

ESCOLA DE HUMANIDADES: LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA

CAROLINE BERNARDES BORGES

**INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO DO OBJETIVO DE LEITURA NA COMPREENSÃO
LEITORA E NA CONSCIÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Porto Alegre - RS
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CAROLINE BERNARDES BORGES

INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO DO OBJETIVO DE LEITURA NA
COMPREENSÃO LEITORA E NA CONSCIÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DE 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner

Porto Alegre - RS

2022

Ficha Catalográfica

B732i Borges, Caroline Bernardes

Influência do conhecimento do objetivo de leitura na
compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º
ano do ensino fundamental / Caroline Bernardes Borges. – 2022.
254 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner.

1. Compreensão leitora. 2. Objetivo de leitura. 3. Consciência
textual. I. Hübner, Lilian Cristine. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

CAROLINE BERNARDES BORGES

INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO DO OBJETIVO DE LEITURA NA
COMPREENSÃO LEITORA E NA CONSCIÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DE 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner (Presidente - PUCRS)

Profa. Dra. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (UPorto)

Profa. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen (UFSC)

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck (UNIVATES)

Profa. Dra. Clarice Beatriz da Costa Sohngen (PUCRS)

Porto Alegre - RS

2022

*Dedico esta tese aos meus pais, especialmente
à minha mãe, Laura, por todo apoio, cuidado e amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela vida e pela saúde, indispensáveis para que eu possa atingir os meus objetivos e realizar os meus sonhos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa integral de estudos, por meio da qual tive a oportunidade de ingressar no doutorado e me dedicar exclusivamente às atividades acadêmicas.

Aos meus pais, Laura e Arilton, por terem me dado todas as condições para correr atrás dos meus objetivos e chegar até aqui, sempre com muito amor, cuidado e compreensão.

Aos demais familiares e amigos que sempre me apoiaram, compreendendo momentos de ausência, principalmente à minha tia, Danieli, uma das minhas maiores incentivadoras, que infelizmente perdeu a batalha para o COVID-19, deixando saudades eternas em nossos corações.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner, por ter me acolhido com tanto afeto em um momento inesperado, por ter me guiado nessa fase tão desafiadora que é o ano final de um doutorado e por ter me ensinado tanto em todos os sentidos; minha tese cresceu muito a partir do teu olhar!

À Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira, orientadora de parte do meu doutorado, por ter me guiado na realização deste estudo até a fase da coleta de dados, por ter me incentivado a ingressar no mestrado e, posteriormente, no doutorado, e por ter me cuidado com tanto carinho nesses anos todos.

Ao Prof. Dr. Lori Viali, do PPGEDUCEM (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação em Matemática e Ciências) da PUCRS, pela assessoria estatística da minha tese, sempre muito prestativo e sensível às minhas dúvidas.

Aos demais professores da comissão examinadora da minha defesa de tese, Profa. Dra. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Profa. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen, Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck e Profa. Dra. Clarice Beatriz da Costa Sohngen, por terem aceitado ler e avaliar o meu trabalho, contribuindo tanto desde a qualificação.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística (GENP) por também terem me acolhido com tanto carinho e por me auxiliarem em

procedimentos determinantes para a minha tese, especialmente à Dhaiele Schmidt, por ter vivido comigo todas essas mudanças e por ter me auxiliado em tantos momentos.

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: Ciência, Arte e Tecnologia (NUCCLIN), que trabalharam comigo durante o mestrado e parte do doutorado, compartilhando ideias e experiências e dividindo dúvidas e angústias, especialmente à Danielle Baretta, à Patricia Neves, à Gabrielle Perotto, à Patrícia Valente, à Ágata Marmitt e à Graziella Steigleder, fundamentais para tornar o caminho mais leve.

A todos os demais professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, pessoas com as quais aprendi muito e certamente me tornei alguém melhor. Igualmente, aos funcionários da secretaria do PPGL.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo e fomento à ciência, provendo recursos para a realização das pesquisas e para o funcionamento geral dos programas de pós-graduação do Brasil, a partir da sua avaliação.

Aos alunos que participaram desta pesquisa e às demais pessoas que colaboraram para a sua execução, pela disponibilidade e auxílio, especialmente à Danielle Baretta.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Esta tese, situada no âmbito dos estudos psicolinguísticos, tem como objetivo geral verificar a influência do conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual. Por meio de pesquisa de natureza empírica, foram analisados os desempenhos no reconto (objetivo de leitura), os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência textual dos participantes, bem como as correlações existentes entre esses dados, buscando compreender-se em que medida o conhecimento do objetivo de leitura contribui para a compreensão leitora e para a consciência textual, considerando as correlações intragrupos. A amostra foi constituída por 69 alunos (quatro turmas) de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no sul do Brasil e pela professora das turmas. Os alunos foram distribuídos de forma randomizada conforme os grupos de investigação: grupo 1 – conhecimento da instrução da tarefa (elaborar um reconto do texto) antes da realização da leitura do texto (OLA); e grupo 2 – conhecimento da instrução da tarefa depois da realização da leitura do texto (OLD). Seis instrumentos foram aplicados. a) Texto para a leitura e para elaboração do reconto, introduzido ou não pela instrução sobre o objetivo de leitura; b) Teste de compreensão leitora e consciência textual – conteúdo do texto; c) Teste de compreensão leitora e consciência textual – análise linguística; d) Questionário sobre hábitos de leitura e de escrita e sobre a elaboração de reconto; e) Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora). Os resultados indicaram que a explicitação do objetivo de leitura aos alunos antes da realização da tarefa levou a um melhor desempenho no reconto entre os alunos do OLA – 76,67% na comparação com o desempenho dos alunos do grupo OLD – 63,51%. Quanto aos resultados de compreensão leitora e consciência textual, percebeu-se que OLA teve melhor desempenho em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto e Consciência Textual – Análise Linguística, enquanto o grupo OLD teve melhor desempenho em Consciência Textual – Conteúdo do Texto e Compreensão Leitora – Análise Linguística. Constatou-se ainda uma correlação positiva e significativa entre todos os três elementos investigados (objetivo de leitura (reconto), compreensão leitora e consciência textual) no OLA, exceto entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto, e, no grupo 2, a correlação foi positiva e significativa entre todos os elementos. Quanto às correlações significativas entre os três elementos do eixo de investigação da tese no grupo OLA e os hábitos de leitura e de escrita e sobre a elaboração de reconto, constatou-se correlação significativa: quanto à Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto, com a frequência de utilização da biblioteca; quanto à Consciência Textual – Conteúdo do Texto, com a frequência de escrita; quanto à Compreensão Leitora – Análise Linguística com a frequência de leitura; e, quanto à Consciência Textual – Análise Linguística, com a frequência de utilização da biblioteca, com a frequência de leitura e com a frequência de escrita. As correlações significativas entre as próprias questões de hábitos de leitura e de escrita e sobre a elaboração de reconto no grupo OLA foram entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura; entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de escrita; e entre a frequência de leitura e a frequência de escrita. Quanto às correlações significativas entre os três elementos do eixo de investigação da tese no grupo OLD e os hábitos de leitura e de escrita e sobre a elaboração de reconto, observou-se: quanto ao Reconto, com a frequência de utilização da biblioteca, com a frequência de leitura e com a frequência de escrita; quanto à Compreensão Leitora – Análise Linguística, com a frequência com que conhecem o objetivo de leitura previamente; e, quanto à Consciência Textual – Análise Linguística, com a frequência de escrita. As correlações significativas entre as próprias questões de hábitos

de leitura, de escrita e de elaboração de reconto no grupo OLD foram entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura, e entre a frequência de leitura e a frequência de escrita. O estudo traz implicações para a sala de aula e para a literatura sobre o tema, entre eles a importância de o professor explicitar os objetivos de leitura antes das atividades e o impacto de hábitos de leitura e de escrita no desempenho na compreensão leitora e na consciência textual.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Objetivo de leitura; Consciência textual.

