porquê disso. Por outro lado, o estado inconsciente refere-se às informações processadas fora da percepção consciente, de modo que uma pessoa pode realizar tarefas cognitivas complexas de maneira precisa, sem ter consciência da exatidão de seu desempenho. Em outras palavras, é possível

estar plenamente ciente dos produtos gerados pelos processos do pensamento, sem estar ciente dos processos que geraram esses produtos.

Alcançar o nível de consciência plena é ter a capacidade de explicitar e de monitorar determinada atividade, refletindo sobre o objeto em foco. Esse conhecimento explícito alcançado pode ser comunicado pelo sujeito pela verbalização, demonstrando consciência do que é percebido e aprendido. A memória declarativa (quando o sujeito é capaz de verbalizar seus conhecimentos) é considerada consciente, explícita, controlável. Por outro lado, a memória procedimental, não-declarativa (quando o sujeito não é capaz de explicar os procedimentos realizados) é inconsciente, implícita, automática.

Para Matlin (2004), o conteúdo da consciência pode incluir as percepções que o sujeito tem do mundo ao seu redor, de suas imagens visuais, dos comentários silenciosos que faz com ele mesmo, de seus planos para suas atividades e para as atividades de outras pessoas.

Na linguagem, segundo Poersch (1998), é possível distinguir o produto e o processo e ter consciência de ambos. O autor afirma que quando se descreve o produto da linguagem se tem a metalinguagem e quando se descreve os processos se tem a metacognição. Em outras palavras metalinguagem é a linguagem ou pensamento sobre a linguagem, enquanto metacognição é o pensamento ou linguagem sobre o pensamento.

Há na literatura divergências a respeito do quão importante são as habilidades metacognitivas para o aprendizado da leitura. Questiona-se a necessidade de as crianças estarem ou não conscientes de seus processos de aprendizado e se devem ou não ser capazes de falar sobre aspectos específicos da linguagem, para aprenderem a ler. Neste sentido, o presente estudo busca, justamente, verificar a relação entre a consciência do indivíduo sobre suas estratégias metacognitivas de leitura e seu desempenho em compreensão leitora. Pretende-se, então, na seção seguinte, apresentar alguns conceitos acerca de metacognição e sua relação com a leitura.

1.2.2.2 Avaliação da consciência das estratégias metacognitiva na leitura

Metacognição é a capacidade do ser humano de refletir conscientemente sobre seus processos cognitivos e metacognitivos. Segundo Jou (2001), há dois tipos de atividade metacognitiva, uma mais geral que permite refletir sobre resoluções de problemas do dia-a-dia e outra mais específica relacionada a soluções de problemas de cada domínio. Flavel e colaboradores (1999) destacam a importância de conhecimentos específicos para a aquisição de algum tipo de metacognição.

Nelson e Narens (1996) focalizam os processos de monitoramento e autorregulação das habilidades metacognitivas, chamando atenção para o estudo dos mecanismos reflexivos envolvidos nas respostas obtidas em situações cotidianas. Para eles, o sistema metacognitivo é composto de dois níveis (meta e objeto) e duas relações de fluxo de informação entre esses níveis (controle e monitoramento). Os autores sugerem a existência de hierarquia no sistema metacognitivo, podendo o nível meta (metacognição) modificar o nível objeto (cognição), em função das informações obtidas deste. De acordo com este modelo, para que o monitoramento aconteça, é necessário que haja fluência de informação do nível objeto (cognição) para o nível meta (metacognição) e, para haver autorregulação, é preciso fluir informação do nível meta para o nível objeto.

Grendene (2007) afirma que o fenômeno metacognitivo acontece simultaneamente em diferentes instâncias de processamento. O autor sugere, então, três hierarquias para precisar um sentido mais adequado ao tipo de processamento metacognitivo que está sendo inferido. Essas hierarquias da metacognição ocorrem simultaneamente, de forma contínua e interligadas.

A primeira hierarquia corresponde à própria cognição, em que se faz necessário eleger o processo cognitivo básico que deverá ser acessado. A segunda hierarquia diz respeito ao

monitoramento, ao dar-se conta do que está sendo perguntado, ao lembrar uma possibilidade explicativa, ao pensar e formular uma resposta. Por fim, a terceira hierarquia refere-se à regulação, em que se cria uma estratégia de resolução, o sujeito emite sua resposta e pensa na sua eficácia ou não.

O autor salienta ainda que metacognição não é sinônimo de eficácia, de modo que o acerto ou não da tarefa não interessa na análise do processo metacognitivo. E exemplifica afirmando que um professor pode traçar todo percurso metacognitivo para responder a uma pergunta que lhe foi feita, porém, terminar a aula e não emitir sua resposta.

Para Jou e Sperry (2006), a metacognição não se caracteriza apenas como conhecimento sobre a cognição, mas sim como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo de conhecimento específico. Para as autoras, a compreensão que as pessoas têm de seus próprios pensamentos, isto é, a metacognição, lhes permite observar seus pensamentos e suas ações e com isso desenvolver estratégias mais eficazes para realizar suas atividades e interagir com o meio. A importância da metacognição se dá devido ao fato de que o conhecimento sobre os processos cognitivos, ou seja, a reflexão sobre as ações, possibilita o ser humano a estipular e selecionar estratégias que aprimorem seu desempenho cognitivo futuro.

As pesquisas que tratam da metacognição na leitura (MARINI; JOLY, 2005; JOU, 2001; JOU; SPERRY, 2006) procuram descrever que fenômenos ocorrem na mente do leitor durante o ato de leitura. Em outras palavras, tratam do problema de monitoramento da compreensão realizado pelo próprio leitor durante tal atividade. Segundo essas pesquisas, as habilidades metacognitivas para a leitura são identificadas como planejamento deliberado de estratégias, tais como:

- a) definir a finalidade da leitura;
- b) identificar uma hierarquia entre os segmentos do texto;

- c) concentrar a atenção naqueles segmentos que exigem mais;
- d) monitorar a qualidade da leitura;
- e) autorregular-se quando o monitoramento assim o exigir;
- f) autorregular o nível de concentração se este se tornar menos eficiente.

O grau de consciência vai desde a falta total de consciência sobre a atividade cognitiva e metacognitiva, passando pela consciência apenas do conteúdo da leitura, podendo alcançar um alto nível de consciência que permite explicitar o planejamento, o monitoramento e a regulação dessas atividades, o que é desejável em situações específicas, como ao se preparar uma aula, por exemplo.

Söhngen (2002) sugere que quanto maior for o grau de dificuldade do texto para o leitor, mais metacognitivo será o processamento da leitura, de modo que a inabilidade para manipular os processos metacognitivos pode ser considerada responsável pelo fraco desempenho em relação à aprendizagem de conteúdos e soluções de problemas.

Para Leffa (1996), no processo de leitura, a metacognição trata do monitoramento da compreensão feito pelo leitor em determinados momentos da leitura, quando se concentra mais em si mesmo e nos processos que utiliza conscientemente para chegar ao sentido, que propriamente ao conteúdo. O autor salienta ainda que o comportamento metacognitivo pode ser melhorado com a instrução e está intimamente ligado à proficiência leitora.

Matlin (2004) utiliza o termo metacompreensão para denominar esse tipo de metacognição que se refere aos pensamentos sobre a compreensão de leitura. Segundo ela, alunos que não apresentam boa exatidão em suas habilidades de metacompreensão podem não detectar incoerências em uma passagem escrita e julgar que a entenderam. A autora afirma ainda que pessoas com excelente metacompreensão obtêm melhores resultados em testes de compreensão de leitura, e também que os estudantes ampliam sua capacidade de avaliação do

seu próprio desempenho à medida que ganham experiência em leitura de textos e recebem *feedback*.

Tomitch (2003a) afirma que leitores mais proficientes monitoram melhor sua compreensão durante a leitura de um texto que aqueles menos proficientes. Uma das falhas no monitoramento, por ela descrita, é aquela em que há a discrepância entre a avaliação subjetiva do leitor sobre sua compreensão e a avaliação objetiva como resultado de uma medida formal de compreensão, denominada de ilusão do saber. Trata-se da falha em detectar uma contradição em um texto e a posterior avaliação positiva sobre a compreensão do mesmo.

Para Flavell e colaboradores (1999), os leitores mais jovens com baixo desempenho na atividade cognitiva da leitura podem demonstrar déficits metacognitivos em nove áreas: entender os objetivos da leitura; modificar as estratégias de leitura para diferentes objetivos; identificar as informações importantes de uma passagem; reconhecer a estrutura lógica inerente à passagem; considerar como as informações novas relacionam-se com as que já são conhecidas; levar em conta alguma limitação do texto; avaliar a clareza e consistência do texto; lidar com a incapacidade de compreensão; e avaliar se o material foi bem compreendido. Os autores ressaltam que ensinar essas habilidades aos estudantes permite-lhes uma melhora significativa na compreensão da leitura.

De acordo com Joly (2007), essas estratégias metacognitivas são procedimentos metacognitivos que auxiliam na resolução de problemas de compreensão leitora e incluem estratégias de atenção seletiva dos leitores frente a problemas de compreensão, habilidades para julgar demandas cognitivas exigidas pela tarefa e o próprio conhecimento sobre as necessidades impostas pelas características do texto e as próprias habilidades cognitivas do leitor.

Para Söhngen (2002, p.23), “metacognição é o monitoramento dos processos cognitivos tendo um objetivo – alguma coisa concreta – para realizar”. Segundo a autora o conhecimento sobre o conhecimento desenvolve-se com a idade e com a experiência.

Jou e Sperb (2006) afirmam que o controle metacognitivo acontece com pouca participação consciente em crianças e que estas se tornam mais conscientes, isto é, a metacognição vai sendo definida, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas. Flôres (2008, p. 42) afirma que o desenvolvimento da habilidade metacognitiva se dá entre a fase final da pré-escola e o início da 1ª série, momento em que a criança começa a formular linguisticamente o que pensa, “movendo-se da introspecção não-formulada para a introspecção verbalizada”.

A consciência sobre as estratégias metacognitivas utilizadas durante o processamento da leitura, nesta pesquisa, será avaliada através da técnica de verbalização conhecida como protocolo verbal, que será apresentada na próxima seção.

1.2.2.3 Avaliação das estratégias de leitura: os protocolos verbais

A técnica de protocolo verbal tem sido utilizada há muitos anos nas áreas de psicologia experimental e psicologia cognitiva. Essa técnica consiste em tornar explícitos os pensamentos por meio da verbalização e pode ser, segundo Souza e Rodrigues (2008), uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, embora esses conhecimentos sejam restritos, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização e da familiaridade do indivíduo com a técnica.

Para os autores, os protocolos verbais são o resultado de um processo de verbalização coocorrente (*online*) ou retrospectiva (*off line*) em relação a uma atividade executada. Seu objetivo é a análise do conteúdo dessas verbalizações, as quais são produzidas mediante a observância de determinados critérios metodológicos, e podem ser empregados satisfatoriamente para o desenvolvimento de hipóteses sobre o processamento cognitivo.

Essa técnica de coleta de dados baseia-se no referencial teórico, segundo o qual a cognição humana se identifica com princípios da teoria do processamento da informação. Nessa perspectiva, processos mentais podem ser vistos como uma sequência de estados internos que são sucessivamente transformados por uma série de processos de informação. Em outras palavras, o processamento da informação é interpretado como uma sequência contínua de processamento, que pode ser influenciada por outros processos mentais (ERICSSON; SIMON, 1993).

Cohen (1987) categoriza os protocolos verbais em três tipos: auto-relatório, autoobservação e auto-revelação. No auto-relatório e na auto-observação, os dados são obtidos após a leitura e, na auto-revelação, os dados são obtidos durante a leitura.

O auto-relatório refere-se à situação em que o leitor dá uma descrição geral do seu comportamento no que se refere à leitura de textos, possivelmente colocando como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura. Segundo Tomicht (2007), esse modelo de coleta de dados seria adequado para uma pesquisa sobre os hábitos de leitura e/ou a percepção subjetiva do leitor sobre a sua leitura, por exemplo. Além disso, também pode ser utilizado pelo professor de leitura como um instrumento de coleta de dados que o auxilia no conhecimento dos alunos no início das aulas e lhe permite elaborar um curso de leitura que atenda às necessidades e interesses dos alunos.

A auto-observação, também chamada de verbalização retrospectiva por Ericsson e Simon (1993), refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que

acabou de fazer. Nesse tipo de protocolo verbal, apesar de os dados sobre a leitura já não estarem mais na memória de trabalho, o leitor deve buscar a informação solicitada na memória de longo prazo e o que se tem é uma percepção do leitor sobre como se deu o seu próprio processo de leitura (TOMICHT, 2007).

Na verbalização retrospectiva, o participante oraliza logo após o término da atividade, que pode variar de segundos a dias. No entanto, Ericsson e Simon (1993), salientam que um intervalo maior entre o final da atividade e o início da verbalização pode comprometer a qualidade dos dados e, conseqüentemente, favorecer a interpretação dos participantes sobre suas verbalizações. Para alcançar maior grau de validade, Ericsson (1998) recomenda que essa técnica de verbalização seja realizada imediatamente após o término da tarefa (até 10 segundos).

Para Tomicht (2007), a autoobservação ou verbalização retrospectiva é própria para estudos envolvendo a percepção do leitor sobre sua leitura numa situação específica, para que possa ser contrastada com a sua efetiva compreensão do texto.

Por fim, a auto-revelação, chamada de verbalização coocorrente ou concorrente por Ericsson e Simon (1993), refere-se à descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo, isto é, concomitantemente à leitura. Teoricamente essa modalidade é a que permite uma maior probabilidade de acesso ao que possivelmente ocorre na mente do leitor durante a leitura, pois os dados são coletados no momento da leitura, enquanto o conteúdo do processamento ainda está na memória de trabalho. No entanto, a desvantagem desta modalidade é que pode interromper o raciocínio durante o processamento de leitura.

Quando os participantes fazem seus relatos, obtém-se informação sobre o processamento da informação e o funcionamento dos seus sistemas de memória, principalmente a memória de trabalho. Esse conteúdo da memória de trabalho só pode ser

relatado se ele estiver conscientemente disponível. Contudo, sabe-se que o conteúdo da memória de trabalho não é consciente, pois muito do processamento ocorre automaticamente devido à necessidade de processamento complexo e da limitada capacidade desse sistema de memória. Sendo assim, esse processamento somente ocorrerá de forma não automática, se houver algum elemento dificultador, que leve o sistema a trabalhar mais lenta e conscientemente em unidades menores de processamento (SOUZA; RODRIGUES, 2008).

Pode-se dizer, então, que para se obter dados por meio da técnica de protocolo verbal é necessário que a tarefa exija do participante esforço estratégico e monitoramento, implicando a desautomatização de processos, além, é claro, de que a tarefa desempenhada esteja no foco de atenção do participante.

Uma das vantagens dos relatos verbais, na investigação do processamento da leitura, é que podem fornecer descrições autênticas dos processos cognitivos nela envolvidos, a partir de informações sobre o pensamento do indivíduo, enquanto ele está envolvido na tarefa de leitura. Trata-se apenas de verbalizar espontaneamente todos os pensamentos a que tiver acesso enquanto executa ou logo após o término da tarefa de compreensão do texto escrito. Para os autores, a técnica de protocolo verbal é uma janela que possibilita a visualização de informações a respeito de atividades cognitivas complexas, entre elas a leitura.

Convém salientar, entretanto, que os dados obtidos por meio da técnica de protocolos verbais não explicitam diretamente os processos de leitura. Estes estão subjacentes aos dados e dependem da análise sistemática do pesquisador a fim de identificá-los e classificá-los (SOUZA; RODRIGUES, 2008).

Estudos sobre a leitura com a utilização da técnica de protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1993; TRABASSO; SUH, 1993) mostram que a construção e integração do sentido, acima do nível da palavra, isto é, os processos cognitivos de alto nível que, segundo Estévez (1995), são responsáveis pela função de transformar o texto para reconstruí-lo e finalmente

compreendê-lo, conforme mencionado anteriormente, acontecem por meio de esforço consciente, e é essa construção de sentido que pode ser mais refletida nos relatos verbais que a decodificação.

No caso desta pesquisa, optou-se pela utilização do protocolo verbal retrospectivo, devido a pouca idade dos participantes que poderiam ter dificuldades em realizar duas atividades cognitivas complexas – atividade de compreensão leitora e verbalização – simultaneamente. Entretanto, convém salientar que a técnica de verbalização retrospectiva foi realizada imediatamente após o término na atividade de compreensão leitora.

Assim, sendo o foco deste estudo as correlações entre compreensão leitora, estratégias de leitura e consciência das estratégias metacognitivas utilizadas no processamento da leitura, na próxima seção, passa-se para uma apresentação acerca de tipo e gênero textual, partindo-se do pressuposto de que cada gênero textual, com suas características próprias, influencia na escolha de uma ou outra estratégia. Enfatiza-se também a sequencialidade narrativa, uma vez que o texto do tipo narrativo foi utilizado para a realização deste experimento.

1.3 Texto: um olhar para sua estrutura

Praticamente nenhum texto diz tudo que é necessário para ser compreendido, muitas informações estão implícitas e subentendidas. Cabe ao leitor, portanto, identificar e relacionar essas informações, produzindo coerência para o texto.

Estévez (1995) afirma que a compreensão leitora se dá a partir da interação entre as estruturas cognitivas do leitor e a estrutura do texto, gerando como resultado a construção de uma terceira estrutura de conhecimento por parte do sujeito. A autora afirma, ainda, que a compreensão leitora é um processo que envolve a análise inicial do texto em um nível

proposicional e reorganização dessas proposições dentro de uma estrutura coerente, chamada de texto-base. Para ela, o reconhecimento da estrutura do texto é muito importante na decisão por uma ou outra estratégia de compreensão leitora.

A estrutura textual é a organização imprescindível da base do texto para que a compreensão possa ocorrer, o leitor precisa apoiar-se nela para inferir o sentido pretendido pelo autor. E, portanto, reconhecê-la constitui-se um pré-requisito para a leitura.

Tomitch (1998) afirma que a organização textual de acordo com o padrão problema-solução fornece pistas, orientando o leitor para a sequência de etapas, as quais normalmente consistem em situação inicial, problema, solução e avaliação. Para a autora, as proposições constituintes dos elementos básicos desse modelo apresentam as informações fundamentais para a compreensão textual.

As estruturas constituintes do texto, segundo Van Dijk (1992), são três – a micro, a macro e a superestrutura. A microestrutura situa-se no nível local ou da sentença, enquanto a macro e a superestrutura relacionam-se ao nível global, ou seja, definem relações não entre orações isoladas, mas no seu conjunto.

Conforme o autor, um discurso, quer oral ou escrito, não é apenas um conjunto de sentenças, mas sim uma sequência ordenada, condicionada a partir de combinações possíveis, desde que seja significativa e represente certas estruturas de fato – como, por exemplo, episódios. Para ele, além da ordem das proposições de um discurso, seu conteúdo, isto é, seus significados conceituais e referenciais, também estão sujeitos a certos princípios e regras.

Em outras palavras, para que seja aceitável, a sequência das proposições deve satisfazer as condições de coerência, isto é, deve denotar uma sequência de fatos relatados, tais como causa e efeito; de modo que uma proposição tenha relação com as anteriores e, conseqüentemente, com a posterior. Trata-se do que o autor denominou de coerência local, ou seja, a microestrutura.

Van Dijk (1992) define, então, as proposições como conjuntos que denotam relações entre fatos e afirma que não só a ordem das sentenças expressa a relação entre as proposições, como também vários tipos de conectivos, tais como conjunções (*e, mas, apesar de, se...então, pois, porque, ou, a menos que, etc*) e advérbios compostos (*ao contrário, por outro lado, etc*). O autor pretende mostrar que as sentenças são ordenadas a partir de regras e estratégias, a fim de expressar as relações de espaço, de tempo e de condições entre proposições e fatos, além da relevância cognitiva e pragmática dos fatos.

Contudo, Van Dijk (1992) salienta que a significância do discurso (no caso, o escrito) não se dá apenas no nível da microestrutura, a partir da coerência local. O texto necessita também de coerência global, que é fornecida ao discurso a partir da informação semântica, isto é, a macroestrutura. Ele explica ainda que essa coerência, a nível de macroestrutura, não resulta da soma de todas as conexões coerentes de sentenças, ao contrário, são organizadas por um tipo de sintaxe específica do discurso, que especifica as funções de cada parte – os parágrafos – do texto, tais como situação, complicação e resolução da história que está sendo contada.

O autor apresenta a distinção entre parágrafo e episódio, definindo episódio como uma unidade semântica e parágrafo como a representação superficial do episódio. Os parágrafos ou episódios são caracterizados como sequências coerentes de sentenças do discurso, marcadas linguisticamente quanto ao começo e/ou fim e definidas quanto a algum tipo de unidade temática – mesmos participantes, tempo, lugar, evento ou ação. A noção de episódio, segundo o autor, refere-se a uma unidade textual que corresponde à noção de macroestrutura.

Para Kintsch e Miler (1984), a macroestrutura e os macroprocessos exercem grande poder no descobrimento e manutenção da coerência do texto. Essa unidade textual – a macroestrutura – tem propriedades linguísticas e cognitivas, uma vez que oferece

possibilidade de agrupamentos, o que permite uma representação mais estruturada na memória e, portanto, melhor recordação.