ABSTRACT

This thesis, situated within the scope of psycholinguistic studies, has as its general objective to verify the influence of knowing reading objectives, delineated by the instruction of the task, in the production of text retelling, reading comprehension and textual awareness. By means of an empirical research, the performance in the story retelling (reading objective), the reading comprehension scores and the participants' textual awareness levels were analyzed, as well as the existing correlations between these data, seeking to understand to what extent knowing the reading objectives contributes to reading comprehension and textual awareness, considering intragroup correlations. The sample consisted of 69 sixth graders (four classes) from a public Elementary School situated in the South of Brazil, as well as by the teacher of the classes. The students were randomly distributed according to the research groups: group 1 – knowledge of the task instruction (to prepare a retelling of the text) before reading the text (reading objective before - ROB); and group 2 – knowledge of task instruction after reading the text (reading objective after – ROA). Six instruments were administered: a) text for reading and for elaboration of the retelling, introduced or not by the instruction about the reading objective; b) Reading comprehension and textual awareness test – the content of the text; c) Reading comprehension and textual awareness test – linguistic analysis; d) Questionnaire on reading and writing habits and retelling habits; e) Questionnaire about tasks on reading and writing (retelling) in the classroom (for the teacher). The results indicated that making explicit the reading objectives to students before carrying out the task led to a better performance in retelling among ROB students – 76.67% in comparison with the performance of students in the ROA group – 63.51%. As for the results of reading comprehension and textual awareness, students in the ROB group performed better in Reading Comprehension - Text Content and Textual Awareness - Linguistic Analysis, while the ROA group performed better in Textual Awareness - Text Content and Reading Comprehension - Linguistic Analysis. There was also a positive and significant correlation between all three elements investigated (reading objective (retelling), reading comprehension and textual awareness) in the ROB group, except between Retelling and Reading Comprehension - Text Content, and, in group 2, the correlation was positive and significant among all elements. As for the significant correlations among the three elements of the research axis of this dissertation regarding the ROB group and reading and writing habits and retelling habits, relevant correlations were found: Reading Comprehension - Text Content, with the frequency of library use; as for Textual Awareness – Text Content, with the frequency of writing; Reading Comprehension – Linguistic Analysis with reading frequency; and, as for Textual Awareness – Linguistic Analysis, with the frequency of using the library, and also with the frequency of reading and writing. The significant correlations among reading and writing habits and retelling habits in the ROB group were between the frequency of library use and the frequency of reading; between the frequency of using the library and the frequency of writing; and between the reading and writing frequency. As for the significant correlations between the three elements of the research axis of this dissertation, in the ROA group and reading habits, writing habits and retelling habits, it was observed that: as for Retelling, it was correlated with the frequency of use of the library, with the reading and the writing frequency; as for Reading Comprehension – Linguistic Analysis, the correlations were with prior knowledge of the reading objective; and, as for Textual Awareness – Linguistic Analysis, with the frequency of writing. The significant correlations between the reading writing and retelling habits in the ROA group were between the frequency of library use and the frequency of reading, and between the frequency of reading and the frequency of

writing. This study has implications for classroom management and for the literature on the topic, including the importance of the teacher making explicit the reading objectives before the activities and the impact of reading and writing habits on the performance in reading comprehension and textual awareness.

Keywords: Reading comprehension; Reading objectives; Textual awareness.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Assentimento para participação na pesquisa (assinado pelos alunos)	210
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (assinado pelos pais dos alunos).....	212
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (assinado pela professora)	215
Apêndice D – Texto – Grupo 1: Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) – OLA ...	218
Apêndice E – Texto – Grupo 2: Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) – OLD..	220
Apêndice F – Instrumento de pesquisa I: Reconto – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) – para o grupo 1 – OLA.....	222
Apêndice G – Instrumento de pesquisa II: Reconto – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) – para o grupo 2 – OLD.....	224
Apêndice H - Instrumento de pesquisa III: Teste de compreensão leitora e consciência textual – conteúdo do texto.....	226
Apêndice I – Instrumento de pesquisa IV: Teste de compreensão leitora e consciência textual – análise linguística.....	230
Apêndice J - Instrumento de pesquisa V: Questionário sobre hábitos de leitura, hábitos de escrita e hábitos de elaboração de reconto.....	235
Apêndice K - Instrumento de pesquisa VI: Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora).....	240
Apêndice L – Determinação da concordância entre juízes na correção das questões de consciência textual (conteúdo do texto e análise linguística).....	243

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O <i>continuum</i> da conscientização.....	60
Figura 2 – Paradigma teórico da tese.....	74
Figura 3 – Desenho experimental da pesquisa (coleta de dados).....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias inferenciais das questões de compreensão leitora de conteúdo do texto	88
Quadro 2 – Grade para a correção do reconto	95
Quadro 3 – Plano de organização e avaliação das questões de compreensão leitora (conteúdo do texto) do Instrumento de Pesquisa III.....	98
Quadro 4 – Plano de organização e avaliação das questões de compreensão leitora (análise linguística) do Instrumento de Pesquisa IV	99
Quadro 5 – Condições e pontuações dos níveis de consciência textual nas tarefas realizadas	100
Quadro 6 – Relações entre instrumentos, objetivos e questões de pesquisa	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes por grupo.....	83
Gráfico 2 – Sexo dos participantes por grupo	84
Gráfico 3 – Frequência dos desempenho dos participantes do grupo 1 (OLA) no reconto	109
Gráfico 4 – Frequência dos desempenho dos participantes do grupo 2 (OLD) no reconto escrito	110
Gráfico 5 – Comparação do desempenho dos grupos no reconto, considerando o momento de conhecimento da instrução da tarefa (antes ou depois da leitura do texto)	111
Gráfico 6 – Objetivos de leitura prévios apontados pelos participantes do grupo 2	112
Gráfico 7 – Respostas dos grupos 1 e 2 à questão 2 dos Instrumento I e II (Quanto você achou importante saber/acha que teria sido importante saber, antes da leitura do texto, que você teria que fazer um reconto escrito?).....	118
Gráfico 8 – Respostas dos grupos 1 e 2 à questão 3 dos Instrumento I e II (Quanto você achou difícil fazer o reconto sem consultar o texto?).....	119
Gráfico 9 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto.....	120
Gráfico 10 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora quanto ao conteúdo do texto, considerando as categorias inferenciais.....	122
Gráfico 11 – Desempenho dos grupos em consciência textual quanto ao conteúdo do texto	123
Gráfico 12 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto à análise linguística.....	125
Gráfico 13 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora quanto à análise linguística, considerando os conteúdos das questões	126
Gráfico 14 – Desempenho dos grupos em consciência textual quanto à análise linguística	128
Gráfico 15 – Desempenho geral dos grupos em compreensão leitora e consciência textual	129
Gráfico 16 – Frequência de utilização da biblioteca da escola (antes da pandemia)	136
Gráfico 17 – Frequência de leitura de textos (sem especificação)	137
Gráfico 18 – Nível de dificuldade da atividade de leitura de acordo com a percepção dos participantes.....	138
Gráfico 19 – Frequência de leitura considerando o gênero	139

Gráfico 20 – Frequência de leitura considerando o objetivo/motivo da leitura	143
Gráfico 21 – Frequência do modo de leitura	146
Gráfico 22 – Frequência do que conseguem fazer durante e a partir da leitura	148
Gráfico 23 – Frequência de escrita de textos.....	151
Gráfico 24 – Nível de dificuldade da atividade de escrita de acordo com a percepção dos participante	152
Gráfico 25 – Frequência de escrita considerando o objetivo/motivo da escrita.....	153
Gráfico 26 – Conceito de reconto escrito, de acordo com a percepção dos participantes..	156
Gráfico 27 – Frequência de escrita de reconto em sala de aula.....	157
Gráfico 28 – Frequência com que sabem, quando recebem um texto para ler, qual atividade farão depois	158
Gráfico 29 – Quanto os participantes consideravam importante, antes de ler o texto, saber o que será feito depois	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliações dos recontos (G1 e G2) – Valores observados.....	104
Tabela 2 – Resultados da ANOVA entre os valores médios atribuídos pelos avaliadores do reconto	105
Tabela 3 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CL-CT) – Grupo 1 (OLA)	131
Tabela 4 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CL-CT) – Grupo 2 (OLD)	132
Tabela 5 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) – Grupo 1 (OLA)	133
Tabela 6 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) – Grupo 2 (OLD)	134
Tabela 7 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-CT, CT-CT e Hábitos – Grupo 1 (OLA)	160
Tabela 8 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-CT, CT-CT e Hábitos – Grupo 2 (OLD)	161
Tabela 9 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-AL, CT-AL e Hábitos – Grupo 1 (OLA)	163
Tabela 10 - Correlações e significâncias – Reconto, CL-AL, CT-AL e Hábitos – Grupo 2 (OLD)	164
Tabela 11 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 1 de Conteúdo do Texto	243
Tabela 12 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 2 de Conteúdo do Texto	243
Tabela 13 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 3 de Conteúdo do Texto	244
Tabela 14 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 4 de Conteúdo do Texto	244
Tabela 15 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 5 de Conteúdo do Texto	245

Tabela 16 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 6 de Conteúdo do Texto	246
Tabela 17 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 7 de Conteúdo do Texto	246
Tabela 18 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 8 de Conteúdo do Texto	247
Tabela 19 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 1 de Análise Linguística	247
Tabela 20 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 2 de Análise Linguística	248
Tabela 21 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 3 de Análise Linguística	248
Tabela 22 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 4 de Análise Linguística	249
Tabela 23 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 5 de Análise Linguística	249
Tabela 24 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 6 de Análise Linguística	250
Tabela 25 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 7 de Análise Linguística	250
Tabela 26 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 8 de Análise Linguística	251

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA.....	24
2.1.1 Variáveis e movimentos cognitivos do processamento da leitura.....	25
2.1.2 Modelos proposicionais de compreensão leitora.....	29
2.1.3 Estratégias de leitura: a inferência no processo de compreensão leitora.....	34
2.2 OBJETIVOS DE LEITURA: ELABORAÇÃO DE RECONTO.....	40
2.2.1 Objetivo de leitura e sua importância na compreensão leitora.....	40
2.2.2 Produção de reconto como objetivo de leitura	47
2.3 METALINGUAGEM E CONSCIÊNCIA TEXTUAL	56
2.3.1 A metalinguagem e a consciência linguística.....	57
2.3.2 Consciência textual: coesão, coerência e superestrutura	63
3 O ESTUDO EXPERIMENTAL	78
3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	78
3.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	79
3.3 HIPÓTESES	80
3.4 MÉTODO	81
3.4.1 Amostra	81
3.4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	84
3.4.3 Procedimentos de coleta de dados	91
3.4.4 Procedimentos de análise de dados	94
4 RESULTADOS	108
4.1 DESEMPENHO DOS GRUPOS NO ALCANCE DO OBJETIVO DE LEITURA (ELABORAÇÃO DO RECONTO).....	108
4.2 DESEMPENHO DOS GRUPOS EM COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL QUANTO AO CONTEÚDO DO TEXTO	120
4.3 DESEMPENHO DOS GRUPOS EM COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL QUANTO À ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	124

4.4 CORRELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO NO ALCANCE DO OBJETIVO DE LEITURA, OS ESCORES DE COMPREENSÃO LEITORA E OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL EM CADA GRUPO	130
4.5 RELAÇÃO ENTRE OS HÁBITOS DE LEITURA, DE ESCRITA E DE ELABORAÇÃO DE RECONTO E OS RESULTADOS OBTIDOS NOS TESTES (RECONTO, COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL).....	136
4.6 APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS SOBRE O TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA DAS TURMAS COM A LEITURA E A ESCRITA (RECONTO) EM SALA DE AULA	166
5 DISCUSSÃO	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	210

1 INTRODUÇÃO

O ensino da leitura na Educação Básica no Brasil constitui tópico de maior interesse da autora desta tese no que diz respeito à pesquisa científica e ao processo de ensino e aprendizagem em si. Como licenciada em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) que, atualmente, atua como pesquisadora na área de Linguística – e, mais especificamente, em Psicolinguística –, tem interesse em compreender como ocorre o ensino de leitura em língua portuguesa na escola no Brasil, de modo a tornar os processos envolvidos nesse meio mais claros e, conseqüentemente, possibilitar que sejam traçados caminhos mais eficazes para realizá-lo no ambiente escolar. Esse tópico tem sido investigado pela pesquisadora no que se refere às questões atinentes ao processo de compreensão da leitura desde a pesquisa realizada em sua dissertação de mestrado, que será mencionada adiante.

O ensino da leitura na Educação Básica é alvo de pesquisas realizadas em todo o país, pois requer investigação contínua que aponte caminhos e possíveis soluções para os problemas a ele relacionados. Visto que o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças e jovens é requisito básico para uma boa colocação no mercado de trabalho, para o acesso à cultura, ao conhecimento e a melhores condições de vida de um modo geral, é necessário que o aluno conclua a Educação Básica como leitor proficiente, que compreende o que lê e escreve com eficiência.

Apesar de muito investigada e repleta de profissionais que desempenham seus papéis eficientemente, a área do ensino de língua portuguesa no Brasil ainda apresenta muitos problemas em relação ao desempenho dos alunos de todos os níveis em leitura e escrita. Índices apresentados regularmente pelos órgãos oficiais que mensuram o desempenho dos alunos em leitura evidenciam que ainda são muito baixos os níveis de domínio linguístico dos estudantes brasileiros, como pode ser observado a seguir.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA – *Programme for International Student Assessment*), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais, avalia, com periodicidade trienal, o domínio dos alunos de 15 anos em relação ao texto escrito no que diz respeito à localização e recuperação de informações em textos, interpretação, reflexão e análise. A partir dos dados do relatório de 2018 –

última avaliação realizada pelo programa, observou-se que o Brasil manteve sua posição de 2015 em leitura, continuando atrás de mais de 50 países.

O desempenho do Brasil em leitura continua baixo e praticamente estagnado há anos. Em 2000, a pontuação nas habilidades de leitura era de 396 pontos; em 2009, chegou a 412. Depois disso, teve duas quedas consecutivas: de 412, no ano de 2009, caiu para 410 em 2012 e, em 2015, obteve média 407. Em 2018, a pontuação subiu para 413 pontos. Embora tenha aumentado, trata-se de uma evolução muito pequena, ainda mais considerando o crescimento de 396 para 413 em quase 20 anos. Além disso, como observado, em alguns anos ocorreram quedas nos escores, o que evidencia o desempenho insatisfatório dos estudantes. As notas dos demais países participantes da avaliação variam de 340 a 555, em média, sendo 400 pontos o escore que indica um nível básico de compreensão.