Leitores proficientes usam seu conhecimento sobre a organização do texto para facilitar a codificação e subsequente recuperação das informações do texto, pois eles processam o texto de forma estratégica. Eles são hábeis em perceber importantes pistas no texto, as quais sinalizam um determinado padrão retórico e, também, usam seu próprio conhecimento desse padrão para organizar a entrada da informação dentro blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa. Por outro lado, leitores menos eficientes são menos conscientes da organização textual e tendem a perceber todas as ideias do texto como igualmente importantes. (TOMITCH, 2003b)

Para a autora, a macroestrutura prevê uma estrutura semântica relativamente simples, a qual pode ser mantida na memória de trabalho. Desse modo, a falha em construir a macroestrutura implica um uso maior dos recursos da memória de trabalho para o processamento e armazenagem das informações do texto.

A macroestrutura é diferenciada da superestrutura, segundo Van Dijk (1992), pelo fato de que a primeira trata do conteúdo, enquanto a segunda da forma do texto. Para ele, os usuários de uma língua manipulam a superestrutura do texto de maneira estratégica, tentando ativar, na memória semântica, uma superestrutura relevante tão logo o contexto ou o próprio texto sugerir uma pista.

Rahal (2009) afirma que a superestrutura é um elemento necessário ao processamento da linguagem, pois será ativada sempre que o leitor se deparar com determinada situação comunicativa, preenchendo expectativas de leitura. Ela ativa, no momento da leitura, os modelos esquemáticos cognitivos na memória do leitor e, conseqüentemente, será um fator determinante para a compreensão leitora de determinado texto, uma vez que o leitor cognitivamente engajado vai testar hipóteses que identifiquem a superestrutura do texto lido.

Segundo a autora, o leitor saberá, por exemplo, que esquema deve ser utilizado quando for narrar um conto e, da mesma forma, reconhecerá o esquema no momento da interpretação desse texto. Assim, texto pode ser concebido como resultado parcial de uma atividade comunicativa e não apenas uma sucessão ou combinação de frases. Para Rahal (2009), os escritores constroem o texto como possibilidade de concretizar suas intenções comunicativas e sociais através de uma manifestação linguística concreta, estabelecendo uma interlocução com os leitores.

Parte-se, a partir da próxima seção, ao conceito de texto adotado neste estudo, bem como a distinção entre tipo e gênero textual, seguido da noção de sequencialidade narrativa, uma vez que se optou por trabalhar com a leitura desse tipo textual neste estudo.

1.3.1 Tipo e gênero textual

A expressão tipo textual é muito utilizada nos livros didáticos e no dia-a-dia de modo equivocado, referindo-se a gênero. O que ocorre é que um mesmo texto pode ser tipologicamente variado, ou seja, heterogêneo, havendo uma sequência de tipos relacionados entre si com o predomínio de um deles.

Marcuschi (2008) identifica a presença de sequências linguísticas típicas que apontam para determinada tipologia textual. Tipo textual, para ele, designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Sendo assim, os tipos de texto podem ser organizados em um número pequeno e limitado de modelos, definidos pela sua natureza linguística, que leva em consideração aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas, predominando a noção de sequências linguísticas norteadoras (MARCUSCHI, 2008).

Por outro lado, os gêneros textuais levam em conta a situação comunicativa de produção e recepção do texto, ou seja, importam os critérios de circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2002).

Para o autor, os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Ao contrário, caracterizam-se como eventos altamente maleáveis e plásticos e surgem de acordo com a necessidade de uso social, cultural e tecnológico. Marcuschi (2002, p. 20) sugere que os gêneros caracterizam-se “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por peculiaridades linguísticas e estruturais”.

É inviável tentar listar os gêneros, uma vez que eles não se definem por características linguísticas, mas como atividades sócio-discursivas, isto é, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Trata-se dos textos materializados que se encontram pela vida, nos quais predominam os critérios de ação prática, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros se caracterizam pela maneira plástica e não formal, são dinâmicos e circulam na sociedade das mais diversas maneiras e nos mais variados suportes, exercem uma função sócio-cognitiva, permitindo lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. O autor ainda afirma ser impossível se comunicar verbalmente sem que seja por meio de um texto, isto é, de um gênero textual, pois a língua é uma entidade sócio-comunicativa. Para Bazerman (2005), é fazendo uso dos textos que as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento.

Cabe ressaltar que em todos os gêneros há a realização de tipos textuais e, no mesmo texto, pode aparecer mais de um tipo. O efeito do texto, nessa perspectiva, passa de sua

organização sequencial, ou seja, de sua estrutura como sequência linear de unidades linguísticas, para o que Adam (1987) chama de dimensão configuracional pragmática, isto é, a reconstrução cognitiva dessa sequência como um todo coerente e coesivo. Para ele o gênero é formado por vários tipos de texto, ou seja, várias sequências/enunciados. Segundo o autor, é necessário agregar à definição sequencial do texto à definição pragmática, definindo texto como o produto do reconhecimento de duas dimensões: a sequencial e a configuracional pragmática. A primeira diz respeito à forma textual, enquanto a segunda refere-se a pressupostos semântico-pragmáticos. O texto aparece, portanto, como resultado da passagem da sequência para a configuração pragmática, isto é, do nível da estrutura ao nível do sentido.

Embora possa haver regularidades no plano sequencial, a dimensão configuracional pragmática é a responsável pela originalidade e especificidade do funcionamento do texto, tornando-o complexo e heterogêneo, contrário a tipologias textuais globais.

Adam (1987) afirma que texto é um fenômeno extremamente heterogêneo e o define como uma unidade composta de N sequências, que podem ser elípticas ou completas. Os textos podem comportar uma sequência ou várias sequências. A visão tipológica homogênea englobante é abandonada pelo autor, que se apóia na noção de inserção de sequências e de sequências dominantes.

Segundo o autor, sequência é uma unidade constituinte complexa e heterogênea, ou seja, um componente do texto que descreve os modos de encadeamentos sequenciais (inserção ou dominante), bem como uma unidade constituída de proposições, que descreve a estrutura interna e os constituintes. Essas proposições são caracterizadas como macroproposições de diferentes tipos de sequencialidade, compostas por microproposições que, por sua vez, constituem uma unidade da estrutura sequencial com as quais as capacidades cognitivas humana são capazes de lidar.

Em outras palavras, a noção de sequência pode ser definida como uma rede relacionada hierarquicamente, cuja grandeza pode ser decomposta em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; e definida também como uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna própria em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte.

Como exemplo de inserção de sequências, Adam (1987) cita as sequências descritivas ou dialógicas inseridas dentro de narrativas, as sequências narrativas inseridas dentro de argumentação etc. Em relação à sequência dominante, o autor afirma que há o predomínio de uma estrutura sequencial sobre outra, por exemplo, a presença de uma estrutura dialógica dentro de um texto em que predominam as sequências narrativas.

O autor sugere, então, a seguinte relação dos principais tipos de sequencialidades:

- a) sequencialidade narrativa;
- b) sequencialidade injuntiva-instrucional;
- c) sequencialidade descritiva;
- d) sequencialidade argumentativa;
- e) sequencialidade explicativa-expositiva;
- f) sequencialidade dialogal-conversacional;
- g) sequencialidade poética-autotélica.

Adam (1987) hipotetiza que tanto as necessidades comunicacionais quanto as restrições cognitivas limitam as unidades microproposicionais, o número de macroproposições que constituem a sequência (a superestrutura) e o número de sequências elementares de base, que compõem a extrema variedade de textos produzidos para o fim de interação.

O que se vê hoje em dia, devido ao avanço das comunicações, é um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza a velha visão do texto puro, de um só gênero. É comum que ocorra uma intertextualidade inter-gêneros, ou seja, a mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Essa maleabilidade dá ao gênero uma enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez, sem que isso cause dificuldades interpretativas.

Nesta pesquisa, será utilizado um texto do gênero redação escolar, vencedor da Olimpíada de Língua Portuguesa, durante a qual havia sido solicitado a alunos que escrevessem um conto. Neste texto predomina a sequência narrativa, havendo ainda a inserção de sequências descritivas e dialógicas. O objetivo pretendido é verificar o desempenho na compreensão leitora dos participantes em relação a esse texto, através de uma atividade de reconhecimento e organização da estrutura textual. Parte-se, então, para a apresentação de alguns conceitos sobre a sequencialidade narrativa.

1.3.2 A estrutura narrativa

Colomer e Camps (2002) afirmam que a estrutura narrativa foi a primeira que se conheceu e representa um texto com características bem delimitadas – entre elas a sucessão temporal de acontecimentos, personagens inter-relacionados, apresentação de um conflito central, resolvido de algum modo. Para as autoras, “o texto narrativo permite uma projeção muito maior dos conhecimentos prévios do leitor, tanto dos acontecimentos humanos tratados, ou seja, sobre o tema, como também da organização narrativa adotada” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 54).

Para que haja uma narrativa é necessário uma história e seu contador (narrador). A história deve apresentar uma sequência de fatos (enredo), os personagens que vivem os fatos e o lugar onde ocorrem os fatos (espaço ou cenário). Kleiman (1989) caracteriza a estrutura narrativa pela marcação temporal cronológica e pela causalidade, como também pelo destaque aos agentes das ações. Para ela, a narrativa apresenta basicamente a seguinte estrutura: cenário ou orientação, o lugar onde acontecem os fatos, onde os personagens são apresentados; complicação, o início da trama propriamente dita; e resolução, o desenrolar da trama até seu fim.

Segundo a autora, também faz parte da narrativa o foco narrativo, que é determinado pelo narrador da história. Quando o narrador integra a história, ou seja, além de narrador é também personagem, a narrativa ocorre em primeira pessoa; quando isso não ocorre, a narrativa é feita em terceira pessoa.

Outro aspecto que garante a organização do texto, segundo Kleiman (1989), é a linearidade do tempo na história, que deve estar marcada, distinguindo-se o tempo do narrante (o texto propriamente) e o tempo do narrado (a história). Quanto a essa superestrutura narrativa, a autora destaca ainda que há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão do texto. Para ela, leitores deficientes procuram a coerência, mas têm regras inadequadas no nível cognitivo que regem essa procura. Esses leitores têm regras inflexíveis para a apreensão do tema, que interferem negativamente na compreensão do texto quando este não corresponde à hipótese inicial do leitor.

No entanto, Adam (1987) salienta que uma narrativa não pode ser construída somente a partir de uma cronologia de acontecimentos, pois se torna um mero *script*, isto é, apenas uma descrição de fatos, criando o que se chama grau zero de narrativa. Como característica da

superestrutura narrativa, a moral deve emergir, seja de forma explícita ou implícita, da história narrada, evitando que o leitor faça a pergunta fatídica “e daí?”.

O autor cita seis componentes indispensáveis a toda narrativa:

- a) pelo menos um ator constante;
- b) predicados qualitativos (ser) ou funcionais (fazer) definindo o ator em um tempo progressivo;
- c) uma sucessão temporal mínima;
- d) transformação dos predicados por um processo ou no decorrer dele;
- e) uma lógica singular, apresentando causa e efeito dos acontecimentos;
- f) um fim sob a forma de moral, avaliação explícita ou a derivar.

A sequencialidade narrativa corresponde, desse modo, a uma estrutura hierárquica global que confere valor distinto aos diferentes acontecimentos. Portanto, uma sequência de atos orientados não pode constituir uma narrativa porque lhe falta o sentido configuracional pragmático. Esse sentido configuracional se dá a partir da passagem da sequencialidade narrativa cronológica dos acontecimentos ao todo nas suas dimensões argumentativa e semântica. Adam (1987) salienta ainda que:

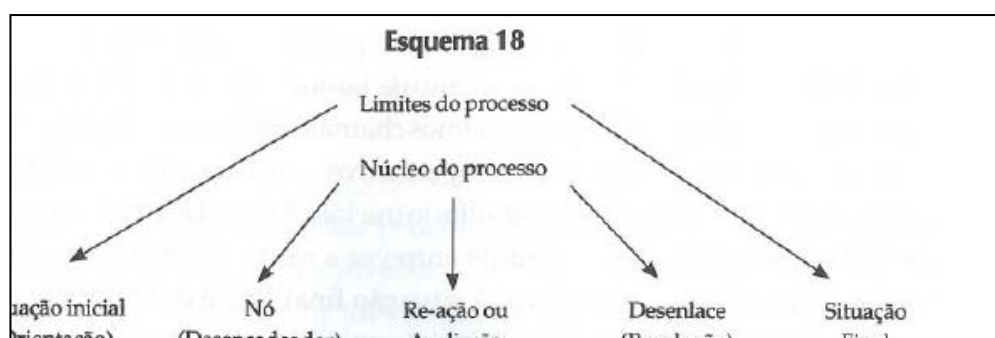
A própria ordem de sequência narrativa favorece a passagem da sucessão cronológica para a configuração; a sequência narrativa é, portanto, inseparável de uma ordem configuracional, que a simples cronologia de atos-acontecimentos não marca de nenhuma maneira. (Adam, 1992, p.16 – tradução da obra de 1987)

Para o autor, a narrativa é uma estrutura sequencial complexa que pode ser construída como uma estrutura sequencial homogênea ou uma estrutura sequencial heterogênea. A estrutura sequencial homogênea é composta de sequências narrativas (Sn) coordenadas de mesmo nível hierárquico (Sn1 + Sn2 + Sn3 + etc); sequências subordinadas (níveis distintos) encaixadas; sequências alternadas.

A estrutura sequencial heterogênea implica uma relação de inserção [sequência inserinte [sequência inserida] sequência inserinte], em que se encaixam sequências descritivas e/ou dialógicas-conversacionais na sequência narrativa inserinte. Implica, também, a relação de dominante, ou seja, sequência dominante e sequência dominada. Segundo o pesquisador, sequencial dominante é a mistura de estruturas, como por exemplo, em um conto que contém uma estrutura dialógica.

Para Adam (1987), a sequência é ao mesmo tempo uma unidade constituída (componente T, unidade complexa e heterogênea) e uma unidade constituinte (sequência composta de proposições). É importante ressaltar que a ordem dos constituintes não é aleatória, mas orientada por princípios cognitivos e comunicativos que interagem na distribuição de informações no texto, facilitando o processamento das mesmas.

A superestrutura narrativa é uma estrutura hierárquica dos acontecimentos, que apresenta a seguinte organização de macroproposições narrativas (Pn), correspondente aos cinco momentos (m) do aspecto, conforme se observa no esquema abaixo:

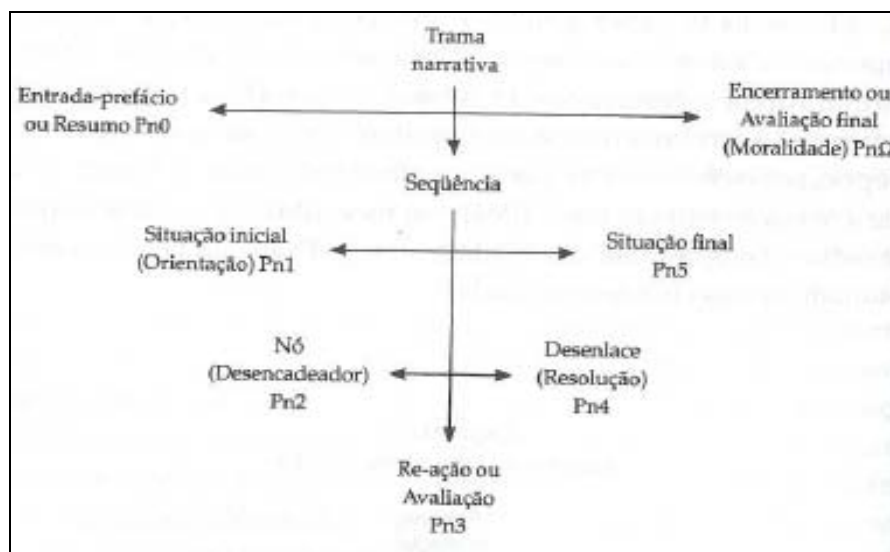


Esquema 1 – Organização das macroproposições da narrativa (ADAM, 2008, p. 225)

O autor afirma não ser possível definir nenhuma regra de segmentação própria às sequências. Elas podem ser fortemente segmentadas (proposições narrativas separadas pelo par letra maiúscula e ponto) e fracamente segmentadas. Se a sequência se desenvolve, o agrupamento de macroproposições narrativas é comumente salientado por mudanças de

parágrafos. Para ele, a aplicação do esquema de enredo é um processo interpretativo de construção de sentido, guiado pela segmentação e por marcas linguísticas muito diversas. Esse processo é submetido a escolhas e decisões de estruturação centradas na identificação de um núcleo e um desenlace.

Adam (2008) ressalta que é possível inserir a sequência narrativa em um co-texto dialogal (peça teatral ou narração encaixada em outra) a partir do acréscimo de um resumo ou prefácio (Pn0), na abertura, e uma avaliação final (Pn Ω) em forma de moral nas fábulas ou de um simples encerramento. Para o autor, essas proposições garantem a entrada e a saída no mundo da narração, conforme se vê na gravura abaixo:



Esquema 2 – Sequência narrativa (ADAM, 2008, p. 228)

Adam (1987) afirma que Pn0 e Pn Ω correspondem às macroproposições responsáveis pela inserção da sequência num texto. As demais macroproposições narrativas (Pn1 a Pn5) estão numeradas segundo a ordem linear cronológica em que aparecem no texto. O autor salienta ainda que a ação ou avaliação (Pn 3) e ou a resolução (Pn 4) ou situação final (Pn 5) são facultativas, pois uma é dedutível da outra.

O autor explica ainda que uma proposição narrativa (Pn) é uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores, em outras palavras, apresenta-se como um predicado que relaciona n argumentos-papéis narrativos de forma que esse predicado organize os elementos e distribua os papéis. Adam (1987) postula então um agente, um paciente e um objeto. Para ele as proposições narrativas agrupam-se de modo a formar um pequeno texto narrativo.

Os fatos denotados pelas proposições necessitam estarem ligados por uma relação cronológica e lógica, para que o texto narrativo seja coerente. É imprescindível que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou estado final, funcionando como a conclusão do texto narrativo. É necessária a passagem de um estado inicial (Pn1) para o estado final (Pn5), e conseqüentemente a transformação assegurada pelas macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4). Assim, a situação final não necessita ser explicativa, pois o impasse pode ser estabelecido excepcionalmente no desenlace, sendo a situação final determinante. No entanto, o nó desencadeador da ação é de caráter obrigatório.

Para ilustrar a superestrutura narrativa, Adam (1987) cita alguns gêneros textuais em que ela aparece, tais como reportagem, a crônica policial, o romance, a novela, os contos, a narrativa histórica, a parábola, a piada, a narrativa oral, a maior parte das histórias em quadrinho etc.

Neste estudo, optou-se por abordar a estrutura sequencial narrativa, proposta por Adam (1987 e 2008), devido ao fato de que ela é presença constante no contexto escolar, fazendo com que meninos e meninas reconheçam desde muito cedo a sua superestrutura, além, é claro, de considerar a idade dos participantes desta pesquisa, alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 11 anos.

Com o respaldo das informações trazidas na revisão da literatura, realizada neste capítulo, acerca de processamento de leitura, estratégias metacognitivas de leitura,

consciência e texto, parte-se agora para a exposição dos objetivos e da metodologia adotada nesta pesquisa, seguidos dos resultados alcançados e suas análises.

2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, pretende-se apresentar as características da pesquisa, seus objetivos, tanto o geral quanto os específicos, as questões de pesquisa, bem como suas variáveis.

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, sob registro CEP 10/05140, caracteriza-se como uma pesquisa tanto quantitativa como qualitativa, baseada em fundamentos psicolinguísticos, sobre compreensão leitora, estratégias de leitura e consciência das estratégias metacognitivas.

Sob esse prisma, a pesquisa está voltada para a análise da correlação entre essas três variáveis, considerando um grupo de alunos de 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Bom, na tentativa de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre essas correlações, através de um estudo empírico sobre tal.

2.2 Objetivo geral

Contribuir para as pesquisas sobre leitura, à luz da Psicolinguística, no que se refere às correlações entre escores de compreensão leitora, estratégias de leitura e consciência das estratégias metacognitivas, com alunos de 5ª série do Ensino Fundamental.

2.3 Objetivos Específicos

- Verificar os escores de compreensão leitora em ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar o tempo necessário para o ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas em ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar a consciência das estratégias metacognitivas utilizadas em ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar se há correlações entre os escores de compreensão leitora e o tempo necessário para o ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar se há correlações entre os escores de compreensão leitora e as estratégias utilizadas no ordenamento de parágrafos de texto narrativo.
- Verificar se há correlações entre os escores de compreensão leitora e o nível de consciência das estratégias metacognitivas no ordenamento de parágrafos de texto narrativo.

2.4 Questões de pesquisa

As questões norteadoras desta pesquisa são:

- Quais os escores de compreensão leitora dos participantes no ordenamento de parágrafos de texto narrativo?
- Qual o tempo necessário para o ordenamento de parágrafos de texto narrativo?

- Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes no ordenamento de parágrafos de texto narrativo?
- Qual o nível de consciência das estratégias metacognitivas apresentada pelos participantes no ordenamento de texto narrativo?
- Há correlações entre os escores de compreensão leitora e o tempo necessário para o ordenamento de parágrafos de texto narrativo?
- Há correlações entre os escores de compreensão leitora e as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes no ordenamento de parágrafos de texto narrativo?
- Há correlações entre os escores de compreensão leitora e a consciência das estratégias metacognitivas apresentado pelos participantes no ordenamento de parágrafos de texto narrativo?