Os últimos dados do PISA apontam que, no Brasil, cerca de 50% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (Nível 1: de 335 a 407 pontos; Nível 2: de 408 a 480; Nível 3: de 481 a 552; Nível 4: de 553 a 625; Nível 5: mais de 625), o que evidencia que há muitos problemas no que se refere à compreensão leitora no nível básico de ensino. O nível 2 é caracterizado pela habilidade de identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o objetivo e a forma dos textos quando há instrução explícita para isso. Além disso, os resultados de 2018 indicam que somente cerca de 2% dos estudantes no Brasil foram os melhores em leitura, atingindo os níveis 5 ou 6 no teste de leitura do PISA. Esses níveis são formados por aqueles alunos que podem compreender textos longos, manipular conceitos abstratos ou contraintuitivos e diferenciar fato e opinião, com base em pistas implícitas referentes ao conteúdo ou à fonte das informações.

Os dados indicam, portanto, que ainda há muito o que melhorar no Brasil no que diz respeito à compreensão leitora, pois o percentual de evolução entre uma avaliação e outra é muito pequeno e, em alguns anos, os escores ainda sofreram quedas.

Segundo o relatório do PISA, os alunos apresentaram um melhor desempenho nas atividades que envolviam textos representativos de situações informais, do cotidiano, como mensagens instantâneas, e-mails e textos informativos, apresentando desempenho consideravelmente inferior ao lidar com textos de situação pública, como

textos oficiais, notícias e textos literários com linguagem mais formal ou, por vezes, antiga, já em desuso (DAEB, 2018).

Em nível nacional tem-se como parâmetro o desempenho nos testes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), expressos por números na escala de proficiência, que variam de 0 a 500 pontos, com média de 250 e desvio padrão de 50. A avaliação realizada pelo SAEB – conhecida como Prova Brasil – é aplicada em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, de dois em dois anos. A última avaliação do SAEB com dados publicados é a de 2019, que indicou, em relação à proficiência média de leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a diferença significativa de 42,8 pontos entre as UFs (unidade da federação) com maior pontuação – São Paulo e Distrito Federal, ambas com 229,3 pontos – e aquela com a menor pontuação – Maranhão, com 186,5 pontos. Considerando a proficiência média nacional em língua portuguesa no 5º ano nacional (214,6 pontos), dez UFs apresentaram proficiência média acima da média nacional: São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Há predomínio, portanto, de UFs localizadas nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Já em relação à proficiência média em língua portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os resultados da Prova Brasil evidenciaram diferença de 31,6 pontos entre a UF com maior proficiência média – Santa Catarina, com 269,1 pontos – e a UF com menor proficiência média – Roraima, com 237,5 pontos. Dez UFs apresentaram média em língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental acima da proficiência média nacional, que é de 260,1 pontos: Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Ceará, Espírito Santo e Minas Gerais. Percebe-se, também em relação ao 9º ano, predomínio de UFs que se localizam nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país.

Por fim, no que diz respeito à proficiência média em língua portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, os resultados indicaram diferença de 39,8 pontos entre a UF com a maior proficiência média em leitura – Espírito Santo, com 293,0 pontos – e aquela com a menor proficiência média – Amapá, com 253,2 pontos. Nesse caso, onze UFs apresentaram proficiência média em língua portuguesa no 3º ano do ensino médio acima da proficiência média nacional (278,4 pontos): Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Rio de

Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pernambuco. Mais uma vez, percebe-se predomínio de UFs que se localizam nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

No Rio Grande do Sul, especificamente, a média do 9º ano em língua portuguesa ainda é muito baixa, embora tenha evoluído nos últimos anos: 253 (2013), 256,7 (2015), 266,7 (2017) e 267,9 (2019). Já no 3º ano do Ensino Médio, a média em língua portuguesa caiu de 278 (2013) para 272,8 (2015), mas chegou a 278, 5 (2017) e evoluiu para 289,3 (2019), indicando que ainda há problemas de compreensão leitora nessas etapas escolares (incluindo a localização e recuperação de informações, interpretação, reflexão e análise de textos), apesar da pequena evolução constatada em algumas situações.

Frente a tais constatações sustentadas por meio das avaliações oficiais nacionais e internacionais, observa-se que ainda há muito a ser feito para que os alunos, de modo geral, alcancem resultados considerados razoáveis e, futuramente, bons, em leitura e escrita no Brasil. As pesquisas no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura caminham para auxiliar nesse sentido, indicando horizontes possíveis. Nesta pesquisa de doutorado, indica-se o trabalho com o estabelecimento claro de objetivos de leitura como um possível caminho para auxiliar nesse sentido.

O objetivo maior da presente tese é o de analisar se a explicitação do objetivo da leitura ao aluno (elaborar um reconto por escrito do texto lido), exposto ou não na instrução da tarefa de leitura, influencia na compreensão leitora e na consciência textual.

Em geral, o tópico objetivo de leitura foi pouco investigado até hoje e, considerando sua potencial influência na compreensão leitora, os poucos estudos encontrados sobre o tema abordam os procedimentos adotados pelos leitores e as partes do material linguístico focalizadas na leitura em função do objetivo de leitura, portanto, diferente do enfoque aqui realizado. Nesta tese procura-se verificar o impacto da explicitação ou não do objetivo de leitura na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual (tanto no conteúdo do texto como na análise linguística), bem como as correlações existentes entre os hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto e os escores de produção do reconto, de compreensão leitora e consciência textual. O leitor investigado é o aluno de 6º ano do ensino fundamental e o texto empregado é narrativo e literário.

Na dissertação de mestrado (BORGES, 2018), iniciou-se os estudos da autora acerca do tópico objetivos de leitura, considerando sua influência no processo da leitura. Investigou-se a influência do objetivo de leitura na compreensão leitora, verificando em que medida os procedimentos adotados e a consciência linguística dos participantes eram modificados de acordo com o objetivo de leitura que tinham. A pesquisa foi realizada com 91 participantes (alunos do 1º ano do Ensino Médio) divididos em três grupos (um por objetivo de leitura: 1 – elaborar um resumo; 2 – buscar uma informação específica; e 3 – propor soluções para problemas apresentados no texto), que responderam a três instrumentos: compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios. Os resultados decorrentes dos dados mostraram favorecimento da compreensão pela leitura do texto completo nos objetivos 1, 2 e 3; colaboração da releitura do texto para a compreensão no objetivo 2; e favorecimento da compreensão no objetivo 1 pelo apoio em vários segmentos do texto. Chegou-se à conclusão de que objetivos de leitura diferentes influenciam no processo de compreensão leitora. Porém, como já salientado, uma questão mais determinante surgiu, tornando-se o problema de pesquisa da tese: “o conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, influencia na compreensão leitora e na consciência textual?”.

Para atingir o objetivo geral, dois grupos de participantes são investigados: grupo 1 – conhecimento da instrução da tarefa, que delineia o objetivo de leitura, antes da realização da leitura do texto (OLA), e grupo 2 – conhecimento da instrução da tarefa depois da realização da leitura do texto (OLD). Ao todo, foram 69 alunos de 6º ano do ensino fundamental (quatro turmas), distribuídos de forma randomizada nos grupos, além da professora de Língua Portuguesa das quatro turmas.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Verificar se há diferenças entre os grupos quanto à produção do reconto, medida pela abordagem de proposições primárias, secundárias, inferenciais e intrusas, considerando-se se receberam ou não o objetivo de leitura explicitamente; b) Verificar se há diferenças entre os grupos na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto; c) Verificar se há diferenças entre os grupos na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura); d) Verificar se há uma correlação entre o desempenho no alcance do objetivo de leitura (produção do reconto), os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência

textual em cada grupo; e) Analisar a relação entre os hábitos de leitura e de escrita e sobre a elaboração de reconto dos participantes e os resultados obtidos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual; f) Analisar, qualitativamente, as respostas da professora das turmas sobre o trabalho realizado por ela com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula, relacionando-o aos resultados obtidos pelos alunos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual.