2.5 Variáveis

As variáveis deste estudo são: compreensão leitora, mensurável através do ordenamento de parágrafos do texto; estratégias de leitura, mensuráveis por meio das análises dos vídeos gerados pelo *software* de captura *Snagit 8*, que registra os movimentos realizados na tela do computador durante a leitura; nível de consciência das estratégias metacognitivas, mensurável a partir de protocolo verbal.

Outra variável a ser considerada é o estilo cognitivo distinto de cada participante da pesquisa, além de outros aspectos envolvidos nesse processo, tais como o hábito (ou sua ausência) de leitura, bem como a habilidade dos participantes em manusear computadores.

3 MÉTODO

Pretende-se, neste capítulo, apresentar os dados relativos ao método utilizado para a realização desta pesquisa, tais como a descrição dos participantes e dos instrumentos, a aplicação dos testes piloto e sua análise, bem como a aplicação definitiva dos testes, o levantamento e análise dos dados.

3.1 Participantes

A população-alvo constituiu-se de estudantes de uma escola pública de Campo Bom que atende a um público de nível socioeconômico médio a baixo. A amostra foi composta por 24 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental escolhidos indiscriminadamente na referida série, salvo no quesito idade, em que os sujeitos encontravam-se dentro da faixa etária de 10 a 11 anos. Dessa amostra, 8 alunos participaram da aplicação piloto e 16 da aplicação definitiva dos instrumentos.

É importante ressaltar que um desses participantes foi excluído da pesquisa, devido ao comportamento atípico, observado nos resultados de seus testes, o que resultaria num desvio muito grande na análise estatística dos dados totais. Desse modo, a pesquisa contou, efetivamente, com uma população de 15 participantes.

Optou-se por trabalhar com alunos dessa série escolar devido aos baixos índices apresentados pelas avaliações do PISA, do SAEB e do SAERS pela série imediatamente anterior. Privilegiou-se a opção por uma escola pública, devido ao fato de os discentes que constituem sua clientela representarem melhor a maior parte da população discente das escolas brasileiras de hoje, com suas diversas classes sociais e de diferentes níveis culturais.

3.2 Descrição dos instrumentos

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada por meio de três instrumentos, que são descritos nessa seção. Esses instrumentos objetivaram alcançar o máximo possível de informações sobre os procedimentos realizados pelos participantes durante a leitura, de modo que se pudesse analisar esses processos.

3.2.1 Teste de compreensão leitora (TCL)

No teste de compreensão leitora, cada participante é convidado a ler um texto narrativo (anexo A), cujos parágrafos estão desordenados, para então ordená-los. O texto utilizado nesse teste foi escrito por Luan Vieira (2010), aluno de uma escola municipal de Campina Grande, na Paraíba, que foi finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2008. Esse texto encontra-se publicado na revista *Na ponta do Lápis*, distribuída pela Fundação Itaú Social a professores de escolas públicas. Optou-se pela escolha desse texto pelo fato de ter sido escrito por um adolescente, cujo universo cognitivo assemelha-se ao dos participantes desta pesquisa.

O teste de compreensão leitora é realizado em computador e a ordenação é feita a partir da enumeração dos devidos parágrafos em um quadrinho branco localizado em frente a cada parágrafo (anexo B). O texto ocupa a extensão de uma tela inteira do microcomputador, de modo que não é necessário fazer a rolagem de páginas, tampouco seguir para a página seguinte ou ter que regressar à página anterior. A escolha por esse modelo motivou-se pelo fato de exigir menos habilidades de informática, tendo em vista que se trata de crianças de 10 e 11 anos.

Busca-se, com esse teste, mensurar a capacidade de o leitor reconhecer e ordenar a sequência narrativa, identificando os episódios e ordenando-os em parágrafos, conforme os acontecimentos da história. Parte-se do pressuposto de que o leitor que é capaz de reconhecer a organização das macroproposições da narrativa – situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace, situação final – proposta por Adam (2008), tende a apresentar um bom desempenho na compreensão da trama narrada.

3.2.2 Instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura (ITEL)

O teste de monitoramento do tempo e das estratégias de leitura utilizadas pelo leitor durante a leitura e o ordenamento dos parágrafos consiste na gravação efetuada pelo *software* de captura *Snagit 8* de todo o percurso realizado pelo participante durante o teste de compreensão leitora. Trata-se de uma ferramenta da informática que permite registrar todo e qualquer movimento que o usuário faça no computador, desde que seja observável na tela do monitor (através da movimentação do cursor), durante sua utilização, podendo ser cronometrado o momento e o tempo de execução de cada um desses movimentos.

A partir desses vídeos gerados pelo *software*, foi feito o levantamento da quantidade e do tempo de cada movimento realizado pelo leitor e, então, buscou-se identificar a que estratégia de leitura cada um desses movimentos se referia (anexo C).

Esse instrumento é importante no trabalho, pois mostra precisamente o comportamento do leitor durante o processamento da leitura. Entretanto, é necessário salientar que, apesar dos avanços da tecnologia, que possibilita aos pesquisadores a criação desse tipo de ferramentas para o mapeamento do percurso realizado pelo leitor, os processos de leitura ocorrem a portas

fechadas e não são completamente acessíveis, de modo que se tem acesso à parte das informações acerca desse processamento.

3.2.3 Teste de consciência das estratégias metacognitivas de leitura (TCEL)

O teste de consciências das estratégias metacognitivas de leitura refere-se a um protocolo verbal de recordação, através do qual é pedido ao leitor que explicita seu procedimento de leitura para a ordenação dos parágrafos do texto, imediatamente após a conclusão da tarefa do teste de compreensão leitora. Solicita-se ao participante que tente explicar o porquê de sua escolha na ordenação de cada parágrafo do texto. A instrução dada aos participantes para a realização dessa atividade é: “Tente explicar por que você deu esta sequência ao texto”.

Essa atividade é registrada em áudio, para posterior transcrição e análise das informações (anexo D). As respostas obtidas através desse relato são analisadas (anexo E), a partir de uma adaptação, feita pela pesquisadora, da classificação de estratégias metacognitivas de leitura proposta por Joly (2007), buscando-se verificar quais foram utilizadas e relatadas pelos participantes. Estruturou-se uma relação de 12 estratégias, que aparecem arroladas abaixo.

E1 – Organiza um roteiro para ler.

E2 – Opina sobre as informações do texto.

E3 – Pergunta para a pesquisadora o significado de palavras novas.

E4 – Fixa a atenção em determinados trechos do texto.

E5 – Relaciona as informações do texto com o que já conhece sobre o assunto/a estrutura.

E6 – Deduz informações do texto para compreendê-lo.

E7 – Analisa se as informações são lógicas e fazem sentido.

E 8 - Lê com atenção e devagar para ter certeza de que está entendendo o texto.

E9 – Relê trechos para relacionar as informações do texto.

E10 – Diferencia a fala das personagens dos comentários do narrador.

E11 – Pensa/avalia se as suposições que fez sobre o texto estão corretas ou erradas.

E12 – Avalia a dificuldade da tarefa de leitura.

Optou-se pela utilização de relato livre e posterior comparação à escala de estratégias acima citadas, ao invés de simplesmente apresentar a relação das estratégias e pedir que o participante indicasse aquelas que usou, na tentativa de que não houvesse nenhuma indução nas respostas dadas.

Os dados coletados, a partir desse instrumento, permitem avaliar o nível de consciência que o indivíduo apresenta acerca de seus processos metacognitivos na realização da tarefa, ou seja, o nível de consciência das estratégias metacognitivas de leitura por ele utilizadas em seu processamento de leitura e alcance da compreensão.

3.3 Aplicação piloto dos instrumentos

Inicialmente realizou-se uma entrevista (anexo F) com os 8 participantes da aplicação piloto, cujo objetivo foi verificar a presença de alguns critérios para a inclusão dos alunos que

poderiam compor a população desta pesquisa, informações como idade e se tinha habilidade suficiente para lidar com computador. Também se buscou verificar alguns aspectos que poderiam ser úteis para a interpretação dos dados obtidos, tais como se o participante tinha ou não o hábito e o gosto pela leitura.

Após o piloto, iniciou-se a coleta de dados com 16 participantes. Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, esclareceu-se aos participantes o motivo de tal atividade. Com isso cada leitor teve bem esclarecido o objetivo de sua leitura, fator determinante para escolha de uma ou outra estratégia de leitura, como exposto anteriormente. A seguir, foi iniciado o TCL, solicitando-se a cada participante que lesse o texto e ordenasse os parágrafos, que originalmente encontravam-se desordenados, enumerando-os adequadamente, de modo a construir a sequencialidade narrativa. Todo esse procedimento de reorganização foi realizado em ambiente virtual e, com a ajuda do *software Snagit 8*, o percurso realizado pelo indivíduo foi gravado e posteriormente descrito e analisado, constituindo o segundo instrumento – ITEL.

Imediatamente após a conclusão dessa etapa da atividade, realizou-se o TCEL, pedindo-se a cada participante que verbalizasse todos os passos tomados, bem como o porquê de suas escolhas no ordenamento, a fim de que a pesquisadora pudesse realizar a gravação em áudio dessas informações para posterior transcrição e análise, conforme a descrição do instrumento, feita anteriormente.

A aplicação desses instrumentos foi realizada na sala de informática da escola, em datas previamente agendadas com a direção da referida instituição. Cada participante realizou as atividades individualmente, acompanhado apenas pela pesquisadora. Cabe ressaltar que, antes da realização da coleta de dados, foi encaminhado aos pais um pedido de consentimento (anexo G) para sua realização.

3.3.1 Análise dos dados da aplicação piloto

Para o levantamento dos dados do instrumento que objetiva a compreensão (TCL), foi atribuído pela pesquisadora um escore que varia de 0 a 2 pontos (anexo H), conforme segue:

- 2 pontos – quando o participante ordena uma sequência de proposições corretamente e na posição adequada do texto;
- 1 ponto – quando o participante ordena uma sequência de proposições corretamente, porém fora da posição correta do texto;
- 0 ponto – quando o participante ordena inadequadamente uma sequência de proposições.

O levantamento dos dados do instrumento que busca verificar o tempo e as estratégias de leitura (ITEL) utilizadas pelo leitor se deu através de análise detalhada das estratégias apresentadas nas gravações do *software Snagit 8*, que registra de modo cronometrado todos os movimentos realizados com o *mouse* pelo leitor, permitindo verificar os movimentos de avanço e de recuo. Foi realizado, então, o levantamento da quantidade e do tempo utilizado pelo sujeito para cada estratégia de leitura, bem como o tempo total para a execução da tarefa (anexo I).

Finalmente, o terceiro instrumento, o protocolo verbal que mede o nível de consciência das estratégias metacognitivas de leitura (TCEL) do participante quanto ao seu ordenamento de parágrafos, foi feito um levantamento de quais estratégias de leitura foram relatadas (anexo J), contabilizando-se as mais frequentes, bem como a sua totalidade.

Encerrada a coleta e o levantamento dos dados, foram preenchidos os respectivos quadros e tabelas para análise, a fim de obter as devidas correlações que constituem os objetivos desta pesquisa.

Os resultados obtidos pela aplicação dos testes piloto mostraram que o texto pode ser organizado em mais de uma maneira e ainda assim fazer sentido. Assim, no TCL, optou-se por apresentar o primeiro parágrafo do texto (anexo K) no seu devido lugar e enumerá-lo, na tentativa de fornecer uma pista linguística aos participantes, para facilitar sua tarefa de compreensão leitora e ordenação de parágrafos do texto.

A partir desse fato, a pesquisadora optou ainda por rever a pontuação dada às sequências narrativas construídas pelos participantes, avaliando a coerência (global e local) obtida e não apenas a posição do parágrafo no texto, da seguinte maneira:

- 2 pontos – para a sequência globalmente coerente;
- 1 ponto – para a sequência localmente coerente;
- 0 pontos – para a sequência incoerente.

Seguindo esse novo critério, não foi mais necessário utilizar a tabela de pontuação do TCL descrita na aplicação do teste piloto. Optou-se por imprimir o texto construído por cada participante, a fim de se ter uma melhor visualização da narrativa construída, para que se pudesse realizar a pontuação de modo correto, quanto à coerência global e local (anexo L).

3.4 Procedimento de coleta dos dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram selecionados 16 novos participantes, alunos que ainda não conheciam o texto nem a tarefa a ser realizada. Então, assim como no teste piloto, fez-se a entrevista com esses participantes, a partir da qual se verificou que todos os participantes, exceto o participante 14 afirmaram gostar de ler.

Antes da aplicação dos instrumentos, esclareceu-se a eles o motivo de tal atividade, para que o leitor tivesse bem esclarecido o objetivo de sua leitura. Como visto anteriormente, os participantes foram submetidos a duas tarefas – uma delas com intuito de verificar a compreensão leitora (TCL), o tempo e as estratégias de leitura utilizadas (ITEL); e a outra com objetivo de mensurar o nível de consciência das estratégias metacognitivas de leitura utilizadas (TCEL).

Igualmente à aplicação piloto, essas atividades foram realizadas individualmente, solicitando-se ao participante que lesse o texto original, cujos parágrafos encontravam-se desordenados e ordenasse-os, enumerando-os adequadamente conforme os acontecimentos da história, construindo assim a sequencialidade narrativa. Esse procedimento foi realizado em ambiente virtual e o percurso realizado pelo indivíduo foi gravado pelo *software* e posteriormente descrito para ser analisado. Não foi estipulado tempo mínimo ou máximo para a realização dessa atividade, de modo que os participantes tiveram tempo livre para realizá-la.

Imediatamente após a conclusão dessa etapa da atividade, pediu-se para cada participante que tentasse explicitar oralmente todos os passos tomados, bem como o porquê de suas escolhas no ordenamento. A instrução dada a eles para a realização dessa atividade foi: “Tente explicar por que você deu esta sequência ao texto”. Essas informações foram gravadas em áudio, transcritas e então analisadas, a partir da escala de estratégias metacognitivas proposta por Joly (2007) e adaptada para este estudo, buscando-se verificar quais estratégias o leitor relatou conscientemente e de forma não induzida.

Novamente, a aplicação desses instrumentos foi realizada na sala de informática da escola, em datas previamente agendadas com a direção da referida instituição. Cada participante realizou as atividades individualmente, acompanhado apenas pela pesquisadora. Cabe ressaltar que, antes da realização da coleta de dados, também na aplicação definitiva dos instrumentos, foi encaminhado aos pais um pedido de consentimento para sua realização.

3.5 Apresentação dos dados

Apresenta-se, nessa seção, um panorama das informações coletadas a partir dos instrumentos descritos anteriormente, para posterior análise das correlações observadas entre os resultados obtidos em cada teste.

3.5.1 Apresentação dos dados coletados pelo teste de compreensão leitora (TCL)

Os resultados do TCL mostram uma disparidade em relação ao nível de compreensão leitora dos participantes desta pesquisa, de modo que se optou por dividi-los em cinco grupos de acordo com os escores obtidos.

Classificou-se como grupo 1 cinco participantes que demonstraram nível de compreensão muito bom, obtendo o escore máximo de 22 pontos; grupo 2, dois participantes com bom nível de compreensão, com escore de 20 e 18 pontos, respectivamente; grupo 3, dois participantes com médio nível de compreensão, ambos com escore de 14 pontos; grupo 4, dois participantes com baixo nível de compreensão, ambos com escore de 9 pontos; e o grupo 5, quatro participantes com baixíssima pontuação, todos com escore de 5 pontos, conforme se pode observar na tabela 1.

| GRUPO | PARTICIPANTE | NÍVEL DE CL ⁸ | ESCORE OBTIDO |
|-------|--------------|--------------------------|---------------|
| | 1 | | 22 |
| | 4 | | 22 |
| 1 | 6 | MB | 22 |
| | 7 | | 22 |
| | 10 | | 22 |
| 2 | 8 | BOM | 20 |
| | 11 | | 18 |
| 3 | 3 | MÉDIO | 14 |
| | 9 | | 14 |
| 4 | 12 | BAIXO | 9 |
| | 16 | | 9 |
| | 5 | | 5 |
| 5 | 13 | BAIXÍSSIMO | 5 |
| | 14 | | 5 |
| | 15 | | 5 |

Tabela 1 – Escores de compreensão leitora obtidos pelo TCL

Em relação ao grupo 1, observou-se que os cinco participantes obtiveram o escore máximo no TCL. Os participantes 1, 4, 6 e 7 organizaram as sequências⁹ narrativas igualmente à organização do texto original. Já o participante 10 realizou uma pequena alteração na organização das proposições do texto, se comparado com o original¹⁰. Esse leitor criou um novo final, porém com um sentido possível, não comprometendo a coerência macrotextual.

Os dois participantes do grupo 2 apresentaram boa compreensão leitora, sendo que o participante 8 inseriu uma das sequências dadas em lugar distinto àquele

⁸ CL é a abreviatura para compreensão leitora e representa, nas tabelas deste trabalho, os escores obtidos no TCL

⁹ Neste ponto, é importante ressaltar que, segundo Adam (1987), sequência é ao mesmo tempo uma unidade constituída (o texto narrativo em si) e uma unidade constituinte (uma composição de proposições). Assim, quando se fala na ordenação de sequências do instrumento TCL, refere-se à ordenação dos parágrafos, isto é, dos episódios, das proposições que constituem o texto lido.

¹⁰ Vale ressaltar que o texto pode ser organizado de mais de uma maneira sem perder a coerência. Diante disso, a avaliação realizada no TCL considerou a coerência do texto criado pelos participantes, não sendo necessário apresentar a mesma organização sugerida pelo texto original.

proposto pelo texto original, sem comprometer o significado. Os participantes desse grupo não apresentaram dificuldades no reconhecimento e na organização das sequências dialógicas. Contudo, ambos os leitores, ao organizarem as proposições narrativas, criaram um desfecho incoerente.

O grupo 3, composto por dois participantes cujos escores são de 14 pontos, apresentou um médio nível de compreensão. O participante 3 teve boa capacidade de reconhecer e organizar a situação inicial e o nó desencadeador da narrativa, além da sequência dialógica. Em relação ao participante 9, observou-se que ele criou uma nova situação final à história, sem comprometer o sentido.

Embora tenham cometido esses acertos, acima descritos, os dois participantes do grupo 3 apresentaram uma organização macrotextual incoerente, não respeitando a ordem temporal dos acontecimentos. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando os participantes organizaram as proposições da narrativa de modo em que primeiro apareceram as personagens arrumando a mochila para sair ou até mesmo já estando na praia e, depois desse episódio, o sobrinho convidando o velho para dar um passeio.

Ainda em relação ao participante 9, percebeu-se que ele organizou todos os parágrafos que contém travessão um após outro, demonstrando, ao que parece, reconhecer a marca gráfica do diálogo, contudo não se preocupou com informação semântica, apresentando primeiro as respostas depois as perguntas realizadas pelas personagens do texto.

Dois leitores com escores de 9 pontos no TCL compõem o grupo 4, indicando uma baixa compreensão do texto. O participante 12 organizou pequenos trechos coerentemente e o participante 16 foi capaz de organizar a situação inicial e o conflito da narrativa significativamente. Também, ambos os participantes

reconheceram a estrutura dialógica, porém dividiram-na em dois momentos no interior da história. Contudo, a estrutura global dos textos propostos por esses leitores no TCL apresentou-se incoerente, não sendo respeitada a organização hierárquica dos fatos, necessária a uma narrativa. Semelhante ao ocorrido com os participantes do grupo 3, os participantes do grupo 4 também mantiveram trechos inadequados à produção de sentido. O que difere os dois grupos foi a quantidade de proposições organizadas incoerentemente no texto do TCL.

Por fim, o grupo 5 apresentou quatro participantes, todos com 5 pontos, indicando baixíssima compreensão do texto proposto pelo TCL. Os participantes 14, 5 e 15 reconheceram apenas parcialmente a sequencialidade dialógica e o participante 13 nem parcialmente a reconheceu. Todos eles organizaram os parágrafos do texto de modo a gerar uma macroestrutura incoerente. Nesses casos novamente não foi observada a ordem temporal dos episódios.

3.5.2 Apresentação dos dados coletados pelo instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura (ITEL)

Os resultados coletados a partir da descrição dos vídeos de captura do *software Snagit 8*, que constitui o ITEL, permitem mensurar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes durante a atividade de leitura, bem como o tempo decorrido para essa tarefa.

Antes da análise desses dados, faz-se necessário ressaltar as limitações do instrumento, o *software* de captura *Snagit 8*, que registra os movimentos realizados na tela do computador, desde que haja movimentação do cursor. Assim, é possível

que o leitor esteja concentrado em outro ponto da tela, que não o demarcado pelo cursor. Para a análise dos dados desta pesquisa, no entanto, considerou-se que o participante estivesse de fato lendo o parágrafo em que posicionava o cursor.