Para que os objetivos fossem atingidos, o problema e as questões de pesquisa fossem respondidos e as hipóteses sejam confirmadas ou refutadas, a tese foi organizada como exposto a seguir. Primeiramente, é apresentada a fundamentação teórica, com base em conceitos da Psicolinguística e dos estudos do texto¹, com três tópicos principais, distribuídos em três seções: 2.1 Processo de compreensão leitora; 2.2 Objetivos de leitura: elaboração de reconto; e 2.3 Metalinguagem e consciência textual. Incluíram-se autores clássicos, que introduziram os assuntos tratados entre os estudos psicolinguísticos, mesclados com pesquisas recentes.

A primeira seção apresenta as definições sobre o processo de compreensão leitora adotadas nesta tese (SLAMA-CAZACU, 1979; KLEIMAN, 1989; SMITH, 2003; PEREIRA, 2012), incluindo as variáveis do processo de leitura (GOODMAN, 1976; RUMELHART, 1980; GIASSON, 2000; GERBER E TOMITCH, 2008; PINTO, 2017; BORGES, 2018) e os movimentos cognitivos realizados durante o processamento da leitura (GOUGH, 1972; RUMELHART, 1981; STANOVICH, 1980; GOODMAN, 1998; GERBER E TOMITCH, 2008); os principais modelos proposicionais de compreensão leitora propostos pelos estudos psicolinguísticos (RUMELHART, 1980; SCHANK, 1980; KINTSCH, 1998; ROAZZI et al. 2013); as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; PEREIRA, 2012) e, mais especificamente, as inferências (VAN DIJK E KINTSCH, 1983; GRAESSER, SINGER E TRABASSO, 1994; BRANDÃO E SPINILLO, 2001; SPINILLO E MAHON, 2007; ROAZZI et al., 2013; OAKHILL, CAIN E ELBRO, 2017; PEREIRA, 2009, 2019), que constituem a base das questões de compreensão leitora dos instrumentos desta pesquisa.

¹ Gombert (1992) utiliza termos geralmente empregados pelos estudos do texto – coesão, coerência e superestrutura – para caracterizar cognição e metacognição. Assim, conceitos de ambas as áreas são aqui utilizados, respeitando as particularidades de cada uma e estabelecendo relação entre elas a partir da consciência dessa origem epistemológica distinta. O autor declara que um caminho para entender o olhar sobre o texto envolve a cognição, enquanto um caminho para entender o próprio pensamento sobre o texto envolve a metacognição, fazendo com que a interface entre as áreas seja produtiva para explicar esses fenômenos.

A segunda seção apresenta as definições acerca dos tópicos objetivo de leitura e sua importância na compreensão leitora (SOLÉ, 1998; GIASSEN, 2000; KLEIMAN, 2000; GERBER E TOMITCH, 2008; ROAZZI et al., 2013; BORGES E PEREIRA, 2018), um dos eixos centrais da realização deste estudo, e produção de reconto (FUCHS, 1985; SOUSA, 1995; MARCUSCHI, 1996; GIASSEN, 2000; SPINILLO, 2009; BORBA, BARRETO E FLÔRES, 2015), que é o objetivo de leitura aqui investigado.

A terceira e última seção da fundamentação teórica apresenta o tópico metalinguagem e consciência textual (GOMBERT, 1992), explicitando conceitos relacionados à metalinguagem e à consciência linguística de modo geral (JAKOBSON, 1970; CAZDEN, 1976; KOLINSKY, 1986; FLAVELL, 1987; POERSCH, 1998; SPINILLO, 2009; MIRANDA E MOTA, 2013; SANTOS E BARRERA, 2017; SANTOS, 2017; BARETTA E PEREIRA, 2019), e à consciência textual (GOMBERT, 1992; BARBOZA, 2014; LOPES, 2015; ROSA, 2019; BARETTA E PEREIRA, 2019; PEREIRA, SCHMIDT E BALDEZ, 2021) e a conceitos a ela relacionados, incluindo coesão (HALLIDAY E HASAN, 1976; MORAES, 1986; ANTUNES 2005, 2010; CAIADO, FONTE E BARROS, 2018), coerência (CHAROLLES, 1988; TRAVAGLIA E KOCK, 1995; KOCH, 2013; SILVA, 2019; CARNEIRO E ANECLETO, 2020) e superestrutura (VAN DIJK, 1983; KOCH E TRAVAGLIA, 1989; YUILL E OAKHILL, 1991; FUJITA E SPINILLO, 2008; ARAUJO 2012; ROAZZI et al., 2013; TEIXEIRA, ANDRADE E PIMENTA, 2014; PEREIRA, SCHMIDT E BALDEZ, 2021).

Depois, apresenta-se o estudo experimental, especificando os objetivos (geral e específicos), o problema e as questões de pesquisa, as hipóteses e o método (amostra, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados). Após, apresenta-se o capítulo dos resultados, seguido do capítulo de discussão dos resultados. Por fim, estão as considerações finais, incluindo os encaminhamentos futuros e as limitações do estudo.

Espera-se, desta forma, contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o tópico e, especialmente, contribuir para o ensino de leitura na Educação Básica, considerando o objetivo de leitura como ponto de partida. A seguir, é apresentada a fundamentação teórica da tese.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa realizada tem sua base teórica na Psicolinguística em interface com os Estudos do Texto, na medida em que examina a leitura em perspectiva de processo cognitivo considerando o texto em sua organização geradora da coesão, da coerência e da superestrutura. Como já mencionado, investiga três pontos principais: a compreensão leitora, o objetivo de leitura e a consciência textual, sendo todos assumidos nesta tese como alguns dos elementos constituintes do processo da leitura. Deste modo, a pesquisa está fundamentada teoricamente nesses três eixos, que constituem a divisão das seções teóricas da tese e são apresentados neste capítulo: 2.1 Processo de compreensão leitora, englobando as subseções sobre tópicos relacionados a esse processo (2.1.1 Variáveis e processamento cognitivo da leitura, 2.1.2 Modelos proposicionais de compreensão leitora e 2.1.3 Estratégias de leitura: a inferência no processo de compreensão leitora); 2.2 Objetivo de leitura (2.2.1 Objetivo de leitura e sua importância na compreensão leitora e 2.2.2 Produção de reconto como objetivo de leitura); e 2.3 Metalinguagem e consciência textual, dividida em duas subseções por assunto (2.3.1 A metalinguagem e a consciência linguística e 2.3.2 Consciência textual: coesão, coerência e superestrutura).

Em cada uma das seções são apresentados os fundamentos que serviram de base para o estudo e, ao final de cada uma delas, é apresentada a proposta da autora acerca da investigação e da análise desses itens com base nas concepções apresentadas. Ao final do capítulo de fundamentação teórica, é apresentado, então, o paradigma teórico que constituiu a base desta pesquisa, considerando os três eixos apresentados nas seções.

Como forma de evidenciar a perspectiva de leitura e compreensão leitora que fundamentam esta pesquisa, apresenta-se, a seguir, a primeira seção da fundamentação teórica, voltada para o processo de compreensão leitora, incluindo os aspectos que o envolvem.

2.1 PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

Inserida nos estudos psicolinguísticos, esta tese é embasada em concepções de compreensão leitora apresentadas por teóricos da área, incluindo as variáveis e os movimentos cognitivos realizados durante o processamento da leitura, os modelos proposicionais de compreensão leitora e as estratégias de leitura, incluindo, mais especificamente, a inferência.