As estratégias de automonitoramento e autoavaliação foram medidas pelo tempo a elas dispensado, enquanto que as estratégias de seleção e autocorreção foram apenas contabilizadas, pois se trata de realizar a ação que foi planejada e avaliada pelas duas estratégias referidas anteriormente. Convém salientar que essas medidas em tempo foram transformadas em algarismos arábicos, para que se pudesse fazer os cálculos estatísticos das devidas correlações. Devido a isso, os escores medidos em minutos foram calculados e computados em segundos, como apresenta a tabela abaixo.

| GRUPO | PARTICIPANTE | CL | Automonitoramento | Seleção | Autoavaliação | Autocorreção | Tempo total de leitura |
|-------|--------------|----|-------------------|---------|----------------|--------------|------------------------|
| | 1 | 22 | 329'' (5'29'') | 11 | 232'' (3'52'') | 0 | 728'' (12'08'') |
| | 4 | 22 | 196'' (3'16'') | 14 | 29'' (0'29'') | 2 | 322'' (5'22'') |
| 1 | 6 | 22 | 427'' (7'07'') | 22 | 181'' (3'01'') | 11 | 855'' (14'15'') |
| | 7 | 22 | 237'' (3'57'') | 11 | 17'' (0'17'') | 0 | 352'' (5'52'') |
| | 10 | 22 | 437'' (7'17'') | 20 | 48'' (0'48'') | 9 | 630'' (10'30'') |
| 2 | 8 | 20 | 547'' (9'07'') | 17 | 233'' (3'53'') | 5 | 822'' (13'42'') |
| | 11 | 18 | 274'' (4'34'') | 12 | 74'' (1'14'') | 1 | 419'' (6'59'') |
| 3 | 3 | 14 | 451'' (7'31'') | 12 | 22'' (0'22'') | 1 | 566'' (9'26'') |
| | 9 | 14 | 216'' (3'36'') | 13 | 45'' (0'45'') | 2 | 357'' (5'57'') |
| 4 | 12 | 9 | 130'' (2'10'') | 14 | 50'' (0'50'') | 3 | 298'' (4'58'') |
| | 16 | 9 | 182'' (3'02'') | 16 | 45'' (0'45'') | 5 | 332'' (5'32'') |
| | 5 | 5 | 239'' (3'59'') | 15 | 36'' (0'36'') | 4 | 325'' (5'25'') |
| 5 | 13 | 5 | 380'' (6'20'') | 16 | 29'' (0'29'') | 5 | 519'' (8'39'') |
| | 14 | 5 | 376'' (6'16'') | 14 | 52'' (0'52'') | 3 | 499'' (8'19'') |
| | 15 | 5 | 224'' (3'44'') | 11 | 22'' (0'22'') | 0 | 309'' (5'09'') |

Tabela 2 – Estratégias utilizadas durante a atividade de compreensão leitora e tempo decorrido

Também se fez o cálculo percentual, em relação ao tempo total de leitura, para mensurar o quanto desse tempo foi utilizado para a realização de estratégias de automonitoramento e autoavaliação, conforme se pode ver na tabela 3.

| GRUPO | PARTICIPANTE | CL | Automonitoramento | Seleção | Autoavaliação | Autocorreção | Tempo total de leitura |
|-------|--------------|----|-------------------|---------|---------------|--------------|------------------------|
| | 1 | 22 | 45% | 11 | 32% | 0 | 12'08'' |
| | 4 | 22 | 61% | 14 | 9% | 2 | 05'22'' |
| 1 | 6 | 22 | 50% | 22 | 21% | 11 | 14'15'' |
| | 7 | 22 | 67% | 11 | 5% | 0 | 05'52'' |
| | 10 | 22 | 69% | 20 | 8% | 9 | 10'30'' |
| 2 | 8 | 20 | 66% | 17 | 28% | 5 | 13'42'' |
| | 11 | 18 | 65% | 12 | 18% | 1 | 06'59'' |
| 3 | 3 | 14 | 79% | 12 | 4% | 1 | 09'26'' |
| | 9 | 14 | 60% | 13 | 13% | 2 | 05'57'' |
| 4 | 12 | 9 | 44% | 14 | 17% | 3 | 04'58'' |
| | 16 | 9 | 55% | 16 | 14% | 5 | 05'32'' |
| | 5 | 5 | 73% | 15 | 11% | 4 | 05'25'' |
| 5 | 13 | 5 | 73% | 16 | 6% | 5 | 08'39'' |
| | 14 | 5 | 75% | 14 | 10% | 3 | 08'19'' |
| | 15 | 5 | 72% | 11 | 7% | 0 | 05'09'' |

Tabela 3 – Percentual do tempo total destinado a automonitoramento e autoavaliação durante TCL

Como mencionado anteriormente, devido às limitações do *software* de captura utilizado no instrumento de análise do tempo e das estratégias de leitura utilizadas, contabilizou-se apenas os períodos de tempo em que o leitor posicionou o cursor sobre os parágrafos, desconsiderando-se movimentos aleatórios para fora do espaço do texto, bem como movimentos bruscos de vai-e-vem sobre o texto.

Também é importante retomar a convenção aqui estipulada para relacionar os movimentos que o leitor realiza com o cursor durante o teste de compreensão leitora a estratégias metacognitivas de leitura. Como estratégia de automonitoramento considerou-se todo o período anterior à seleção de um parágrafo, acreditando que durante este tempo, enquanto o leitor percorre os parágrafos do texto com o auxílio do *mouse*, ele esteja realizando o planejamento necessário para alcançar a resposta que julga ser adequada para a organização dos parágrafos do texto. Como estratégia de seleção considerou-se a escolha de um ou outro parágrafo, ou seja, o momento em que o leitor enumera determinado parágrafo, de acordo com a sequência dos acontecimentos da história narrada. Em relação à estratégia de autoavaliação, contabilizou-se todo o tempo em que o leitor realiza a releitura

dos parágrafos já selecionados, acreditando-se que nesse momento ele esteja refletindo sobre o processo por ele realizado, na tentativa de verificar seu acerto ou erro. E, por fim, como autocorreção, convencionou-se o apagamento de uma escolha já realizada pelo participante na ordenação dos parágrafos do texto, proposta pelo teste de compreensão leitora.

De posse desses dados, pôde-se calcular a média de tempo total de leitura, bem como o tempo de automonitoramento e autoavaliação gasto pelos cinco grupos desta pesquisa, conforme demonstra o gráfico abaixo.

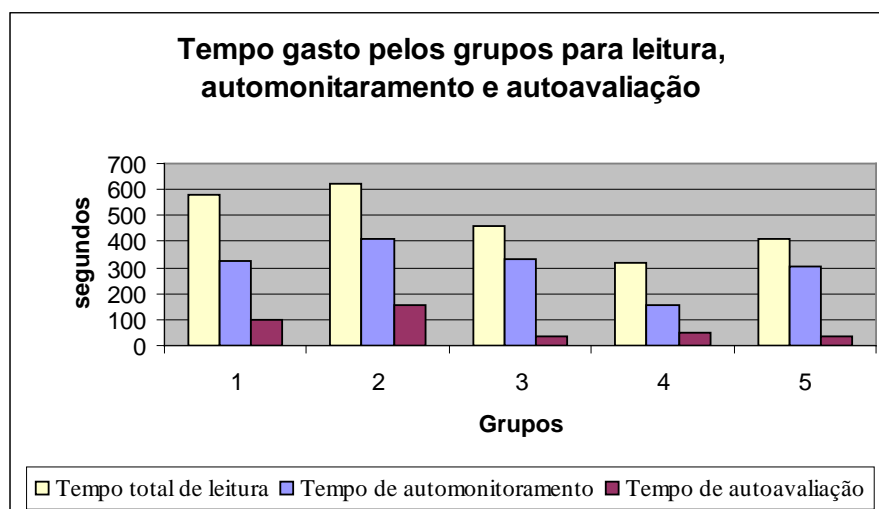


Gráfico 1 – Tempo gasto pelos grupos para leitura, automonitoramento e autoavaliação

Os resultados do grupo 1, cujo escore no TCL foi 22, indicando nível muito bom de compreensão do texto, demonstraram os seguintes comportamentos: o tempo total de leitura dos participantes do grupo 1 variou entre 5'22'' a 12'08''. Desse total, em torno de 45% a 69% foi gasto em automonitoramento, o que corresponde a um tempo médio de 3'16'' a 7'17''. Quanto à autoavaliação, observou-se uma variação considerável, entre 17'' e 3'52'', correspondendo ao percentual que vai de 5% até 32% do tempo total. Por fim, a variação entre a estratégia de autocorreção foi

de 1 a 11 correções realizadas e, conseqüentemente, as seleções variaram entre 11 a 22.

Esses índices mostraram que o grupo 1, em geral, apresentou uma quantidade de tempo bastante considerável para o automonitoramento, antes de realizar as seleções, indicando um planejamento do processo de leitura. Por outro lado, o tempo total para a realização da atividade de compreensão leitora, bem como o tempo gasto para a autoavaliação e autocorreção foram distintos para cada participante deste grupo.

Em relação aos participantes desse grupo, percebeu-se ainda que os participantes 4 e 7 leram todo o texto primeiro antes de iniciarem a seleção dos parágrafos para organizar o texto, além de dispensarem um bom tempo de automonitoramento entre o intervalo de seleção de um parágrafo e outro. Já o participante 1, além de dispensar bom tempo de automonitoramento entre o intervalo de seleção dos parágrafos, avaliou cada item escolhido antes de prosseguir ao próximo e realizou uma avaliação final de todo o texto antes de concluir a tarefa, gastando um pouco mais de tempo na leitura total em relação aos dois anteriores. Com esses comportamentos, esses três participantes necessitaram de nenhuma ou de poucas autocorreções (0; 0 e 2 vezes, respectivamente).

O participante 10, também do grupo 1, gastou bom tempo de automonitoramento entre o intervalo de seleção dos parágrafos, contudo observou-se que ele não realizou uma leitura prévia do texto, tendo pouco automonitoramento antes de iniciar as primeiras seleções de parágrafos, assim teve uma necessidade maior de realizar autocorreções (9 vezes) ao longo da atividade. Por fim, o participante 6, o mais demorado do grupo e que mais utilizou a estratégia de autocorreção (11 vezes), realizou leitura prévia do texto, demonstrou

automonitoramento antes de selecionar um novo item, além de avaliar aqueles que já havia escolhido. Numa dessas avaliações percebeu que o texto que estava sendo criado por ele continha erros e começou reorganizá-lo, corrigindo 11 seleções que realizara.

O tempo total de leitura gasto pelo grupo 2, cujo nível de compreensão alcançada foi bom, com escores de 20 e 18 pontos, variou entre 6'59'' e 13'42''. Desse tempo total, uma média de 65% foi gasta em automonitoramento, variando entre 4'34'' a 9'07''. A autoavaliação nesse grupo se deu numa duração de tempo que varia de 1'14'' até 3'53'', correspondendo a uma média de 18% a 28% do tempo total. Quanto às estratégias de autocorreção e seleção observou-se que o participante 11 realizou apenas uma correção e o participante 8, cinco correções, consequentemente, 12 e 17 seleções, respectivamente.

Verificou-se que ambos os participantes apresentaram longos períodos de automonitoramento entre a escolha de um e outro parágrafo, realizaram autoavaliação das hipóteses que já haviam feito para a organização do texto, verificando alternativas incorretas e corrigindo-as. A diferença entre eles foi que apenas o participante 8 realizou uma avaliação final da leitura que fez, tornando maior o tempo total de realização da atividade.

O grupo 3, com escores médio no TCL, 13 e 14 pontos, apresentou um tempo total de leitura variável entre 5'57'' e 9'26'', sendo que desse tempo 60% a 79% foi utilizado para automonitoramento, equivalente a 3'36'' a 7'31''. O tempo gasto para a estratégia de autoavaliação foi muito pequeno neste grupo, de 0'22'' a 0'45'', relativo a uma média de 4% a 13% do tempo total. As estratégias de autocorreção e de seleção também pouco se fizeram presentes, uma e duas correções e, consequentemente, 12 e 13 seleções.

Esses dois participantes do grupo 3 apresentaram um comportamento semelhante. Ambos necessitaram de pouco tempo de automonitoramento antes da primeira seleção, porém alto tempo dessa estratégia entre a primeira e a segunda seleção (3'26'' o participante 3 e 3'06'' o participante 9), assim como entre as demais seleções.

Os dois participantes com baixa compreensão – 9 pontos – que compõem o grupo 4 realizaram a leitura total num período de 4'58'' a 5'32'', gastando entre 44% e 55% desse tempo para automonitorarem-se (2'10'' a 3'02'') e entre 14% e 17% desse tempo para autoavaliarem-se (0'45'' a 0'50''). Eles tiveram necessidade de 3 e 5 autocorrekções, respectivamente, gerando 14 e 16 seleções.

O comportamento desses dois participantes também ocorreu de modo semelhante. Observou-se a realização de um certo tempo de automonitoramento entre as seleções de cada parágrafo, porém a atividade de leitura, como um todo, foi concluída rapidamente, com poucas autoavaliações, tanto durante quanto ao final da leitura. Outra característica observada no comportamento dos participantes 12 e 16 foi que eles, algumas vezes, realizaram autoavaliação logo após a seleção de um determinado parágrafo, corrigindo-o quase que instantaneamente.

Os resultados do grupo 5 demonstraram que os participantes, cujo escore no TCL foi de 5 pontos, sendo considerada baixíssima a compreensão, comportaram-se de modo semelhante. O tempo total de leitura foi de 4'58'' a 5'32'', sendo que entre 72% e 75% desse foi destinado ao automonitoramento da leitura (3'44'' a 6'20'') e 6% a 11% foi destinado a autoavaliação (0'22' a 0'52''). Ocorreram poucas autocorrekções (0 a 5 vezes) e, conseqüentemente, 11 a 16 seleções.

Pôde-se observar que, exceto o participante 15, os demais participantes desse grupo apresentaram considerável tempo de automonitoramento antes de iniciarem a

primeira seleção, realizando a leitura prévia do texto. Percebeu-se também que, entre a seleção de um parágrafo e outro, o tempo de automonitoramento foi considerável para todos os leitores do grupo. Contudo, houve pouquíssimas autoavaliações durante e depois do processamento da leitura. Os participantes 5 e 14, algumas vezes, apagavam, isto é, corrigiam suas seleções logo após realizá-las.

3.5.3 Apresentação dos dados coletados pelo teste de consciência das estratégias de leitura (TCEL)

A partir do relato verbal dos participantes sobre o seu procedimento durante a tarefa de compreensão leitora, inferiram-se as estratégias metacognitivas por eles utilizadas, com base na tabela de classificação proposta por Joly (2007), adaptada para o presente estudo, conforme mencionado anteriormente.

A relação de estratégias metacognitivas de leitura usadas pelos participantes desta pesquisa foi computada pelo tipo e quantidade de estratégias relatadas. Assim, pôde-se observar o grau de consciência das estratégias utilizadas, durante o processamento da leitura no TCEL, pelos participantes de cada grupo. O grupo 1 apresentou uma média de 21,4 estratégias relatadas; o grupo 2, uma média de 18 estratégias; o grupo 3, 13; o grupo 4, 11,5 e, finalmente, o grupo 5, uma média de 23 estratégias citadas. Nesse último grupo é importante destacar o comportamento do participante 15, que sozinho relatou o mesmo número de estratégias que os outros três participantes juntos (23), fazendo com que a média ficasse tão alta. Caso fosse desconsiderado esse participante, a média de estratégias relatadas pelo grupo seria 7,7.

Para sintetizar esses dados, traz-se a tabela 4, que apresenta a quantidade e o tipo de estratégias utilizadas pelos cinco grupos desta pesquisa.

| GRUPO | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | TOTAL DE ESTRATÉGIAS | MÉDIA DE ESTRATÉGIAS DO GRUPO |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|----------------------|-------------------------------|
| 1 | 4 | 8 | 2 | 7 | 1 | 4 | 31 | 4 | 2 | 23 | 20 | 1 | 107 | 21,4 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 15 | 0 | 4 | 8 | 2 | 1 | 36 | 18 |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 11 | 0 | 2 | 8 | 2 | 0 | 26 | 13 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 8 | 1 | 2 | 7 | 2 | 0 | 23 | 11,5 |
| 5 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 9 | 0 | 2 | 12 | 14 | 0 | 46 | 23 |

Tabela 4 – Estratégias metacognitivas relatadas pelos grupos

A variação no número de estratégias relatadas pelos participantes de cada grupo é representada na tabela abaixo:

| GRUPO | PARTICIPANTE | CL | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | TOTAL DE ESTRATÉGIAS |
|-------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|----------------------|
| 1 | 1 | 22 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 6 | 9 | 0 | 30 |
| | 4 | 22 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 24 |
| | 6 | 22 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 4 | 5 | 1 | 22 |
| | 7 | 22 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 14 |
| | 10 | 22 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 17 |
| 2 | 8 | 20 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 9 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 20 |
| | 11 | 18 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 | 4 | 2 | 1 | 16 |
| 3 | 3 | 14 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 15 |
| | 9 | 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 11 |
| 4 | 12 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 13 |
| | 16 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| 5 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 6 |
| | 13 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 9 |
| | 14 | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| | 15 | 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 3 | 12 | 0 | 23 |

Tabela 5 – Estratégias metacognitivas relatadas pelos participantes no protocolo verbal

Parte-se, a partir de agora, para a descrição do comportamento de cada grupo de participantes em relação à consciência das estratégias metacognitivas de leitura relatadas na técnica de protocolo verbal.

Os participantes do grupo 1, cuja compreensão leitora foi avaliada como muito boa, demonstraram ter consciência de uma média que varia entre 14 e 30 estratégias

metacognitivas de leitura utilizadas. A E7 (analisa se as informações são lógicas e fazem sentido) foi a estratégia mais presente nos relatos verbais do grupo 1. Esses participantes apresentaram uma variação de 4 a 9 relatos e um total de 31 citações dessa estratégia.

Em segundo lugar, encontram-se E10 (diferencia a fala das personagens dos comentários do narrador) com um total de 23 relatos e E11 (pensa/avalia se as suposições que fez sobre o texto estão corretas ou erradas) com 20 relatos. O participante 1, relatou o uso de E10 por seis vezes; o participante 4, por cinco vezes e os demais participantes desse grupo por quatro vezes. Em relação a E11, houve uma variação considerável, sendo que o participante 1 a relatou nove vezes; os participantes 4 e 6, cinco vezes; o participante 7, uma vez e o participante 10 não a relatou.

A E2 (opina sobre as informações do texto) foi mencionada oito vezes por esses leitores, numa variação que foi de 0 a 4 relatos. Já a E4 (fixa a atenção em determinados trechos do texto) apareceu em sete relatos desse grupo, sendo mencionada cinco vezes pelo participante 1; uma vez pelos participantes 7 e 10 e nenhuma vez pelos participantes 4 e 6. As E1 (organiza um roteiro para ler), E6 (deduz informações do texto para compreendê-lo) e E8 (lê com atenção e devagar para ter certeza de que está entendendo o texto) foram relatadas num total de quatro vezes pelo grupo 1, sendo a E1 mencionada uma vez por quatro participantes; a E6 citada duas vezes por dois participantes e, a E8 verbalizada apenas por um participante por quatro vezes.

As demais estratégias pouco apareceram nos relatos verbais dos participantes desse grupo, sendo que dois participantes demonstram usar E9 (relê trechos para relacionar as informações do texto) um uma vez; um participante declarou duas vezes usar E3 (pergunta para a pesquisadora o significado de palavras novas); e por último, apenas um participante afirmou usar E5 (relaciona as informações do texto com o que já conhece

sobre o assunto/a estrutura) por uma vez, tal como ocorreu com E12 (avalia a dificuldade da tarefa de leitura).

Em relação ao grupo 2, com boa compreensão leitora, observou-se o relato de 36 estratégias, sendo E7 a que mais se destacou, com um total de 15 relatos no protocolo verbal, 9 e 6 vezes relatada pelos participantes 8 e 11, respectivamente. Ambos os participantes desse grupo verbalizaram por quatro vezes o uso de E10, num total de oito relatos. E9 e E4 foram mencionadas quatro vezes, a primeira foi relatada por duas vezes por ambos os participantes, enquanto a segunda variou entre 1 e 3 relatos. A variação entre o relato de E6 e E11, foi de 0 a 2, num total de dois relatos para cada uma dessas estratégias pelo grupo. E12 foi relatada uma única vez por um dos participantes desse grupo. Já E1, E2, E3, E5 e E8 não foram citadas.

Também entre os dois participantes do grupo 3, que apresentaram média compreensão leitora, a E7 foi a estratégia mais verbalizada no TCEL, variando de 5 a 6 vezes entre eles, num total de 11 relatos. E10 apareceu por 8 vezes nos relatos desse grupo, sendo mencionada por ambos os participantes quatro vezes. E9 e E11 foram citadas duas vezes pelo grupo, a primeira foi verbalizada duas vezes apenas pelo participante 3, enquanto a segunda foi mencionada uma vez por ambos os participantes. O uso de E4 foi citado três vezes pelo grupo, uma vez pelo participante 9 e duas vezes pelo participante 3. As demais estratégias – E1, E2, E3, E5, E6, E8, e E12 – não apareceram nos relatos verbais dos participantes desse grupo. O total de estratégias de leitura relatadas por esse grupo foi 26.

Os dois participantes que compõem o grupo 4, cujo índice de compreensão é baixo, verbalizaram o uso de E7 por quatro vezes, num total de oito vezes, de modo que, também nesse grupo, a E7 foi a estratégia mais relatada. E10 apareceu em segundo lugar nos relatos das estratégias desse grupo, seu uso foi mencionado sete

vezes, variando entre 4 e 3 vezes. E4, E11 e E9 apareceram duas vezes nos relatos desse grupo, sendo as duas primeiras mencionadas uma vez por ambos os participantes e a última duas vezes apenas pelo participante 12. E6 e E8 foram mencionadas uma única vez nesse grupo, respectivamente, pelo participante 12 e 16. As demais estratégias – E1, E2, E3, E5, e E12 – não foram mencionadas por esses dois participantes. Nesse grupo, o total de estratégias relatadas na técnica de protocolo verbal foi 23.