2.1.1 Variáveis e movimentos cognitivos do processamento da leitura

Emig (1977) e Elkonin (1988), em suas definições do processo de compreensão leitora embasadas na ideia de (re)criação, declaram que as crianças recriam graficamente a forma sonora das palavras ao realizarem a leitura. Trata-se, em suma, de encontrar correspondentes sonoros ao que observam no material escrito. Em relação a essa ideia, Pereira (2012) considera que, na leitura, inicialmente, o leitor decodifica as letras, associando-as e unindo-as aos seus respectivos sons e, logo em seguida, associando a um significado a partir do contexto e de seus conhecimentos prévios. Para um leitor experiente, trata-se de um processo rápido e natural, que, no entanto, é complexo e essencial no alcance da compreensão.

Assim, a compreensão leitora é definida, sob o ponto de vista psicolinguístico, como atividade cognitiva que envolve a interação entre as informações visuais e não visuais dos textos, ocorrendo a partir da relação entre o texto e os conhecimentos de mundo do leitor (PEREIRA, 2012), amparada pelas inferências realizadas durante o ato da leitura.

Compreender um texto é uma atividade cognitiva de construção de sentidos que ocorre de maneira interativa e ativa, exigindo a integração de informações novas, advindas do texto, e das estruturas de conhecimento do leitor. Assim, o indivíduo necessita realizar uma série de processos de elaboração que colaborem para a construção de representações mentais globais e coerentes (SLAMA-CAZACU, 1979; KLEIMAN, 1989).

A Psicolinguística analisa o que ocorre durante a compreensão leitora, mas focaliza, sobretudo, como o processo ocorre, visto que se trata de uma ciência explicativa. A definição dada por Solé (1998), de perspectiva interativa, vai ao encontro das bases desta tese:

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Observa-se que, além do texto, outros aspectos que podem interferir no processo são levados em consideração, tais como o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios do leitor. Tal definição abarca, portanto, todas as variáveis que podem estar envolvidas nesse processo, como passará a ser explanado a seguir.

O próprio texto, como material linguístico que fornece as informações ao leitor (forma e conteúdo), constitui uma variável importante. As características do texto influenciam consideravelmente a compreensão leitora. O texto é único até mesmo em cada uma de suas leituras – a mesma pessoa pode ler o mesmo texto em momentos diferentes de sua vida e ter percepções diferentes, realizando processos também diferentes, resultado da natureza interativa da leitura. Desde a visualização prévia do texto, antes de iniciar a leitura de fato, o leitor vai construindo sua compreensão, pois observa sua superestrutura, identifica o gênero e o tipo (ou não) e mentalmente prevê o conteúdo do texto com base nessas características.

Cada uma das pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto é levada em consideração pelo leitor, mesmo que de forma inconsciente, para compreender o que vai sendo decodificado. Goodman (1976) ressalta que a seleção automática de pistas linguísticas depende dos conhecimentos e experiências do leitor, além de seu nível de desenvolvimento de linguagem e pensamento. Smith (2003) enfatiza, sobre isso, que a compreensão leitora estará influenciada pela capacidade do leitor de construir o significado do texto a partir da menor quantidade possível de informação linguística, relacionando-a a seus esquemas linguísticos e conceituais. Quanto mais conhecimentos tiver o leitor, menos pistas explícitas necessita para atingir o que pretende do texto que está a ler. Entende-se, assim, que a compreensão será mais rapidamente efetivada à medida que for mais desenvolvida a habilidade do leitor em selecionar as pistas mais produtivas e relevantes para construir o sentido de determinado texto, com base em seu conhecimento linguístico e de mundo.

Outra variável do processo da leitura é o objetivo de leitura, um dos eixos da tese. O objetivo de leitura tem sua importância ancorada no fato de direcionar a atividade de leitura do leitor. Em função da expectativa que possui frente a um texto, o leitor toma decisões, adotando procedimentos variados para atingir o que deseja (GIASSON, 2000; GERBER E TOMITCH, 2008; BORGES, 2018). O tópico sobre objetivos de leitura é desenvolvido na próxima seção, elaborada exclusivamente para esse assunto.

Os conhecimentos e as experiências prévias do leitor também constituem variáveis importantes para a compreensão leitora, visto que são importantes até mesmo para o aprendizado de outras atividades que não envolvem a leitura. Além disso, grande parte dos conhecimentos prévios são decorrentes da leitura. Correspondem aos conhecimentos já internalizados, automatizados em sua memória, o que compreende todas as suas experiências de mundo. A compreensão ocorre também por meio da associação e da relação das informações e dos conteúdos do texto com aquilo que o leitor já carrega consigo, envolvendo conhecimentos organizados em esquemas construídos a partir de experiências anteriores (KLEIMAN, 2000).

Estudos corroboram a visão de compreensão como resultado da interação entre o conhecimento de mundo do leitor, armazenado na memória de longo prazo, e as informações trazidas pelo texto (RUMELHART, 1980; KLEIMAN, 1989; KRIEGL, 2002). Pinto (2017) enfatiza que esses conhecimentos devem ser desenvolvidos na criança antes mesmo da entrada no universo escolar, considerando que é aspecto fundamental para que na escola tudo faça sentido. Isso não significa ensinar a leitura e a escrita de maneira formal à criança antes da entrada na escola, mas de fazê-la entender como são compreendidas e tratadas as informações, mesmo antes de aprender a ler, a partir da escuta de contação de histórias, por exemplo. Os conhecimentos prévios constituem a base para a teoria dos esquemas, um dos modelos de compreensão que serão apresentados adiante.

Na Psicolinguística, portanto, a leitura é observada como atividade cognitiva envolvendo processos. Esses processos ocorrem a partir de movimentos cognitivos de leitura, observados, definidos e exemplificados por psicolinguistas e abordados na sequência. São três os movimentos descritos na literatura: ascendente (*bottom-up*) (GOUGH, 1972), descendente (*top-down*) (GOODMAN, 1970; 1998) e interativo (STANOVICH, 1980; RUMELHART, 1981), sendo o último o adotado nesta tese. É importante destacar que essa divisão é realizada para fins científicos, para explicar os processos, mas todos podem ocorrer de maneira interativa e conjugada.

O movimento ascendente de leitura, intitulado *bottom-up*, proposto por Gough (1972), descreve a leitura como atividade realizada na direção do estímulo das menores unidades linguísticas para as maiores – fonemas, morfemas, palavras, frases, texto. Assim, o caminho da leitura começa com a identificação das letras e palavras e finaliza quando o leitor termina de construir a leitura do texto. Sob esse ponto de vista, o

modelo ascendente é caracterizado como um processo pouco interativo, pois o leitor se concentra em cada unidade do texto, desempenhando papel de decodificador predominantemente. Nesse movimento, o texto é observado com um objetivo determinado, com um sentido único a ser extraído, e a leitura envolve puramente a análise e a decodificação desse objeto (KLEIMAN, 1989). Segundo essa concepção, o significado do texto não é construído pelo leitor; está no próprio texto, e o leitor, por meio de um processamento serial, em um primeiro momento, procura esse significado. Por ter essas características, é utilizado comumente em situações em que o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto ou ainda é um leitor inexperiente, que está aprendendo a decodificar e/ou não tem um vocabulário bem desenvolvido, ou quando lê um texto em uma língua adicional em que ainda não adquiriu fluência leitora. Assim, precisa realizar uma leitura vagarosa e se deter a cada unidade linguística até chegar ao todo. Geralmente, é um leitor pouco fluente que define o sentido daquilo que leu baseado predominantemente no texto, o que pode acarretar-lhe dificuldades com o processo de sintetização e assimilação de ideias.