Por fim, o grupo 5, que apresentou escores baixíssimos de compreensão leitora, foi o único grupo em que E7 não foi a estratégia da qual os leitores demonstraram mais consciência. Em primeiro lugar nos relatos desse grupo apareceu E11, citada catorze vezes. A verbalização do uso dessa estratégia metacognitiva de leitura apresentou uma diferença significativa nesse grupo, sendo mencionada doze vezes pelo participante 15, duas vezes pelo participante 13 e nenhuma vez pelos demais.

Em segundo lugar, apareceu E10, citada 12 vezes pelo grupo, com uma variação de 2 a 4 vezes nos relatos. E7 esteve presente entre 1 e 4 vezes no relato dos participantes desse grupo, num total de 9 vezes. A seguir apareceu E4 com cinco relatos e uma variação de 0 a 3 citações. As estratégias E1, E2, E6 e E9 foram mencionadas somente pelo participante 15, sendo que as três primeiras foram relatadas uma vez e a última foi relatada duas vezes. Finalmente, E3, E5, E8 e E12 não foram citadas nesse grupo.

De posse desses dados, foi possível verificar as estratégias das quais os participantes desta pesquisa apresentam maior grau de consciência, podendo ser representadas pelo gráfico a seguir:

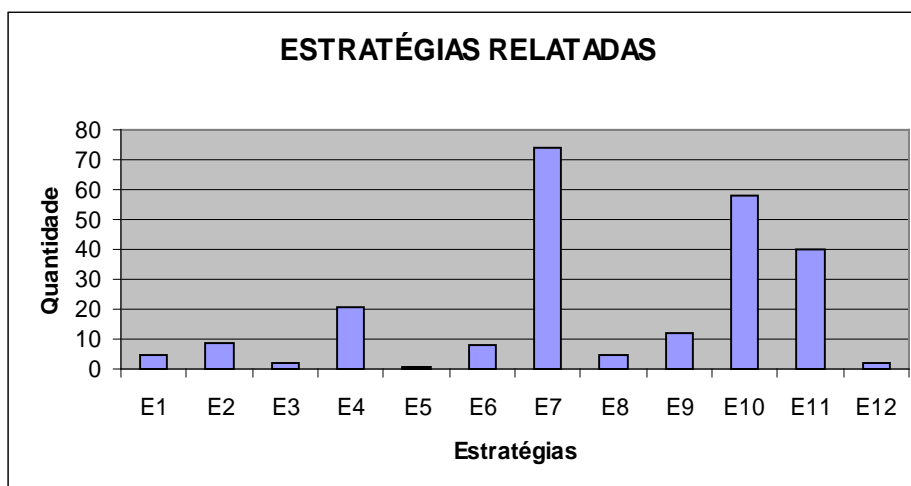


Gráfico 2 – Estratégias metacognitivas mais relatadas pelos participantes

3.6 Apresentação das correlações entre os dados obtidos pelos três instrumentos

Segue, a partir deste ponto, a análise do cruzamento dos dados obtidos pelos três instrumentos utilizados neste estudo, a fim de se verificar se há correlações entre compreensão leitora e o tempo necessário para leitura; compreensão leitora e as estratégias de leitura e compreensão leitora e consciência das estratégias metacognitivas de leitura.

O coeficiente de correlação linear de Pearson foi calculado com base nos dados expostos nas tabelas acima apresentadas. É importante lembrar que, quanto mais distante o índice estiver de zero, mais forte é a correlação entre as variáveis.

3.6.1 Apresentação das correlações entre compreensão leitora X tempo de leitura e estratégias de leitura (TCL x ITEL)

Pretende-se, nesta seção, apresentar as correlações entre os escores de compreensão leitora obtidos no TCL e o tempo necessário para realização da tarefa de leitura, bem como entre os escores de compreensão leitora e as quatro estratégias – automonitoramento, seleção, autoavaliação e autocorreção – observadas no ITEL, a partir de gravações realizadas pelo *software Snagit 8*.

a) Compreensão leitora X tempo total de leitura

Verificou-se que o desempenho em compreensão leitora e o tempo total de leitura mostram uma correlação razoável, cujo coeficiente Pearson é de 0,50, como mostra a gráfico a seguir:

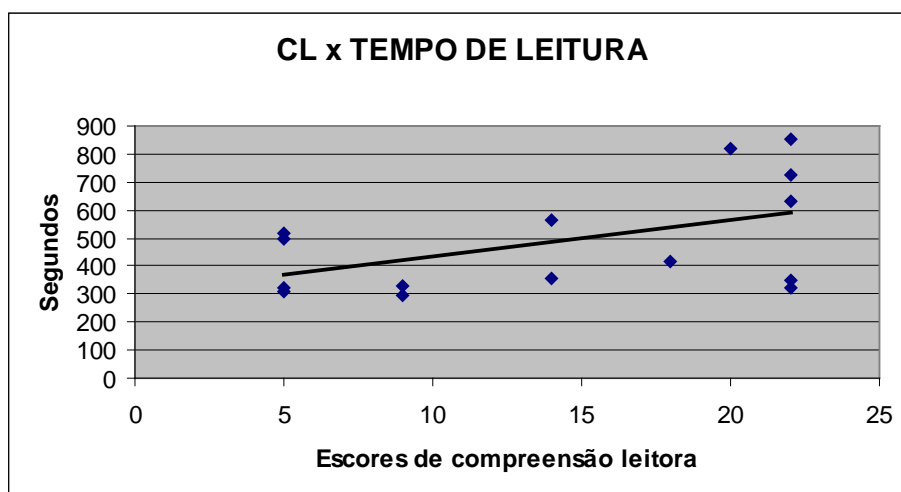


Gráfico 3 – Correlação entre compreensão leitora e tempo total de leitura

Considerando o tempo total para a realização da atividade de leitura como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível

encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis.

$$Y = 13,062X + 302,51$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 24,5%. Isso quer dizer que 24,5% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações do tempo total de leitura.

b) Compreensão leitora X automonitoramento

A correlação entre os escores de compreensão leitora e a estratégia de automonitoramento, realizada pelos participantes desta pesquisa, representa um coeficiente de alinhamento Pearson de 0,29, indicando uma leve correlação entre essas duas variáveis, conforme pode-se observar no gráfico abaixo:

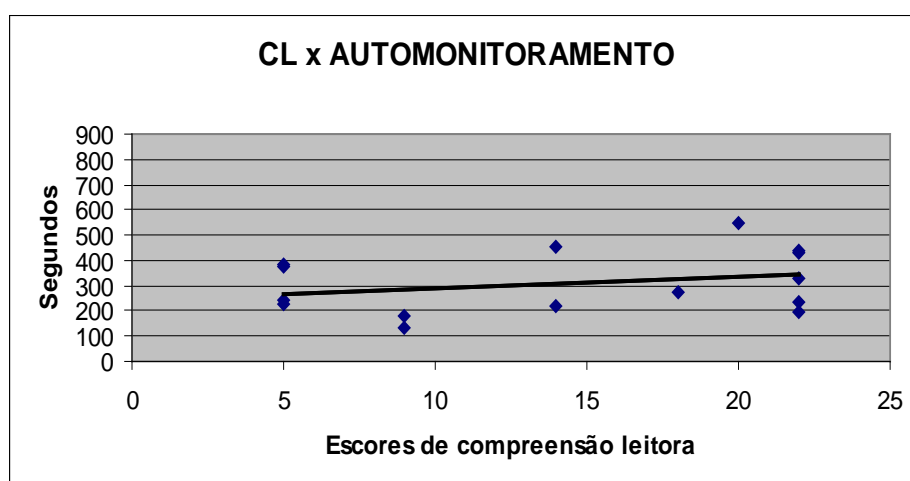


Gráfico 4 – Correlação entre CL e automonitoramento

Considerando o tempo gasto para a estratégia metacognitiva de automonitoramento como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis.

$$Y = 4,8546X + 240,41$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 8,6%. Isso quer dizer que 8,6% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações da estratégia metacognitiva de automonitoramento.

c) Compreensão leitora X autoavaliação

Considerando-se o desempenho na compreensão leitora e sua relação com a estratégia de autoavaliação, observou-se um coeficiente Pearson de correlação de 0,49, como mostra a gráfico a seguir:

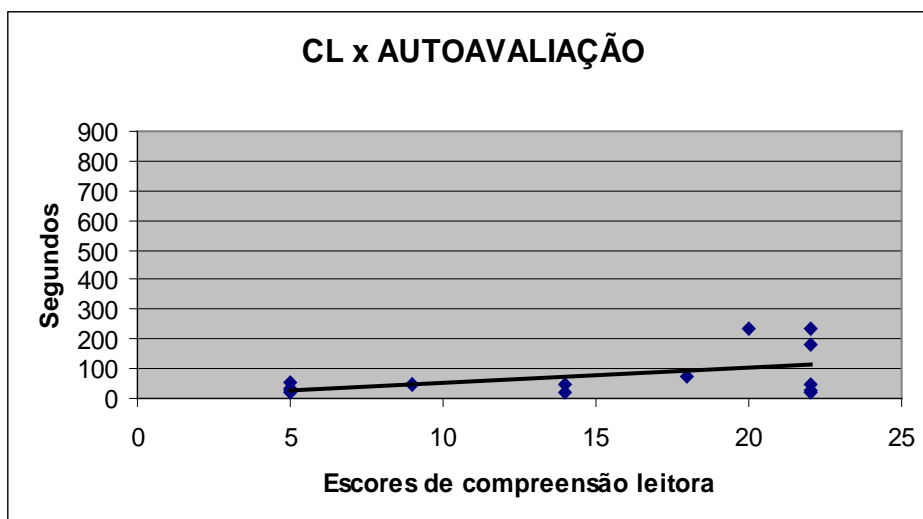


Gráfico 5 – Correlação entre CL e autoavaliação

Considerando o tempo gasto para a estratégia metacognitiva de autoavaliação como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis.

$$Y = 5,0027X + 2,9617$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 23,5%. Isso quer dizer que 23,5% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações da estratégia metacognitiva de autoavaliação.

d) Compreensão leitora X autocorreção

Verificou-se que o desempenho em compreensão leitora e o número de estratégias metacognitivas de autocorreção realizadas pelos participantes desta pesquisa mostram uma leve correlação positiva, cujo coeficiente Pearson é de 0,15.

A partir da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação de 2,1%. Isso quer dizer que 2,1% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações da estratégia metacognitiva de autocorreção.

e) Compreensão leitora X seleção

O coeficiente Pearson de 0,19, encontrado nesta pesquisa, também indica uma leve tendência de correlação entre o número de vezes que os participantes utilizaram a estratégia metacognitiva de seleção e o seu desempenho na compreensão leitora.

A partir da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação foi de 3,4%. Isso quer dizer que 3,4% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações da estratégia metacognitiva de seleção.

É importante lembrar que, devido às especificidades do instrumento utilizado neste estudo para se verificar as estratégias de leitura, a seleção se trata do ato de escolher um determinado parágrafo na tentativa de organizar o texto e, portanto, é diretamente proporcional ao número de autocorreções, pois quanto mais correções forem realizadas, mais seleções ocorrerão.

A tabela abaixo traz um levantamento de todas as correlações, obtidas nesta pesquisa, entre o desempenho na compreensão leitora e as estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes.

| VARIÁVEIS | COEFICIENTE PEARSON | |
|-----------------------------|---------------------|--------------|
| | CORRELAÇÃO | DETERMINAÇÃO |
| CL X TEMPO TOTAL DE LEITURA | 0,50 | 24,5% |
| CL X AUTOMONITORAMENTO | 0,29 | 8,6% |
| CL X AUTOAVALIAÇÃO | 0,49 | 23,5% |
| CL X AUTOCORREÇÃO | 0,15 | 2,1% |
| CL X SELEÇÃO | 0,19 | 3,4% |

Tabela 6 – Correlações entre compreensão leitora e estratégias metacognitivas

3.6.2 Apresentação das correlações entre compreensão leitura X consciência das estratégias metacognitivas (TCL x TCEL)

Pretende-se aqui apresentar as correlações entre os escores de compreensão leitora obtidos pelo TCL e o nível de consciência das estratégias metacognitivas de leitura, observado pelo relato verbal, que compõem o TCEL, e sua análise conforme tabela de classificação proposta por Joly (2007), adaptada para este estudo. Parte-se da correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de estratégias totais relatadas pelos participantes, seguida da correlação entre o desempenho na compreensão leitora e cada uma das estratégias citadas, segundo o número de maior incidência nos relatos verbais.

Neste ponto, faz-se necessário ressaltar que a ausência de consciência de estratégias metacognitivas de leitura durante o relato verbal não significa necessariamente que elas não foram utilizadas.

a) Compreensão leitora e consciência das estratégias totais

O coeficiente Pearson de correlação entre compreensão leitora e o número total de estratégias de leitura relatadas pelos participantes desta pesquisa é de 0,64, indicando uma correlação positiva, como mostra o gráfico 6.

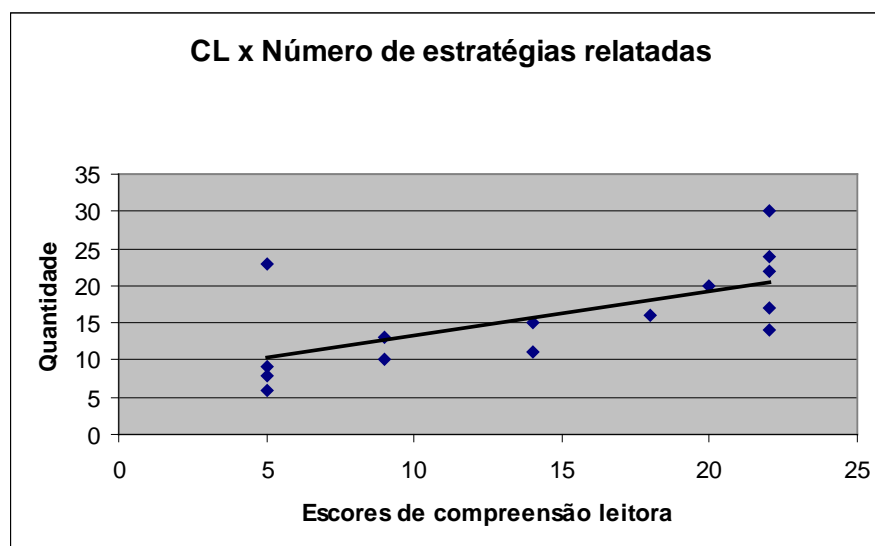


Gráfico 6 – Correlação entre compreensão leitora e número de estratégias totais relatadas

Considerando o número total de estratégias relatadas como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre as duas variáveis.

$$Y = 0,6008X + 7,2957$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 41,3%. Isso significa que 41,3% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência das estratégias metacognitivas de leitura.

b) Compreensão leitora e consciência de E7

Verificou-se que o desempenho em compreensão leitora e a consciência de E7 mostram uma correlação significativa positiva, cujo coeficiente Pearson é de 0,77, como se pode observar no gráfico a seguir:

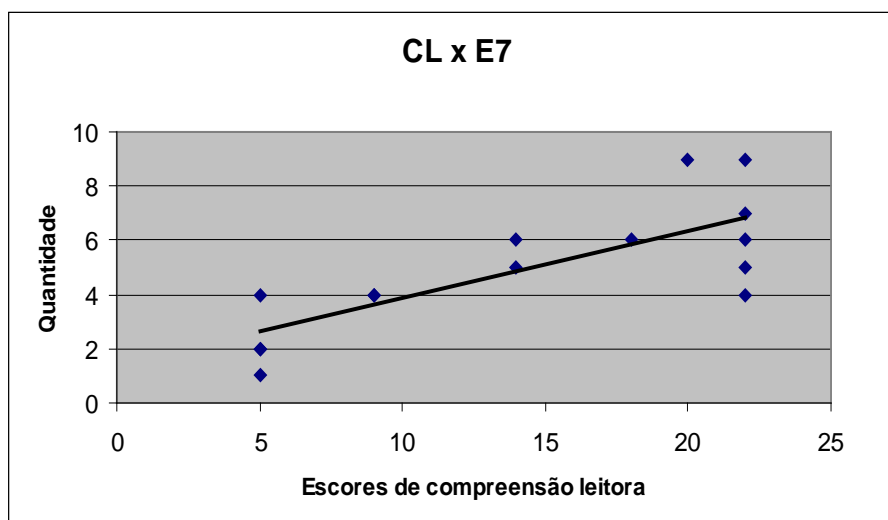


Gráfico 7 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E7

Considerando o número de relatos de E7 como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre as duas variáveis.

$$Y = 0,2487X + 1,3852$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 59,9%. Isso quer dizer que 59,9% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de analisar a lógica das informações do texto.

c) Compreensão leitora e consciência de E10

Observou-se uma correlação positiva entre a consciência de E10 e o desempenho na compreensão leitora, com coeficiente Pearson de 0,70, conforme gráfico 8:

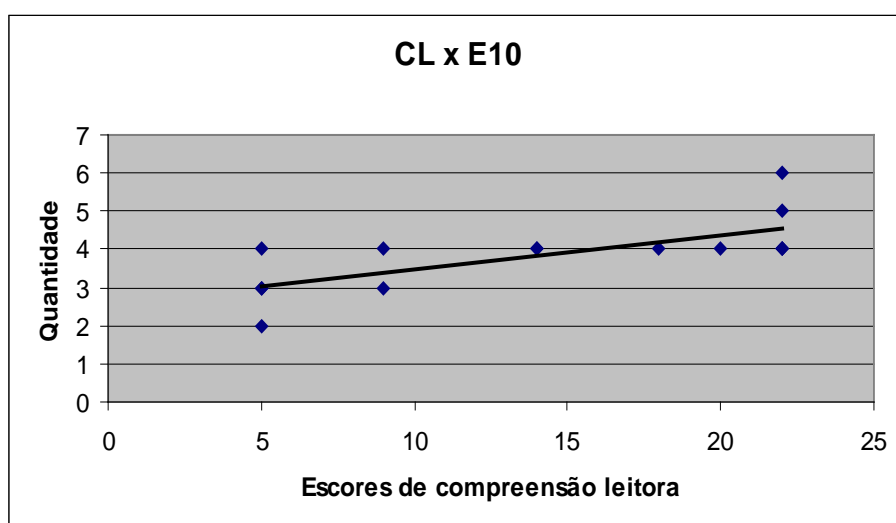


Gráfico 8 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E10

Considerando o número de relatos de E10 como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre as duas variáveis.

$$Y = 0,088X + 2,6116$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 49,1%. Isso quer dizer que 49,1% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de reconhecimento da estrutura dialógica.

d) Compreensão leitora e consciência de E11

Embora tenha ocupado a terceira posição entre as estratégias mais relatadas no protocolo verbal pelos participantes desta pesquisa, a correlação entre o desempenho na compreensão leitora e consciência de E11 é baixa, apresentando coeficiente Pearson de 0,06.

No entanto, se for excluído dos cálculos de correlação entre essas duas variáveis o participante 15, que realizou a estratégia de avaliação de suas suposições no momento do protocolo verbal ao invés de realizá-la durante a atividade de leitura, esse coeficiente de correlação passa para 0,48, conforme se vê no gráfico abaixo.

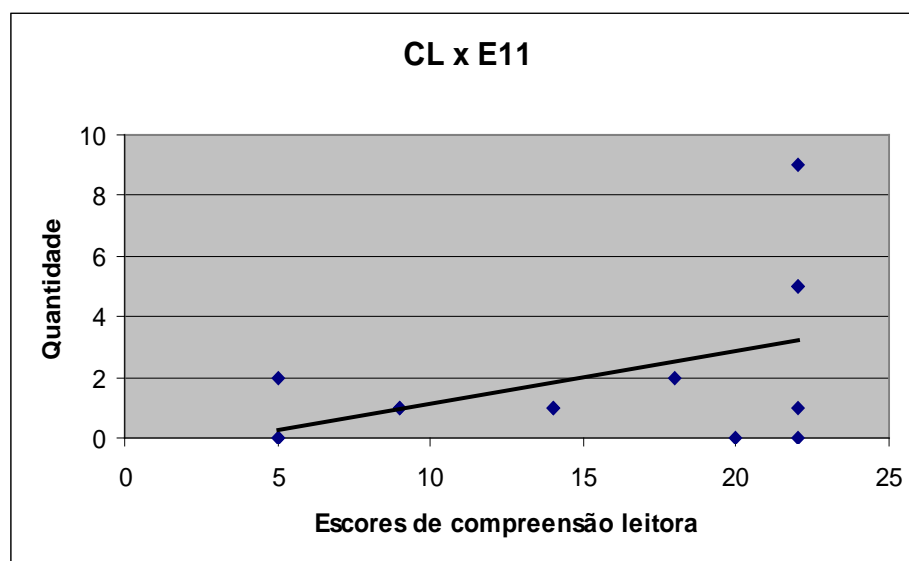


Gráfico 9 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E11

Considerando o número de relatos de E11 como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre as duas variáveis.

$$Y = 0,1746X - 0,6065$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 22,6%. Isso quer dizer que 22,6% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de avaliação das suposições realizadas durante a leitura.

e) Compreensão leitora e consciência de E4

Nesta pesquisa, pôde-se perceber uma leve correlação entre compreensão leitora e a consciência de E4, apresentando coeficiente Pearson de correlação entre essas duas variáveis de 0,13.

A partir da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação de 1,6%. Isso significa que 1,6% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de se fixar em determinado trecho do texto.

f) Compreensão leitora e consciência de E9

O coeficiente Pearson de correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E9, nesta pesquisa, é de 0,05, representando uma baixa tendência entre essas duas variáveis.

A partir da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação foi de 0,3%. Isso quer dizer que 0,3% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de reler trechos para relacionar informações do texto.

g) Compreensão leitora e consciência de E2

A correlação entre compreensão leitora e a consciência de E2, nesta pesquisa, apresenta coeficiente Pearson de 0,44, representando uma baixa tendência entre essas duas

variáveis. O grau de determinação que a consciência da estratégia de opinar sobre as informações do texto exerce sobre o desempenho na compreensão leitora é de 19%.

h) Compreensão leitora e consciência de E6

A correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E6, nesta pesquisa, apresenta coeficiente Pearson de 0,33, representando uma baixa tendência entre essas duas variáveis.

Através da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação de 10,7%. Isso significa que 10,7% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de deduzir informações a partir do texto.

i) Compreensão leitora e consciência de E1

O coeficiente Pearson para a correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E1, nesta pesquisa, é de 0,43, representando uma leve tendência entre essas duas variáveis, como mostra o gráfico a seguir:

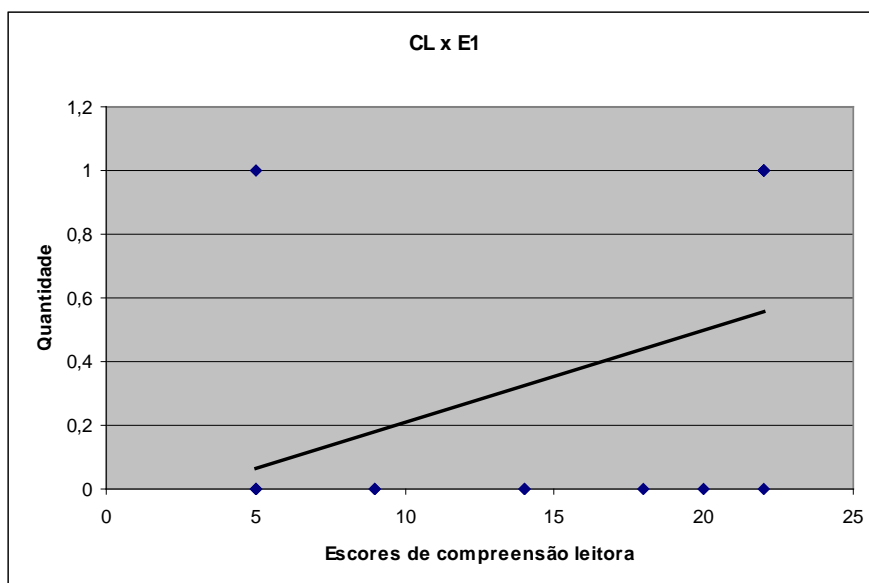


Gráfico 10 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E1

Considerando o número de relatos de E1 como variável Y e os escores de compreensão leitora como variável X, foi possível encontrar uma equação da reta de regressão que apresenta a relação de causa e efeito entre as duas variáveis.

$$Y = 0,0291X - 0,0816$$

A partir dos valores de X pode-se chegar a estimativas para Y, sendo que o coeficiente de determinação foi de 18,9%. Isso quer dizer que 18,9% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de organizar um roteiro para ler.

j) Compreensão leitora e consciência de E8

A relação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E5 apresenta coeficiente Pearson de 0,24, o que representa uma baixa correlação entre essas duas variáveis. O coeficiente de determinação, calculado a partir da equação da reta de regressão que

apresenta a relação de causa e efeito entre essas variáveis, é de 5,8%. Isso significa que 5,8% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de ler com atenção e devagar.

k) Compreensão leitora e consciência de E3

Verificou-se uma baixa correlação entre o desempenho em compreensão leitora e a consciência de E3, com coeficiente Pearson de 0,29.

A partir do cálculo da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação de 8,6%. Isso quer dizer que 8,6% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de perguntar o significado de palavras desconhecidas.

l) Compreensão leitora e consciência de E12

Verificou-se que o desempenho em compreensão leitora e a consciência de E12 mostram uma leve correlação, com coeficiente Pearson é de 0,32.

A partir da equação da reta de regressão, que apresenta a relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, foi possível encontrar o coeficiente de determinação de 10,2%. Isso quer dizer que 10,2% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de avaliar a dificuldade da tarefa de leitura.

m) Compreensão leitora e consciência de E5

A relação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E5 apresenta coeficiente Pearson de 0,29, o que representa uma leve correlação entre essas duas variáveis..

O coeficiente de determinação que uma dessas variáveis exerce sobre a outra de 8,6%, ou seja, 8,6% das variações do desempenho em compreensão leitora, dos participantes desta pesquisa, podem ser explicadas pelas variações de consciência da estratégia de relacionar as informações do texto com os conhecimentos prévios.

As correlações entre compreensão leitora e a consciência das estratégias metacognitivas de leitura observadas neste estudo, são representadas em ordem decrescente, conforme mostra a tabela abaixo.

| VARIÁVEIS | COEFICIENTE PEARSON | |
|-------------------------------|---------------------|--------------|
| | CORRELAÇÃO | DETERMINAÇÃO |
| CL x CONSC E7 | 0,77 | 59,9% |
| CL x CONSC E10 | 0,70 | 49,1% |
| CL x CONSC ESTRATÉGIAS TOTAIS | 0,64 | 41,3% |
| CL x CONSC E11 | 0,48 | 22,6% |
| CL x CONSC E2 | 0,44 | 19,0% |
| CL x CONSC E1 | 0,43 | 18,9% |
| CL x CONSC E6 | 0,33 | 10,7% |
| CL x CONSC E12 | 0,32 | 10,2% |
| CL x CONSC E3 | 0,29 | 8,6% |
| CL x CONSC E5 | 0,29 | 8,6% |
| CL x CONSC E8 | 0,24 | 5,8% |
| CL x CONSC E4 | 0,13 | 1,6% |
| CL x CONSC E9 | 0,05 | 0,3% |

Tabela 7 – Correlações entre compreensão leitora e consciência das estratégias metacognitivas

Diante desses dados, pretende-se apresentar, na próxima seção, a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, analisando-se primeiramente o desempenho dos participantes na compreensão leitora, seguido das correlações entre compreensão leitora e o tempo necessário para execução da tarefa; das correlações entre compreensão leitora e estratégias de leitura e, finalmente, das correlações entre compreensão leitora e consciência das estratégias metacognitivas, como segue.

3.7 Discussão dos resultados

Esta pesquisa teve como objetivo verificar os escores de compreensão leitora; o tempo necessário; as estratégias metacognitivas utilizadas e a consciência das estratégias metacognitivas utilizadas no ordenamento dos parágrafos de um texto narrativo, por participantes de 5ª série do Ensino Fundamental.

A partir dos resultados encontrados nos três instrumentos utilizados para a coleta desses dados, foram realizados os cálculos de correlação entre o desempenho na compreensão leitora e as demais variáveis – o tempo necessário para execução da tarefa, as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas e a consciência das estratégias metacognitivas. Pretende-se nessa seção discutir os resultados encontrados para essas correlações.

3.7.1 Desempenho na compreensão leitora

Os resultados deste estudo mostram que os leitores de mesma faixa etária e grau de escolaridade apresentaram disparidade quanto ao nível de compreensão

leitora, tendo um desempenho variado entre muito bom, bom, médio, baixo e baixíssimo.

Cinco participantes desta pesquisa foram capazes de organizar as proposições da narrativa de modo a conferir coerência global ao texto, respeitando o que Van Dijk (2002) chama de sintaxe específica do discurso. Essa organização textual proposta pelos participantes do grupo 1, que obtiveram pontuação máxima no TCL, não foi necessariamente igual àquela do texto original. Alguns leitores criaram um novo texto, uma nova ordenação das proposições com significado coerente.

Esses resultados vão ao encontro daqueles obtidos por Tomitch (2003b), em que leitores proficientes demonstram ter habilidade em perceber pistas no texto que sinalizam um padrão retórico, além disso usam seu conhecimento sobre esse padrão para organizar a entrada de informações em blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa.

Outra justificativa para o bom desempenho na compreensão leitora, demonstrado pelos participantes dos grupos 1 e 2, pode ser o bom conhecimento da superestrutura textual que, segundo Rahal (2009), é um elemento necessário ao processamento da leitura, pois ela ativa os modelos esquemáticos cognitivos na memória do leitor. Os participantes desses grupos, ao que parece, demonstraram ser leitores cognitivamente engajados, que testam hipóteses até identificar a superestrutura do texto lido. Assim, os textos por eles organizados podem ser concebidos como resultado parcial de uma atividade comunicativa e não apenas uma sucessão ou combinação de frases.

Por outro lado, os participantes desta pesquisa que apresentaram médio, baixo e baixíssimo índice de compreensão não reconhecem a incoerência, ocasionada pela má organização das proposições que constituem o texto narrativo – situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace, situação final – propostas por Adam (2008).

Muitas vezes, eles organizaram os fatos, denotados pelas proposições, de modo a não existir uma relação cronológica e lógica, necessária para a coerência de uma narrativa.

Uma das possíveis causas para essa dificuldade, de não reconhecer a incoerência textual, pode ser um fraco desempenho nos processos de baixo nível, indispensáveis para iniciar a compreensão, pois, conforme Estévez (1995), nesses estágios inicia-se a decodificação do texto, a partir do reconhecimento de palavras, codificação e processamento sintático das orações.

Outros aspectos que também podem estar envolvidos nessa falha da compreensão leitora dizem respeito às diferenças individuais dos participantes como, por exemplo, algum tipo de prejuízo cognitivo, tais como em funções executivas, na memória de trabalho, memória de curto e longo prazo, percepção, atenção, emoção, motivação, entre outras atividades cerebrais necessárias, segundo Parente e Fonseca (2006), para a realização de uma tarefa tão complexa como a leitura. No entanto, essas variáveis não foram mensuradas neste estudo.

Por fim, ainda é possível destacar aspectos externos envolvidos na baixa compreensão de alguns participantes desta pesquisa, como a ausência do hábito de leitura. Todos esses elementos são variáveis que podem comprometer o processamento da leitura.

3.7.2 Desempenho na compreensão leitora X tempo de leitura e estratégias metacognitivas de leitura

A relação entre o desempenho na compreensão leitora e o tempo de leitura, bem como entre o desempenho na compreensão leitora e as estratégias

metacognitivas utilizadas se deu através do cruzamento dos escores obtidos no TCL e os dados levantados através dos vídeos gerados pelo *software Snagit 8*, que constituíram o ITEL.

Os resultados encontrados mostram uma correlação positiva entre o desempenho na compreensão leitora e o tempo total gasto na realização da atividade de leitura. Em geral, observou-se que os participantes que obtiveram melhores escores no TCL necessitaram de mais tempo para a realização da tarefa de leitura.

Contudo, pôde-se perceber que no grupo 1, cuja compreensão leitora foi avaliada como muito boa, atingindo o escore máximo de 22 pontos no TCL, encontram-se dois participantes que necessitaram de pouco tempo, em torno de cinco minutos, para a conclusão da tarefa. Uma possível explicação para esse fato é o de que esses leitores tiveram facilidade em atingir o seu objetivo, no caso, a organização dos episódios da história narrativa. Os demais participantes desse grupo necessitaram de uma média de 12 minutos para a realização do TCL, justificando a correlação positiva encontrada.

Os participantes dos grupos 4 e 5, cujos índices de compreensão leitora foram, respectivamente, baixo e baixíssimo, utilizaram uma média de seis minutos para a conclusão da tarefa TCL. Isso talvez indique que esses leitores realizaram a leitura do texto sem motivação e sem comprometimento com essa tarefa, dispensando pouca atenção a ela. É o que se pôde perceber, por exemplo, no comentário realizado pelo participante 9 do grupo 4, ao afirmar que chutou as respostas, corroborando a afirmação de Gerber e Tomitch (2008) de que é a motivação que faz o leitor mobilizar diferentes recursos para ler um texto.

Neste ponto, convém salientar que um tempo de leitura maior para um determinado leitor não significa necessariamente que ele está realizando mais ou

menos estratégias metacognitivas que outro leitor. Há que se lembrar das diferenças individuais de cada participante, inclusive no estilo de leitura, mais rápido ou mais lento.

Embora o tempo total de leitura para a conclusão do TCL tenha apresentado correlação positiva (coeficiente Pearson de 0,50) com a compreensão leitora, é necessário, também, analisar como esse tempo total foi administrado pelo leitor no momento da leitura.

O tempo dispensado para a autoavaliação da leitura, segundo os resultados deste estudo, foi a segunda variável que mais interferiu positivamente no processamento da leitura compreensiva, apresentando um coeficiente de determinação de 23,5% sobre a compreensão leitora.

Pôde-se ver que os leitores que dispensaram mais tempo do seu total de leitura para a autoavaliação, obtiveram escores maiores no TCL, excetuando três participantes do grupo 1, respectivamente, com 9, 8 e 5% do tempo total gasto para a autoavaliação. Desses três participantes, dois são os mesmos que realizaram o TCL rapidamente e, como já exposto anteriormente, uma provável justificativa para isso é que a tarefa foi muito fácil para a maturidade desses leitores, conseqüentemente, necessitaram de poucas autoavaliações no processamento da leitura. Esses resultados corroboram os achados de Palincsar e Brow (1984), de que leitores eficientes, quando não encontram problemas em sua leitura, constroem o sentido mais rapidamente, de maneira relativamente automática.

Por outro lado, pôde-se perceber que os participantes 1 e 6, cujo tempo de autoavaliação foi considerável, realizaram-na durante o processamento da leitura, avaliando cada parágrafo já escolhido na organização do texto antes de prosseguir para a seleção do próximo. Esse mesmo fato ocorreu com os participantes do grupo

2, que realizaram autoavaliação das hipóteses já feitas para a organização do texto, verificando alternativas incorretas e tendo assim a possibilidade de corrigi-las a tempo, de modo a melhorar seus índices de compreensão leitora.

Outra maneira de autoavaliação observada no comportamento de alguns dos leitores, com bom desempenho no TCL, como o participante 8, por exemplo, foi uma avaliação final de sua leitura, realizada após a seleção de todos os parágrafos que compõem o texto do TCL, tornando maior o tempo total de realização da atividade.

Nos demais grupos, 3, 4 e 5, o tempo destinado à execução da estratégia de autoavaliação foi pequeno. Alguns participantes do grupo 4 e 5 realizaram-na logo após a seleção de um determinado parágrafo e corrigiam-no quase que instantaneamente, indicando incertezas no processo de construção de sentido do texto, o que se verificou pelos baixos escores do TCL.

Em relação à estratégia de automonitoramento, pôde-se perceber que todos participantes a utilizam no processamento de sua leitura. No entanto, os resultados encontrados mostraram que essa estratégia exerce uma influência um pouco menor no desempenho da compreensão leitora.

Os leitores do grupo 1, com índice muito bom na compreensão leitora, em geral apresentaram tempo considerável para a estratégia de automonitoramento, lendo todas as alternativas primeiro antes de iniciarem a seleção dos parágrafos para a organização do texto, conforme se observou no comportamento dos participantes 4, 6 e 7. Além disso, esses participantes, bem como o participante 1 do grupo 1 e os participantes do grupo 2, dispensaram um bom tempo de automonitoramento entre o intervalo de seleção de um parágrafo e outro.

Por outro lado, os participantes do grupo 3, cuja compreensão foi avaliada como média, realizaram pouco tempo de automonitoramento antes da primeira

seleção e considerável tempo de automonitoramento entre as demais seleções realizadas na organização do texto. Ao que parece, quando a primeira seleção é realizada de modo precipitado, sem que haja um planejamento adequado do processamento da leitura, o leitor necessita de mais tempo para dar seguimento as suas suposições sobre o texto, a fim de poder organizá-lo coerentemente.

O grupo 4, cujo desempenho no TCL foi baixo, também apresentou um tempo considerável para o automonitoramento da leitura, cerca de 50% do tempo total de leitura. E, por fim, o grupo 5, cuja avaliação no TCL foi baixíssima, foi o que mais utilizou essa estratégia, em torno de 73% do tempo total. Exceto o participante 15, todos os demais participantes desse grupo apresentaram considerável tempo de automonitoramento antes de iniciarem a primeira seleção, realizando a leitura prévia do texto, bem como tempo considerável de planejamento entre a seleção de um parágrafo e outro.

À primeira vista esses dados poderiam parecer contraditórios, pois os participantes com pior desempenho na compreensão leitora foram o que mais automonitoram sua leitura. Entretanto, esse alto índice de tempo gasto para automonitoramento pelos participantes com baixa e baixíssima compreensão pode ser um indicativo de que estavam com muitas dúvidas durante a realização do TCL, indo ao encontro de Grendene (2007), para quem o processo metacognitivo de automonitoramento não é sinônimo de eficácia, de acerto.

Uma possível explicação para esse fato seria resgatar a afirmação de Flavell e colaboradores (1999) de que o acompanhamento metacognitivo de uma atividade exige conhecimentos metacognitivos que são adquiridos pelas experiências, sejam conhecimentos sobre pessoas, tarefas ou estratégias. Assim, pode-se dizer que esses

leitores utilizaram a estratégia metacognitiva de automonitoramento, porém, ao que parece, não possuem ainda os conhecimentos necessários para atingir a compreensão.

Os resultados entre o desempenho na compreensão leitora e a estratégia de autocorreção, observados neste estudo, apresentaram uma leve tendência de correlação. No grupo com melhores escores no TCL, observou-se uma discrepância quanto ao uso dessa estratégia, sendo que três participantes necessitaram de pouca ou nenhuma autocorreção na tarefa de organização das proposições do texto. Por outro lado, os outros dois participantes desse grupo (6 e 10) realizaram um grande número de autocorrekções, representando o máximo dentre todos os participantes da pesquisa.

Pôde-se observar que após concluir toda a tarefa do TCL, o participante 6 realizou a autoavaliação, a partir da qual percebeu a má organização das proposições do texto, o que ocasionou uma incoerência em relação à lógica temporal dos fatos, logo após a situação inicial. Então, ele mudou seu planejamento e reiniciou uma nova organização das proposições da narrativa, corrigindo as hipóteses já feitas, gerando um texto coerente. Fato parecido aconteceu com o participante 10, com a diferença de que ele já percebeu essa incoerência antes do término do TCL, exigindo um número um pouco menor de autocorrekções.

O comportamento desses dois participantes, mais uma vez comprova a importância da autoavaliação no processo de leitura, uma vez que por meio dela o leitor pode detectar seus erros e ter a possibilidade de corrigi-los a tempo de obter um bom desempenho na compreensão leitora.

A estratégia de seleção, conforme mencionado anteriormente, está diretamente relacionada à estratégia de autocorreção, nesta pesquisa, uma vez que se trata apenas da marcação do parágrafo escolhido na organização da narrativa, de modo que quanto mais autocorrekções ocorrerem, mais seleções se farão necessárias.

Os resultados aqui apresentados, entre o desempenho na compreensão leitora e tempo de leitura e entre o desempenho na compreensão leitora e as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas pelos participantes desta pesquisa, parecem sugerir que não há um padrão a ser seguido. A compreensão leitora é, como já exposto ao longo deste trabalho, resultado de vários fatores, como o conhecimento prévio tanto sobre o assunto quanto a estrutura do texto, os objetivos e a motivação para a leitura, o grau de atenção dispensado a ela, a capacidade da memória de trabalho em gerenciar as informações do texto e retê-las por um breve espaço de tempo, para relacioná-las com as informações da memória de longo prazo, além é claro das estratégias de leitura que os leitores elegem para atingir seus objetivos frente ao texto.

Esses achados corroboram a tese de Baldo (2006) a qual concluiu em sua pesquisa que leitores empregam as estratégias de leitura de modo diferenciado ao completarem uma atividade de compreensão leitora em língua materna. Para a autora, tanto o tipo quanto a frequência de estratégia é variado de leitor para leitor, o que também se pôde perceber no presente estudo. Essa variação individual no uso de estratégias também vai ao encontro dos relatos de Sarig (1987), para quem o processo de compreensão consiste no uso de uma combinação única e pessoal de movimento, conforme mencionado o capítulo 1.

3.7.3 Desempenho na compreensão leitora X consciência das estratégias metacognitivas de leitura

Outra relação que se buscou verificar nesta pesquisa refere-se à correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência das estratégias metacognitivas usadas para a realização da tarefa de leitura. Os resultados

encontrados mostram que, em geral, os participantes que obtiveram maiores índices no TCL também demonstraram maior consciência das estratégias usadas.

Entretanto, é importante salientar que a ausência de relato de estratégias metacognitivas de leitura durante o protocolo verbal não significa que elas não foram utilizadas, ao contrário, elas podem ter sido usadas e o leitor não ser capaz de declará-las, ou seja, não ter consciência de seu uso, em especial em se tratando de crianças, como é o caso desta pesquisa.