O movimento descendente, estabelecido por Goodman (1970; 1998), intitulado *top-down*, ocorre na direção contrária à do movimento ascendente: vai das maiores unidades linguísticas para as menores. Desse modo, as características linguísticas do texto e as pistas deixadas pelo autor, juntamente aos conhecimentos prévios do leitor, são utilizados para realizar previsões e testar hipóteses, que automaticamente vão sendo levantadas e confirmadas ou não à medida que a leitura avança. Quando o leitor tem muitos conhecimentos linguísticos prévios e sobre o assunto tratado no texto, utiliza predominantemente esse tipo de processamento em sua leitura. Sob esse ponto de vista, o leitor que utiliza frequentemente o tipo *top-down* de leitura lê com mais fluência, geralmente, sendo um leitor mais experiente, pois é capaz de captar com mais facilidade as mensagens que o texto constrói, utilizando seus conhecimentos prévios de forma recorrente. Nesse tipo de processamento, a leitura é considerada um jogo de adivinhação (GOODMAN, 1970; 1998). Envolve, basicamente, um processo em que o leitor formula hipóteses e testa-as durante a leitura. De acordo com Goodman (1998), o leitor não necessita processar todas as informações advindas do texto, pois seria uma sobrecarga para a memória de trabalho. Utiliza, então, as pistas linguísticas, que podem ser grafo-fônicas, sintáticas ou semânticas.

Já o movimento interativo (STANOVICH, 1980; RUMELHART, 1981) é aquele em que o leitor utiliza os movimentos ascendente e descendente de maneira alternada, de acordo com a situação de leitura em que se encontra. De acordo com as necessidades exigidas em cada leitura, o leitor alterna as possibilidades de processamento ou as utiliza de forma conjugada. Stanovich (1980) apresentou seu modelo interativo-compensatório, baseado na ideia de que os leitores menos eficientes acabam tendo mais dependência do contexto, enquanto aqueles que são melhores na decodificação parecem ter menos dependência do contexto. Desse modo, utiliza os movimentos de forma alternada para que uma situação de dificuldade compense a outra. Rumelhart (1981) ressalta que os modelos ascendente e descendente são concebidos como mecanismos básicos de processamento e, portanto, não são excludentes e, sim, interativos, como o próprio nome define. Acontecem, desse modo, de maneira simultânea ou em paralelo e nunca de maneira separada.

O movimento interativo de leitura constitui a base dos modelos proposicionais de compreensão leitora, aceitos e adotados em pesquisas psicolinguísticas. Esses modelos proposicionais são apresentados na próxima subseção.

2.1.2 Modelos proposicionais de compreensão leitora

Os modelos proposicionais de compreensão leitora são assim chamados em decorrência de seu principal pressuposto: a compreensão adequada de um texto ocorre a partir da construção de uma representação mental, uma estrutura de proposições constituídas ao longo da leitura. Há duas correntes principais no que diz respeito aos modelos proposicionais de compreensão leitora: o Modelo de Construção-Integração (KINTSCH, 1998) e as teorias dos esquemas ou modelos mentais, propostas por diferentes teóricos (MINSKY, 1975; SCHANK E ABELSON, 1977; RUMELHART, 1980; SCHANK, 1980; COLLINS, BROWN E LARKIN, 1980; SANFORD E GARROD, 1981; JOHNSON-LAIRD, 1983; entre outros).

O Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), um dos mais amplos e aceitos na área, é fundamentado em proposições, ou seja, elementos semânticos discretos. De acordo com o modelo, é a partir dessas unidades semânticas que um texto pode ser analisado e ter seu significado construído. Roazzi et al. (2013, p. 56) declaram, sobre o modelo, que, “durante a leitura ou ao ouvir um texto, o indivíduo constrói uma

representação mental que consiste em proposições conexas entre si em um todo coerente por uma série de processos inferenciais”.

Esse modelo considera três instâncias específicas e essenciais para a sua composição: os elementos textuais (o conteúdo e a forma do material linguístico), o leitor (com suas individualidades, conhecimentos de mundo e conhecimentos sobre a língua e sobre o conteúdo tratado no texto) e a interação entre ambos. Essa composição é utilizada em duas fases que, conforme o modelo, constituem o processamento e ocorrem de maneira cíclica durante todo o processo de compreensão: primeiro ocorre a fase de construção, seguida da fase de integração, e, na medida em que cada sentença é compreendida, as fases se repetem ciclicamente (KINTSCH, 1998).

Na primeira fase do modelo em questão – construção (KINTSCH, 1998) –, ocorre a formação das representações mentais, que se formam de maneira desordenada a partir dos significados das palavras e frases. Devido à natureza aleatória dessa fase, podem surgir associações irrelevantes ou incoerentes, que são ou não corrigidas no avanço da leitura. À medida que ocorre o *input* textual, os conhecimentos relacionados armazenados na memória de longo prazo são acionados e trazidos à memória de trabalho. Esse processo permite que o leitor estabeleça as relações necessárias entre os conhecimentos que já possui e as informações veiculadas no texto. Na segunda fase – integração (KINTSCH, 1998) –, as informações novas advindas do texto são integradas às informações antigas (tanto as já apresentadas pelo texto como aquelas relacionadas aos conhecimentos prévios do leitor) de maneira gradativa. No caso de ocorrência de inconsistências, em que incoerências são detectadas, a fase de integração é comprometida. O leitor, então, identifica a incoerência, que pode estar em nível local ou global, abandonando as construções inadequadas, corrige o processo e, assim, o processo de compreensão se organiza até chegar ao todo do texto.

É importante ressaltar que o modelo de Kintsch sofreu algumas alterações a partir do desenvolvimento dos estudos realizados pelo autor. Inicialmente, o autor focalizava somente o texto-base, expressão utilizada para denominar os conjuntos de proposições formadas por conexões (KINTSCH, 1978). O texto-base é constituído por proposições ordenadas por relações semânticas, determinadas pela maneira como estão expressas no texto por meio de relações sintáticas. É possível que outros processos ocorram em meio a este, como a eliminação de proposições redundantes, correções necessárias, entre outros, com o intuito de armazenar o texto-base na memória.

Enquanto o modelo apresentado em 1978 era estratégico, mantendo como foco as estratégias mobilizadas e utilizadas pelo leitor para compreender e lembrar um texto, o modelo apresentado por Kintsch em 1983 foi bastante ampliado. Passou a considerar, também, a representação do texto, que o leitor gradualmente constrói e armazena na memória, embasado nas informações apresentadas pelo texto em interação como o conhecimento de mundo do leitor. Isso implica considerar os elementos relacionados ao conhecimento de mundo e do contexto que permitem a formação de um modelo situacional do texto.

A partir dessa ampliação do modelo, três níveis passaram a ser mencionados: 1) o texto em sua materialidade linguística, 2) o texto-base, descrito acima, e 3) o modelo situacional. O modelo situacional está relacionado às elaborações realizadas pelo leitor. Nesse processo, ele relaciona os conhecimentos prévios que possui à informação textual, complementando-a e contextualizando-a para dar-lhe coerência e construir os sentidos locais do texto até chegar ao seu sentido global (KINTSCH, 1988). Durante a leitura, o leitor recupera em sua memória os conjuntos de conhecimentos que podem servir de base para um modelo situacional de determinado texto. O modelo elaborado serve de base para compreender o texto. Trata-se de uma estrutura integrada formada por informações episódicas, que engloba as experiências e conhecimentos anteriores do indivíduo, tanto no que se refere aos assuntos abordados no texto como àqueles de caráter geral, já armazenados na memória semântica do indivíduo.