Os participantes desta pesquisa demonstraram, embora em níveis distintos, consciência de doze estratégias metacognitivas de leitura. Realizou-se, então, a análise da relação de cada uma delas com o desempenho na compreensão leitora.

Observou-se que E7 (análise da lógica das informações do texto) foi a estratégia da qual os participantes desta pesquisa, excetuando o grupo 5, mais apresentaram ter consciência, sendo mencionada por todos os leitores, na técnica de protocolo verbal. Esses participantes consideraram em sua análise o conteúdo semântico da história, observando-se a relação temporal entre os fatos, o que deve acontecer antes e o que virá depois. Nenhum participante fez uma análise metalinguística, em que observasse o uso de elementos coesivos, por exemplo.

Outro fato que chamou a atenção foi o de que essa análise se deu de duas maneiras. Numa delas o participante realizou a análise lógica das informações levando em conta a coerência global do texto, como aconteceu com os grupos 1 e 2. Por outro lado, os demais grupos avaliaram a lógica das informações considerando a coerência local, apenas do segmento sobre o qual estavam se referindo e o imediatamente anterior ou posterior.

Em relação ao alto número de relatos da estratégia E7, pode-se pensar que esse tipo de estratégia metacognitiva de leitura foi ilicitada pela tarefa de organizar os parágrafos do texto.

O alto índice de relatos da E10 demonstrou bom conhecimento da estrutura do diálogo, comum a narrativas, pelos participantes desta pesquisa. Isso provavelmente se deve ao fato de ser esse o tipo textual ao qual as crianças estão expostas formalmente desde a primeira série escolar e informalmente desde os primeiros anos de vida. Esse conhecimento demonstrou, de acordo com os resultados encontrados, uma relação significativamente positiva com o desempenho na compreensão leitora.

Verificou-se que todos os participantes dos grupos 1, 2 e 3, cuja avaliação no TCL foi, respectivamente, muito bom, bom e médio, demonstraram ter consciência dessa sequencialidade dialogal, o que, talvez possa ter facilitado a compreensão leitora e, conseqüentemente, a organização das proposições da narrativa. Entretanto, os participantes dos grupos 4 e 5, demonstraram um reconhecimento parcial da estrutura dialógica. Ao que parece, esses leitores fixaram-se mais às marcas gráficas que compõem a referida estrutura e não observam a informação semântica por ela expressa, de modo que algumas vezes, por exemplo, a resposta apareceu antes da própria pergunta.

Outra estratégia metacognitiva de leitura que os participantes desta pesquisa demonstraram ter consciência foi a avaliação das suposições que realizaram ao longo do processo da leitura (E11). Contudo, o seu uso pareceu distinto entre os participantes.

No grupo 1, com melhor escore na compreensão leitora, três participantes demonstraram ter consciência de que fizeram avaliações sobre suas escolhas na ordenação dos parágrafos do texto, durante o TCL, de modo a deixar um determinado parágrafo naquela posição específica porque estavam certos de que essa seria a resposta adequada. Dos outros dois participantes desse grupo, um não relatou o uso de E11 e o outro a mencionou uma única vez. Uma justificativa para a falta de avaliação durante o processo e ainda assim atingir altos índices de compreensão pode ser, como mencionado anteriormente, a de que a tarefa estava fácil demais, não exigindo uma estratégia consciente de avaliação.

Nos outros grupos, exceto o participante 15 do grupo 5, a variação da consciência do uso dessa estratégia foi menor, indo de 0 a 2 relatos na técnica de protocolo verbal. Entre esses participantes, dois tipos de comportamento foram observados. No primeiro deles, percebeu-se a inexistência de avaliação durante a atividade de relato verbal, o que poderia justificar o baixo desempenho na compreensão. No segundo, notou-se que os participantes, cujo desempenho na compreensão leitora foi médio, baixo e baixíssimo, avaliaram como certa uma sequência de proposições organizada erroneamente, não detectando a incoerência do texto. Isso corrobora a tese de Tomitch (2003a) de que leitores menos proficientes tendem a realizar uma avaliação subjetiva positiva de sua compreensão a qual não corresponde aos resultados da avaliação objetiva, indicando ilusão do saber.

Em relação ao comportamento do participante 15, cujo desempenho na compreensão foi baixíssimo e o nível de consciência da estratégia de avaliação foi alto, observou-se que essa estratégia não foi realizada durante o processamento da leitura, mas sim no momento do relato verbal, quando teve que responder sobre a escolha de cada parágrafo e voltou seu foco atencional ao texto. Através dessas avaliações o leitor percebeu vários erros que cometera no TCL, verificando que o texto criado apresentava incoerências e informações desencontradas em relação à ordem temporal dos episódios da narrativa, com isso ele pôde corrigir sua compreensão do texto nessa fase do trabalho.

Entretanto, sua pontuação no TCL não foi modificada, pois acarretaria alterações nos dados da pesquisa, que tem como um de seus objetivos justamente verificar a correlação entre compreensão leitora e estratégia de leitura utilizada no momento da leitura. Esses resultados sugerem que a estratégia de autoavaliação pode auxiliar no processo de compreensão leitora. Se esse processo de autoavaliação tivesse ocorrido durante o processamento da leitura, no TCL, ao que indica, esse participante possivelmente teria obtido escore mais alto nesse quesito.

No que diz respeito à consciência de E2, percebeu-se que apenas os participantes do grupo 1, cujo desempenho no TCL foi muito bom, e o participante 15 do grupo 5, que por meio da autoavaliação, acima mencionada, pôde corrigir seus erros no TCL, emitem opinião sobre algumas informações do texto, dizendo que determinada proposição refere-se à explicação ou ao resumo das proposições anteriores. Como ocorreu, por exemplo, com os participantes 6 e 10 ao justificarem a escolha da proposição que representa a situação final da narrativa. O primeiro afirmou que se tratava da reação do senhor (personagem principal) quando ele esteve pela primeira vez no mar, e o segundo disse que se tratava da explicação do porquê de a fama de atrapalhado do velho ter se espalhado pelo lugarejo. Isso evidencia o conhecimento que esses participantes apresentam sobre a estrutura narrativa, especialmente sobre as características do desfecho da história.

Os resultados encontrados mostram que a correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E1 é positiva, tendo essas variáveis um coeficiente de determinação uma sobre a outra de 18,9%. Observou-se que novamente apenas os participantes do grupo 1 e o participante 15 do grupo 5 demonstraram ter consciência de que organizaram um roteiro para ler, informando a maneira como selecionavam as proposições para a organização textual, o que pôde ser verificado no relato do participante 6, por exemplo, ao afirmar que lia todas as frases para ver qual delas se encaixava mais adequadamente à frase número um.

A correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência de E6, conforme os resultados encontrados, é levemente positiva. Poucos participantes, desta pesquisa, demonstraram utilizar a estratégia de deduzir informações a partir do texto, sendo encontrada apenas em dois participantes do grupo 1 e um participante dos grupos 2, 4 e 5. Esses participantes foram capazes perceber informações implícitas, a partir de pistas formais do texto, deixadas pelo autor, como ocorre, por exemplo, quando afirmaram que o sonho do

velho era conhecer o mar. Corroborando a tese de Kleiman (1989) para quem o leitor eficiente deve ser capaz de acionar esquemas relevantes e buscar na memória de longo prazo informações adequadas para preencher os vazios do texto.

Há uma leve tendência entre o desempenho da compreensão leitora e a consciência de E12, sendo que apenas dois participantes desta pesquisa, um do grupo 1 e outro do grupo 2, demonstraram avaliar o grau de dificuldade da atividade de leitura, tendo consciência de que à medida em que a organização das proposições do texto avançava, tornava-se mais difícil realizar a seleção correta da próxima proposição. Apesar de ter sido pouco observada, ao que parece, os resultados indicam que leitores mais proficientes apresentaram maior nível de consciência sobre o grau de dificuldade da tarefa de leitura.

Embora todas as estratégias de leitura tenham sua importância, a E3 parece não ser tão fundamental à compreensão leitora, visto que o significado de uma palavra desconhecida muitas vezes pode ser inferido de acordo com o contexto em que ela se encontra. Nesta pesquisa, a correlação entre essas duas variáveis foi levemente positiva, sendo que um único participante, do grupo 1, a utilizou no processamento da leitura, perguntando à pesquisadora o significado das palavras *lugarejo* e *ressabiado*. O baixo uso desta estratégia pode estar ligado à natureza do texto, o qual não impunha muita dificuldade em termos de seu vocabulário.

Observou-se ainda uma leve correlação entre o desempenho da compreensão leitora e a consciência de E5, sendo que esta se apresentou apenas no relato do participante 4 do grupo 1. Esse participante demonstrou relacionar as informações do texto com seus próprios conhecimentos. No entanto, essa relação não se deu em relação ao conteúdo do texto, mas sim em relação a sua estrutura, o que pôde ser verificado no comentário do participante, ao dizer que primeiro deveria chegar um novo personagem, para então iniciar o diálogo. Novamente se percebe o bom conhecimento da estrutura do diálogo, comum a narrativas.

Em relação à consciência de E8, observou-se que sua relação com o desempenho na compreensão leitora indica uma leve tendência, sendo que apenas dois participantes relataram utilizar a estratégia de ler com atenção e devagar para relacionar as informações do texto, foram eles o participante 1 do grupo 1 e o participante 16 do grupo 4. Também a consciência de E4 e E9 demonstraram ter baixa correlação com o desempenho da compreensão leitora, aparecendo poucas vezes nos relatos dos participantes que obtiveram melhor desempenho na compreensão leitora.

Entretanto, convém salientar novamente que a pouca consciência dessa estratégia, na técnica de protocolo verbal, não significa necessariamente a sua inexistência, pois, comparando esses relatos com os dados obtidos do ITEL, percebeu-se que os participantes desta pesquisa frequentemente liam e reliam determinados trechos, fixando-se nas proposições que desejavam selecionar para a ordenação dos parágrafos do texto.

Embora se tenha visto, a partir da correlação entre desempenho na compreensão leitora e estratégias utilizadas, exposta na seção 3.7.2, que não há um padrão a ser seguido no processamento da leitura, os resultados encontrados evidenciam uma certa homogeneidade em relação às estratégias de leitura das quais os leitores, participantes desta pesquisa, têm consciência, sendo consideravelmente maior o número de relatos de E7 e E10. Esses achados podem sugerir uma possível existência de procedimentos padronizados de leitura, indo ao encontro dos resultados de Bencke e Gabriel (2009) que verificaram uma significativa padronização de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas por leitores de nível universitário. Resultados semelhantes aos encontrados por Joly e colaboradores (2006), ao verificarem pouca diversidade no uso de estratégias relatadas por alunos do ensino médio.

Pelos resultados aqui apresentados, pode-se verificar que, nesta pesquisa, a correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência das estratégias metacognitivas utilizadas é significativamente positiva, de modo que os leitores mais competentes

demonstraram consciência de maior número de estratégias utilizadas. Dentre essas estratégias verificou-se que E7 (analisa se as informações são lógicas e fazem sentido) e E10 (diferencia a fala das personagens dos comentários do narrador) são as que representam maior determinação sobre o desempenho na compreensão leitora. Esses resultados parecem sinalizar que a análise sobre a lógica das informações do texto e o reconhecimento da estrutura dialógica, realizados conscientemente pelos leitores, com idade entre 10 e 11 e alunos de 5ª série do ensino fundamental, auxilia no processo de compreensão leitora de textos narrativos.

CONCLUSÃO

A interpretação dos resultados deste estudo revelou, em primeiro lugar, que os leitores de mesma faixa etária e grau de escolaridade apresentaram disparidade quanto ao nível de compreensão leitora, tendo um desempenho variado entre muito bom, bom, médio, baixo e baixíssimo.

Os participantes com muito bom desempenho na compreensão leitora foram capazes de organizar as proposições da narrativa de modo a conferir coerência global ao texto, demonstraram ter habilidade em perceber pistas no texto que sinalizam um padrão retórico. Além disso, usaram seu conhecimento sobre esse padrão para organizar a entrada de informações em blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa.

Por outro lado, os participantes que apresentaram médio, baixo e baixíssimo índice de compreensão não reconheceram a incoerência, ocasionada pela má organização das proposições que constituem o texto narrativo – situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace, situação final. Muitas vezes, organizaram os fatos, denotados pelas proposições, de modo a não existir uma relação cronológica e lógica, necessária para a coerência de uma narrativa.

Em segundo lugar, a partir da observação do comportamento dos leitores durante a atividade de leitura, os resultados parecem sugerir que, apesar de algumas das estratégias serem mais recorrentes, não há uma padronização, uma vez que os participantes desta pesquisa demonstram comportamento variado quanto ao tempo e tipo de estratégias usadas. Isso pode se justificar pelo fato de a compreensão leitora ser resultado de vários fatores, tais como conhecimento prévio, objetivos e motivação para a leitura, grau de atenção dispensado a ela, capacidade da memória de trabalho, além é claro das estratégias de leitura.

Ainda assim, o uso das estratégias de leitura mostrou correlação positiva com o desempenho na compreensão leitora, sendo a autoavaliação a estratégia que apresentou maior coeficiente de determinação sobre a compreensão, além do tempo necessário para a execução da tarefa de leitura.

Em relação à estratégia de automonitoramento pôde-se concluir que ela não é sinônimo de acerto, tendo em vista que os leitores que apresentaram piores desempenhos na compreensão leitora são os que mais a utilizaram. Esses resultados parecem corroborar a hipótese proposta por Flavell e colaboradores (1999) de que o acompanhamento metacognitivo de uma atividade exige conhecimentos metacognitivos, adquiridos pela experiência, sendo a compreensão leitora um conjunto de fatores.

Cabe ressaltar uma limitação do instrumento, o *software* de captura *Snagit 8*, que registra na tela do computador apenas os movimentos do cursor, sendo possível que o leitor esteja concentrado em outro ponto da tela, que não o demarcado, fato que poderia ser melhor averiguado se a presente pesquisa pudesse ter contado com um equipamento mais sofisticado, como o *eye-tracking*.

Em terceiro lugar, os resultados indicaram correlação positiva entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência das estratégias metacognitivas utilizadas para a realização da tarefa de leitura. Em geral, os participantes que obtiveram maiores índices no TCL também demonstraram maior conhecimento das estratégias usadas.

Apesar de se ver, a partir da correlação entre desempenho na compreensão leitora e estratégias utilizadas, que não há um padrão a ser seguido no processamento da leitura, os resultados encontrados evidenciam uma certa homogeneidade em relação às estratégias de leitura das quais os leitores têm consciência.

Os participantes deste estudo demonstraram consciência consideravelmente maior das estratégias de análise lógica das informações do texto e de diferenciação entre a fala das personagens e os comentários do narrador, sendo essas duas estratégias relatadas por todos participantes.

Convém salientar que a ausência de relato de estratégias metacognitivas de leitura durante o protocolo verbal não significa que elas não foram utilizadas, ao contrário, elas podem ter sido usadas e o leitor não ter sido capaz de declará-las, ou seja, não ter demonstrado consciência de seu uso.

Há que se considerar ainda as limitações desta pesquisa, que realizou um estudo transversal, com uma população de 15 leitores. Uma investigação possível de ser feita como continuidade desta pesquisa seria a aplicação de uma intervenção pedagógica sobre as estratégias metacognitivas de leitura e a verificação de uma evolução no desempenho em compreensão leitora.

Assim, como conclusão geral da pesquisa, pode-se mencionar que, mesmo não havendo um padrão no comportamento dos leitores durante o processamento da leitura, pois se trata de um processo complexo que abarca inúmeras variáveis, observou-se que os leitores mais proficientes demonstraram melhor conhecimento das estratégias que utilizavam.

O desconhecimento sobre as estratégias de leitura e seu uso adequado pode ser uma das causas dos baixos desempenhos em compreensão leitora. Desse modo, o ensino das estratégias de leitura poderia ser um auxílio aos leitores, com idade entre 10 e 11 e alunos, no processo de compreensão leitora de textos narrativos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. Types de Séquences Textuelles Élémentaires. In: **Pratiques**. n. 56, dec. 1987. Traduzido por Alexânia Ripoll *et all*, em 1992.
- ADAM, J. M. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES, S. M. L. **Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos**. Tese de doutorado em Linguística – Faculdade de Letras, PUCRS: Porto Alegre, 2010.
- BADDELEY, A. Working memory and language: an overview. **Journal of Communication Disorders**. 36, 2003, p. 189-208.
- BALDO, A. **Uso de estratégias de leitura na língua materna e na língua estrangeira**. Tese de doutorado em Linguística – Faculdade de Letras, PUCRS: Porto alegre, 2006.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELLEBGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BENCKE, D. B. **Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua: um estudo comparativo sobre transferência linguística no âmbito da metacognição**. Dissertação de mestrado. UNISC, Santa Cruz do Sul, 2008.
- BENCKE, D. B. e GABRIEL, R. Metacognição, transferência linguística e compreensão leitora: uma perspectiva teórico-empírica. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, 2009, p. 134-152.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. White Plains, NY: Longman, 2000.
- COHEN. A. **Recent uses of mentalistic data in reading strategy research**. D.E.L.T.A, v. 3, n. 1, 1987, p. 57-84.

COLMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEHAENE, S. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. Viking, 2009.

ERICSSON, K. A. A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking. **Pedagogical Seminar**, v. 33, 1998, p. 642-708.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis**. Verbal reports as data. Cambridge: MIT Press, 1993.

EYSENCK, M. W. e KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ESTÉVEZ N, E H. Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior. **Revista de educación superior**. Madrid. España, v. 24, n. 94, 1995.

FILHO, H. K. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de 3 professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 6, n.1, 2002. Disponível em < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100008&lng=pt&nrm=isso> Data de acesso: 29/08/2010.

FLAVELL, J., MILLER, P. H., MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES, O. C. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2008, p. 40-46.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

GADELHA, I. M. B. **Leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental**. Tese de doutorado em Linguística – Faculdade de Letras, PUCRS: Porto alegre, 2002.

GERBER, R. M. e TOMITCH, L. M. B. **Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?** Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v.30, n. 2, 2008, p. 139-147.

GRENDENE, M. V. C. **Metacognição: uma teoria em busca de validação**. Dissertação de mestrado em Psicologia Social – Faculdade de Psicologia, PUCRS: Porto Alegre, 2007.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Universitas Psychologica**, v.6, n. 3, 2007, p.507-522. Disponível em: <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000300004&script=sci_abstract> Data de acesso: 29/08/2010.

JOLY, M. C. R. A. e cols. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. **Paidéia**. 16 (34), 2006, 205-212. Disponível em <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>> Data de acesso: 29/08/2010.

JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão leitora: um processo de intervenção no contexto escolar**. Tese de doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, UFRGS: Porto Alegre, 2001.

JOU, G. I. e SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 19, n. 002, 2006, p. 177-185.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

KLEIN, A. I. **A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Dissertação de mestrado em Linguística – Faculdade de Letras, PUCRS: Porto Alegre, 2009.

KINTSCH, W. e MILLER, J. R. Readability: a view from Cognitive Psychology. In: FLOOD, J. (ed.) **Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose**. Newark (Delaware), International Reading association, 1984, p. 200-232.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In PAIVA, Ângela *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARINI, J. A. S. **Escala de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino médio: evidências de validade**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Psicologia, Universidade São Francisco: Itatiba, 2006.

MARINI, J. A. S. ; JOLY, M. C. R.A. A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v.8, n. 2, 2008. Disponível em < http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-428120080002_00024&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Data de acesso: 29/08/2010.

MATLIN, M. W. **Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

NELSON, T. O. & NARENS, L. In: MAETCALFE, J. e SHIMAMURA, A. P. (eds) **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1996, p. 1-27.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**. 1, (2), 1984, p. 117-175.

PARENTE, M. A. e FONSECA, R. P. Compreensão da linguagem no envelhecimento. In: PARENTE, M. A. (org.) **Cognição e Envelhecimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.

POERSCH, J. M. Por um Nível Metaplícito na construção do Sentido Textual. **Letras de Hoje**: Porto Alegre. EDIPUCRS, n. 86, dezembro 1991, p. 126-137.

POERSCH, J. M. Uma Questão Terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. In: POERSCH, J. M. (Org). Consciência, metacognição e o processo ensino/aprendizagem da linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 1998, p 5-12.

RAHAL, C. B. O reconhecimento das marcas de uma notícia por alunos de 6ª série do ensino fundamental. **Letrônica**. Porto Alegre, v.2, n.1, jul. 2009, p. 108.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (ed). **Attention and Performance UL**. Nova Iorque: Academic Press, 1977, p. 573-603.

SANTOS, L. A. D. e cols. **Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia**. Estudos de Psicologia: Campinas, 2006.

SARIG, G. High-Level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In: DEVINE, J.; CARREL, P. ESKEY, D. E. (EDS) **Research in Reading in English as a Second Language**. Washington. D.C.: TESOL, 1987.

SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: **Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares**. Org.: COSTA, J. C. e PEREIRA, V. W. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCHERER, L. C. e TOMITCH, L. M. B. Leitura em língua estrangeira (LE): aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula. Org.: FLORES, O. C. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 188-205.

SCOTT, M. Lendo nas Entrelinhas. **Cadernos PUC: linguística (16)**. São Paulo: PUCSP, 1983, p. 101-124.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

SÖHNGEN, C. B. C. **O procedimento “cloze” como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora**. Tese de doutorado em Linguística – Faculdade de Letras, PUCRS: Porto alegre, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

STENBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOMITCH, L. M. B. **Leitura: percepção da organização textual e a capacidade da memória operacional**. Intercâmbio, 7, 1998, p. 23-43.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Fragmentos**, n. 24, Florianópolis, 2003a, p. 117/129.

TOMITCH, L. M. B. **Reading: text organization perception and working memory capacity**. Florianópolis: UFSC, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, 2003b.

TRABASSO, T.; SUH, S. Understanding text. Achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. **Discourse Process**, v. 16, p. 3-34, 1993.

VAN DIJK, A. **Cognição: discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VIEIRA, L. Velho do Chinelo. In: **Na ponta do Lápis**. São Paulo: AGWM, ano VI, n. 13, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - Texto original utilizado no instrumento de compreensão leitora

O velho do chinelo

O Velho do Chinelo era a pessoa mais conhecida naquelas paragens. Morava num sítio não muito longe da cidade de Pedrinha. Distraído, sempre perdia objetos pessoais, principalmente o chinelo. Foram tantas perdas e confusões, que a fama de atrapalhado se espalhou pelo lugarejo.

Um dia apareceu um rosto novo pelas redondezas. Intrigados, os moradores do lugar ficavam perguntando quem seria aquele jovem, por que estava na cidade. O que ninguém sabia é que ele – sobrinho do velho – veio à cidade especialmente para realizar o sonho do tio.

— O senhor que dar um passeio comigo? — perguntou o rapaz ao velho.

Meio ressabiado — há tempos não tinha notícias do jovem — aceitou o convite.

— Eu preciso levar alguma coisa? — perguntou o velho ao rapaz.

— Nada de especial, apenas uma roupa confortável — respondeu o sobrinho.

Mochila pronta, os dois iniciam o passeio.

Ainda na estrada, o Velho do Chinelo avista o mar pela primeira vez. Emocionado, os olhos ficam molhados de lágrimas. Nem espera o carro parar direito e sai correndo pela praia ao encontro do mar.

O velho dá um belo mergulho e perde seu par de chinelos. Sem pensar, ele grita o mais que pode. Não era de felicidade ou por causa da água fria. Com uma voz de choro, resmunga: “Cadê meu chinelo?”.

ANEXO B - Instrumento piloto utilizado para avaliar a compreensão leitora (TCL)

- Distraído, sempre perdia objetos pessoais, principalmente o chinelo. Foram tantas perdas e confusões, que a fama de atrapalhado se espalhou pelo lugarejo.
- O senhor que dar um passeio comigo? — perguntou o rapaz ao velho.
- Mochila pronta, os dois iniciam o passeio.
- O Velho do Chinelo era a pessoa mais conhecida naquelas paragens. Morava num sítio não muito longe da cidade de Pedrinha.
- Ainda na estrada, o Velho do Chinelo avista o mar pela primeira vez. Emocionado, os olhos ficam molhados de lágrimas.
- Meio ressabiado — há tempos não tinha notícias do jovem — aceitou o convite.
- O velho dá um belo mergulho e perde seu par de chinelos. Sem pensar, ele grita o mais que pode. Não era de felicidade ou por causa da água fria. Com uma voz de choro, resmunga: “Cadê meu chinelo?”.
- Um dia apareceu um rosto novo pelas redondezas. Intrigados, os moradores do lugar ficavam perguntando quem seria aquele jovem, por que estava na cidade.
- Nem espera o carro parar direito e sai correndo pela praia ao encontro do mar.
- Eu preciso levar alguma coisa? — perguntou o velho ao rapaz.
- O que ninguém sabia é que ele – sobrinho do velho – veio à cidade especialmente para realizar o sonho do tio.
- Nada de especial, apenas uma roupa confortável — respondeu o sobrinho.

ANEXO D - Exemplo de transcrição do protocolo verbal

PARTICIPANTE 1

P = pesquisadora / L = leitor

P: Por que você escolheu o 2 neste lugar?

L: É porque eu li, daí o 1, daí depois eu fui tentando encaixar uma dessas... dessas...

P: Opções?

L: Opções. E daí a que deu mais certo foi o 2.

P: Então você leu o 1 e foi lendo cada uma daquelas ali pra ver qual que encaixava? Muito bem. E daí assim tinha alguma parte, alguma palavra, alguma coisa que te mostrou “ah, é essa aqui que encaixa”?

L: Ah... essa daqui, ó... o velho tava...

P: E aqui no 2, que o 2 encaixava com o 1, tinha alguma parte especial que te mostrou que encaixava?

L: Eu acho que não, eu não me lembro.

P: Só pela leitura?

L: É.

P: E o 3? Por que você escolheu o 3 aqui?

L: É a mesma coisa.

P: Mesma coisa?

L: É, eu fui lendo.

P: Foi lendo. E o 4?

L: Também.

P: Também. Daí tu sempre lia as que já tinham passado e as que estavam em branco ou tu ia lendo só as que tavam em branco?

L: Eu... eu li todas as que estavam em... em...

P: Em branco?

L: Não.

P: As que já estavam preenchidas?

L: É. Daí eu lia tudo de novo daí eu... eu... ia lendo as que tava em branco.

P: Tá. Tu lia tudo de novo, as que tinham número e lia as que estavam em branco. Na 5?

L: *pausa*

P: Por que tu escolheu a 5 aqui?

L: Também.

P: Também. Mesma coisa? E a 6? Por que essa é a 6?

L: ãh... eu escolhi essa por causa que aqui ele tava fazendo uma pe... um convite a ele pra ir no passeio (*aponta para o 5*).

P: No 5?

L: No 6 ele já tá dando a resposta, ele aceitou o convite daí eu li, daí deu bem certinho.

P: Ah, no 5 ele tá fazendo o convite e no 6 ele aceitou. Muito bem. E por que tu escolheu o 7 aqui?

L: ãh... por que eles iam dar um passeio, daí o rapaz perguntou pra ele se ele queria levar algo mais?

P: Algo mais?

L: Daí se encaixou bem direito.

P: O 8?

L: O 8... o sobrinho tá respondendo a pergunta dele.

P: O sobrinho tá respondendo a pergunta dele. Certo. E o 9?

L: O 9, eu... eu... eu escolhi ele por causa que se encaixou e também por causa que eles iam dar um passeio e já tá escrito mochila pronta e os dois iniciaram o passeio.

P: Os dois iniciam o passeio. Certo. E o 10?

L: Eu escolhi lendo e também por causa que já tá escrito ainda na estrada, que ele tão... tão indo pra...

P: Então tu escolheu lendo e daquele mesmo jeitinho que tu fez os outros e porque tá escrito ainda na estrada... o que tu disse? Eu não escutei.

L: Ainda na estrada, que eles foram pro passeio.

P: Ah, que eles estão ainda na estrada, tão indo pro passeio. Certo. E o 11?

L: ãh... eu escolhi lendo e também por causa que tá escrito ali que... que o sobrinho nem esperou o carro... o carro parar e já foi correndo.

P: O sobrinho?

L: É.

P: Tá. E o último, número 12?

L: E o último que sobrou e também já dava pra ver por causa que ele deu um belo dum mergulho e já foi correndo pro mar.

P: Muito bem então.

ANEXO E - Exemplo de transcrição e análise do protocolo verbal

PARTICIPANTE 1

P = pesquisadora / L = leitor

P: Por que você escolheu o 2 neste lugar?

L: É porque eu li, daí o 1, daí depois eu fui tentando encaixar uma dessas... dessas... (*organiza roteiro para ler*)

P: Opções?

L: Opções. E daí a que deu mais certo foi o 2. (*avalia as suposições que fez*)

P: Então você leu o 1 e foi lendo cada uma daquelas ali pra ver qual que encaixava? Muito bem. E daí assim tinha alguma parte, alguma palavra, alguma coisa que te mostrou “ah, é essa aqui que encaixa”?

L: Ah... essa daqui, ó... o velho tava...

P: E aqui no 2, que o 2 encaixava com o 1, tinha alguma parte especial que te mostrou que encaixava?

L: Eu acho que não, eu não me lembro.

P: Só pela leitura?

L: É.

P: E o 3? Por que você escolheu o 3 aqui?

L: É a mesma coisa. (*lê com atenção para ter certeza que entende*)

P: Mesma coisa?

L: É, eu fui lendo. (*lê com atenção para ter certeza que entende*)

P: Foi lendo. E o 4?

L: Também.

P: Também. Daí tu sempre lia as que já tinham passado e as que estavam em branco ou tu ia lendo só as que tavam em branco?

L: Eu... eu li todas as que estavam em... em...

P: Em branco?

L: Não.

P: As que já estavam preenchidas?

L: É. Daí eu lia tudo de novo daí eu... eu... ia lendo as que tava em branco. *(relê para relacionar informações)*

P: Tá. Tu lia tudo de novo, as que tinham número e lia as que estavam em branco. Na 5?

L: *pausa*

P: Por que tu escolheu a 5 aqui?

L: Também.

P: Também. Mesma coisa? E a 6? Por que essa é a 6?

L: Ah... eu escolhi essa por causa que aqui *(fixa atenção em determinado trecho)* ele tava fazendo uma pe... um convite a ele pra ir no passeio *(aponta para o 5)*. *(sabe estrutura diálogo)*

P: No 5?

L: No 6 ele já tá dando a resposta, ele aceitou o convite *(reconhece estrutura diálogo)* daí eu li, daí deu bem certinho. *(avalia suposições que fez)*

P: Ah, no 5 ele tá fazendo o convite e no 6 ele aceitou. Muito bem. E por que tu escolheu o 7 aqui?

L: Ah... por que eles iam dar um passeio, daí o rapaz perguntou pra ele se ele queria levar algo mais? *(reconhece estrutura diálogo) (analisa a lógica)*

P: Algo mais?

L: Daí se encaixou bem direito. *(avalia suposições que fez)*

P: O 8?

L: O 8... o sobrinho tá respondendo a pergunta dele. *(reconhece estrutura diálogo)*

P: O sobrinho tá respondendo a pergunta dele. Certo. E o 9?

L: O 9, eu... eu... eu escolhi ele por causa que se encaixou *(avalia a suposição que fez)* e também por causa que eles iam dar um passeio e já tá escrito mochila pronta e os dois iniciaram o passeio. *(analisa a lógica)*

P: Os dois iniciam o passeio. Certo. E o 10?

L: Eu escolhi lendo *(lê com atenção para ter certeza que entende)* e também por causa que já tá escrito ainda na estrada *(fixa em determinado trecho)*, que ele tão... tão indo pra... *(analisa a lógica)*

P: Então tu escolheu lendo e daquele mesmo jeitinho que tu fez os outros e porque tá escrito ainda na estrada... o que tu disse? Eu não escutei.

L: Ainda na estrada, que eles foram pro passeio.

P: Ah, que eles estão ainda na estrada, tão indo pro passeio. Certo. E o 11?

L: Ah... eu escolhi lendo *(lê com atenção para ter certeza que entende)* e também por causa que tá escrito ali *(fixa em determinado trecho)* que... que o sobrinho nem esperou o carro... o carro parar e já foi correndo.

P: O sobrinho?

L: É.

P: Tá. E o último, número 12?

L: E o último que sobrou e também já dava pra ver por causa que ele deu um belo dum mergulho e já foi correndo pro mar *(fixa em determinado trecho)*.

P: Muito bem então.

ANEXO F - Entrevista realizada com os participantes

Parte 1: antes de realizar a atividade

Dados de identificação

| |
|---|
| Participante: _____ |
| Nome completo: _____ |
| Idade: _____ Turma: _____ |
| Você já repetiu algum ano na escola? () sim () não Que série? _____ |

Leitura

| |
|---|
| Você gosta de ler? _____ |
| Quantas vezes por semana você lê em casa? _____ |
| Que tipo de material você lê? _____ |
| _____ |
| _____ |

Computador

| |
|--|
| Você sabe utilizar computador? _____ |
| Como você considera seu desempenho com computadores? |
| () ótimo () bom () regular () insuficiente |
| Quantas horas por semana você usa computador? _____ |
| Tem computador em casa? () sim () não |
| Onde utiliza o computador? _____ |
| Que tipo de atividades você realiza no computador? _____ |
| _____ |
| _____ |

Parte 2: depois de realizar a atividade

Teste

| |
|--|
| Achou o teste () difícil () médio () fácil? |
| Gostou de fazer esse teste utilizando o computador ou preferia fazê-lo usando papel? |
| () computador () papel |

ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Em estudo sobre a compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o processamento da leitura é a tentativa de entender como funcionam os pensamentos e os aspectos relacionados ao nível de consciência dos indivíduos durante essa tarefa. A pesquisa se justifica pela forma diferenciada com que o tema é abordado e os benefícios que seus resultados podem trazer para o ensino de Língua Portuguesa. O objetivo desse projeto é descobrir os processos mentais que envolvem as atividades de leitura e o nível de consciência que os indivíduos apresentam desses processos.

O(s) procedimento(s) de coleta de material dados serão da seguinte forma: será aplicado um teste de compreensão leitora, em que cada aluno deverá ler um texto, cujos parágrafos estão desordenados, devendo ordená-los de maneira adequada conforme os acontecimentos do texto. Esse procedimento será realizado em ambiente virtual e, com a ajuda de um programa de computador (*software Snagit 8*), o percurso realizado será gravado para posterior transcrição e análise.

Após a leitura do texto, será solicitado ao aluno que tente explicar o porquê de suas escolhas na organização dos parágrafos do texto. Esse relato será gravado em áudio para posterior transcrição e análise.

As informações aqui obtidas servirão única e exclusivamente para as pesquisas sobre leitura que possam originar deste trabalho.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para seu(sua) filho(a) ao submeter-se a essas tarefas: o incômodo de ter que realizar duas tarefas seguidas, que demanda tempo e esforço cognitivo um tanto grande. Porém, entende-se que essas tarefas e seus resultados podem trazer muitos benefícios para o ensino da leitura e, participar dessa pesquisa, significa estar contribuindo para uma melhoria na educação.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Durante as atividades, seu(sua) filho(a) será acompanhado(a) e orientado(a) e, caso tenha alguma dúvida, sinta-se mal ou apresente alguma necessidade fisiológica, será atendido(a) prontamente. Caso sinta algum desconforto em realizar as atividades conforme o previsto, há possibilidade de suspendê-las, até que se sinta mais confortável.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

O(A) senhor(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(A) senhor(a) é livre para recusar a participação de seu(sua) filho(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu(sua) filho(a) a qualquer momento. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou incômodos futuros.

O pesquisador irá tratar a identidade de seu(sua) filho(a) com padrões profissionais de sigilo. Os resultados estarão disponíveis, caso tenha interesse em conhecê-los. O nome de seu filho(a) não será mencionado em nenhuma utilização do material produzido com a sua contribuição. Sendo assim, seu(sua) filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para o(a) senhor(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e, caso haja necessidade de transporte, alimentação ou algum outro material para uso na pesquisa, será restituído prontamente.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____ (nome dos pais ou responsáveis do participante) fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Lilian Cristine Scherer e a estudante Rafaela Janice Boeff certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Rafaela Janice Boeff pelo telefone (51) 3556-0203 ou a professora orientadora Lilian Cristine Scherer no telefone (51) 3320-3676, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, situada à Av. Ipiranga, 6681 - Partenon - Porto Alegre/RS - CEP: 90619-900, Fone: (51) 3320.3500.

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ (nome do participante) participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

| | | |
|--|--|---------------|
| _____ Nome do pai ou responsável pelo participante | _____ Assinatura do pai ou responsável pelo participante | _____ Data |
| _____ Nome do pesquisador | _____ Assinatura do pesquisador | _____ Data |
| _____ Nome da testemunha | _____ Assinatura da testemunha | _____ Data |

ANEXO H - Tabela utilizada para a pontuação do teste de compreensão leitora da aplicação piloto

PARTICIPANTE: _____

TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA

| POSIÇÃO | RESPOSTA DADA | CORRETO | COMO FICOU O TEXTO DO ALUNO | Obs. |
|---------|---------------|---------|-----------------------------|------|
| 1 | | 1 | | |
| 2 | | 5 | | |
| 3 | | 9 | | |
| 4 | | 2 | | |
| 5 | | 10 | | |
| 6 | | 6 | | |
| 7 | | 12 | | |
| 8 | | 3 | | |
| 9 | | 11 | | |
| 10 | | 7 | | |
| 11 | | 4 | | |
| 12 | | 8 | | |

Elo certo, lugar certo - X 2 pontos=

Elo certo, lugar errado - X 1 pontos=

Elo errado, lugar errado - X 0 pontos=

TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA = _____ PONTOS

ANEXO I - Tabela utilizada para o levantamento do tempo e das estratégias utilizadas durante a atividade de leitura

PARTICIPANTE: _____

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE O TCL

| | ESTRATÉGIA | NÚMERO | TEMPO | OBS. |
|---|-------------------|--------|-------|------|
| 1 | LD inicial | - | | |
| 2 | SELEÇÃO | | - | |
| 3 | AUTOAVALIAÇÃO | | | |
| 4 | AUTOCORREÇÃO | | - | |
| 5 | AUTOMONITORAMENTO | | | |
| 6 | TEMPO TOTAL | - | | |

ANEXO J - Tabela utilizada para computar as estratégias metacognitivas relatadas no protocolo verbal

| | ESTRATÉGIAS | QUANTIDADE |
|-----|---|------------|
| E1 | Organiza um roteiro para ler. | |
| E2 | Opina sobre as informações do texto. | |
| E3 | Pergunta para pesquisadora o significado de palavras novas. | |
| E4 | Fixa a atenção em determinados trechos do texto. | |
| E5 | Relaciona as informações do texto com o que já conhece sobre o assunto/estrutura. | |
| E6 | Deduzi informações do texto para compreendê-lo. | |
| E7 | Analisa se as informações são lógicas e fazem sentido. | |
| E8 | Lê com atenção e devagar para ter certeza de que está entendendo o texto. | |
| E9 | Relê trechos para relacionar as informações do texto. | |
| E10 | Diferencia a fala das personagens dos comentários do narrador. | |
| E11 | Pensa/avalia se as suposições que fez estão certas e outras erradas. | |
| E12 | Avalia a dificuldade da tarefa | |

ANEXO K - Instrumento definitivo para avaliar a compreensão leitora (TCL)

1

O Velho do Chinelo era a pessoa mais conhecida naquelas paragens. Morava num sítio não muito longe da cidade de Pedrinha.

— O senhor que dar um passeio comigo? — perguntou o rapaz ao velho.

Mochila pronta, os dois iniciam o passeio.

Distraído, sempre perdia objetos pessoais, principalmente o chinelo. Foram tantas perdas e confusões, que a fama de atrapalhado se espalhou pelo lugarejo.

Ainda na estrada, o Velho do Chinelo avista o mar pela primeira vez. Emocionado, os olhos ficam molhados de lágrimas.

Meio ressabiado — há tempos não tinha notícias do jovem — aceitou o convite.

O velho dá um belo mergulho e perde seu par de chinelos. Sem pensar, ele grita o mais que pode. Não era de felicidade ou por causa da água fria. Com uma voz de choro, resmunga: “Cadê meu chinelo?”.

Um dia apareceu um rosto novo pelas redondezas. Intrigados, os moradores do lugar ficavam perguntando quem seria aquele jovem, por que estava na cidade.

Nem espera o carro parar direito e sai correndo pela praia ao encontro do mar.

— Eu preciso levar alguma coisa? — perguntou o velho ao rapaz.

O que ninguém sabia é que ele – sobrinho do velho – veio à cidade especialmente para realizar o sonho do tio.

— Nada de especial, apenas uma roupa confortável — respondeu o sobrinho.

ANEXO L - Exemplo de texto construído por um participante da pesquisa e sua avaliação

| | | Pontuação |
|----|---|-----------|
| 1 | O Velho do Chinelo era a pessoa mais conhecida naquelas paragens. Morava num sítio não muito longe da cidade de Pedrinha. | - |
| 2 | Distraído, sempre perdia objetos pessoais, principalmente o chinelo. Foram tantas perdas e confusões, que a fama de atrapalhado se espalhou pelo lugarejo. | 2 |
| 10 | Ainda na estrada, o Velho do Chinelo avista o mar pela primeira vez. Emocionado, os olhos ficam molhados de lágrimas. | 0 |
| 5 | — O senhor que dar um passeio comigo? — perguntou o rapaz ao velho. | 1 |
| 6 | Meio ressabiado — há tempos não tinha notícias do jovem — aceitou o convite. | 1 |
| 9 | Mochila pronta, os dois iniciam o passeio. | 1 |
| 12 | O velho dá um belo mergulho e perde seu par de chinelos. Sem pensar, ele grita o mais que pode. Não era de felicidade ou por causa da água fria. Com uma voz de choro, resmunga: “Cadê meu chinelo?”. | 0 |
| 3 | Um dia apareceu um rosto novo pelas redondezas. Intrigados, os moradores do lugar ficavam perguntando quem seria aquele jovem, por que estava na cidade. | 0 |
| 11 | Nem espera o carro parar direito e sai correndo pela praia ao encontro do mar. | 0 |
| 7 | — Eu preciso levar alguma coisa? — perguntou o velho ao rapaz. | 0 |
| 4 | O que ninguém sabia é que ele – sobrinho do velho – veio à cidade especialmente para realizar o sonho do tio. | 0 |
| 8 | — Nada de especial, apenas uma roupa confortável — respondeu o sobrinho. | 0 |