A outra corrente relacionada aos modelos proposicionais de compreensão leitora mais aceitos na Psicolinguística é a da teoria dos esquemas ou modelos mentais. Muitos são os autores que classificam e descrevem esses modelos, devido aos desdobramentos constantes sofridos pelas teorias e às perspectivas complementares de observação dessas estruturas. As denominações dadas à representação mental indicam as diferentes concepções existentes: *frames* (MINSKY, 1975), *scripts* (SCHANK E ABELSON, 1977; SCHANK, 1980), modelo (COLLINS, BROWN E LARKIN, 1980), esquemas (RUMELHART, 1980), cenário (SANFORD E GARROD, 1981) e modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983).

Entre essas concepções, a que mais se aproxima do entendimento acerca do processo de compreensão leitora defendido nesta tese é a de Rumelhart (1980) – o modelo dos esquemas. A teoria envolve a representação do nosso conhecimento de mundo e como essas representações contribuem para as nossas interações cotidianas.

Para o autor, o leitor proficiente é aquele capaz de acessar e de identificar esquemas mentais que foram socialmente adquiridos por ele e, quando realizar uma leitura, acionar esses esquemas e confrontá-los com os dados do texto, construindo o sentido daquilo que está lendo. A teoria dos esquemas envolve o conjunto de modelos que consideram que os seres humanos gravam, por meio de códigos, elementos organizados de conhecimento na memória e utilizam tais elementos para compreender novos conceitos e armazená-los também. Trata-se, portanto, de uma teoria que objetiva explicar como o conhecimento armazenado na memória do indivíduo é estruturado em redes, como ele o utiliza e como compreende e adquire novos conhecimentos nas experiências cotidianas a partir do que já sabe.

Schank (1980) denomina essas estruturas de *scripts*. De acordo com essa perspectiva, a compreensão ocorre por meio de um processo inferencial que relaciona as informações novas trazidas pelo texto ao conhecimento do *script*, ou seja, das situações que ocorrem com determinada frequência. Consiste, portanto, em um processo de recuperação das informações implícitas conectadas às informações explícitas, que ocorre entre os conhecimentos de caráter geral, relativos aos tipos de eventos ou ações sobre os quais o texto aborda.

Em complemento a essa ideia, Gerber e Tomitch (2008, p. 141) declaram que “um esquema seria, então, uma unidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, que contém informações sobre o conhecimento em si e sobre como o mesmo deve ser utilizado”. De acordo com essa concepção, esquema é mais complexo que *script*, considerando que, apesar de ambos estarem armazenados na memória de longo prazo, o primeiro diz respeito a um conjunto de elementos presentes em uma dada cena (por exemplo, o que se faz e o que está relacionado ao ambiente “restaurante”), ao passo que o segundo se refere às ações, ao roteiro de ações e procedimentos tomados em dado ambiente ou situação (GERBER E TOMITCH, 2008).

Os processos inferenciais, que são abordados de forma detalhada mais adiante, servem para garantir a conexão entre as proposições e para construir um modelo mental e relacioná-lo ao texto lido.

Destaca-se que os esquemas mentais já existentes na mente do indivíduo estão constantemente sujeitos a alterações e acréscimos, conforme os conhecimentos são adquiridos e modificados. Com isso, os esquemas não podem ser aplicados de maneira

rígida, como se fossem redes estanques e fechadas de conhecimentos. Roazzi et al. (2013) declaram que os esquemas são estruturas que fornecem subsídios para que uma situação seja compreendida. Os autores explicam e destacam características importantes da teoria, ressaltando que

pode-se pensar em um esquema como um tipo de teoria informal sobre a natureza dos eventos, dos objetos e das situações com as quais o indivíduo se depara no dia a dia. Se uma teoria inicialmente promissora não dá conta de uma situação, há duas alternativas: a primeira é aceitar o esquema e adaptar a situação, e a segunda é recusar o esquema e procurar outras possíveis interpretações. Nesse sentido, e este é um aspecto fundamental do conceito de aprendizagem na perspectiva cognitivista, a *compreensão* – tratando-se de um evento, de um problema, de um texto – pode ser considerada análoga à verificação de uma hipótese (2013, p. 62-63).

Roazzi et al. (2013, p. 58) declaram que *script* refere-se a estruturas estereotipadas de conhecimento que os indivíduos adquirem relativamente a eventos corriqueiros, como ir a um restaurante, ao supermercado, entre outros. Os autores completam, ainda, declarando que o *script* pode ser definido como “uma estrutura cognitiva que, quando ativada, organiza a compreensão de situações que se fundamentam em eventos; [...] corresponde ao conjunto de inferências a respeito do desenrolar potencial de um conjunto de eventos” (ROAZZI ET AL., 2013, p. 58).

A partir das considerações tecidas sobre as variáveis do processo de leitura e sobre os modelos proposicionais de compreensão leitora, percebe-se que tanto fatores linguísticos – aspectos lexicais, sintáticos, semânticos – como fatores cognitivos – decodificação, inferenciação, monitoramento – são determinantes para caracterizar e diferenciar bons leitores de leitores menos hábeis.

Segundo Roazzi et al. (2013), os leitores menos hábeis apresentam conhecimento inferior no que diz respeito aos objetivos e às estratégias de leitura, culminando em menor sensibilidade para compreender o texto e um monitoramento comprometido da compreensão leitora. Quanto aos objetivos de leitura, o assunto será tratado com detalhamento na seção seguinte, por constituir um dos eixos centrais da tese e necessitar maior atenção. Quanto às estratégias de leitura e, mais especificamente, à inferência, em razão de sua importância para a compreensão leitora, são apresentadas na subseção a seguir.

2.1.3 Estratégias de leitura: a inferência no processo de compreensão leitora

No que diz respeito às estratégias de leitura, Solé (1998) as define como procedimentos cognitivos que auxiliam o leitor no processo de monitoramento da sua atividade de leitura. Assim, permitem que o leitor selecione, avalie, persista ou abandone ações específicas para atingir os objetivos de leitura que estão em jogo. Dependendo desse objetivo, o leitor adotará, de maneira consciente ou inconsciente, procedimentos estratégicos, que constituem as estratégias de leitura.

As estratégias de leitura são subdivididas em cognitivas e metacognitivas, dependendo do grau de consciência do leitor durante a utilização dessas (SOLÉ, 1998). As estratégias cognitivas são utilizadas de modo automático e não consciente, atribuindo a esse processo um caráter intuitivo. Desse modo, a partir de ações automatizadas, o leitor, sem ter consciência de que esteja tomando determinadas decisões, as coloca em prática à medida que vai realizando a leitura. Já as estratégias metacognitivas são aquelas utilizadas a partir de um momento de reflexão, envolvendo o uso consciente, por parte do leitor, de determinados procedimentos de leitura.

De acordo com a autora, as estratégias cognitivas estão relacionadas ao objeto da leitura, isto é, o leitor deposita sua concentração no conteúdo do que está lendo. As estratégias metacognitivas, por sua vez, direcionam a atenção do leitor para o processo da leitura, ou seja, para a reflexão sobre como ele está realizando a leitura e como pode aperfeiçoá-la para chegar à compreensão de maneira eficiente (SOLÉ, 1998).

Para além do contraste entre estratégias cognitivas ou metacognitivas, elencam-se, a seguir, as principais estratégias de leitura, considerando sua recorrência nos estudos da área e sua relevância para o processo de compreensão leitora em si, utilizando a compilação proposta por Pereira (2012). São elas: seleção – escolha de focos no material linguístico e procedimentos de leitura a serem adotados; predição – formulação de hipóteses e sua testagem, por meio de antecipações do conteúdo e demais marcas textuais; leitura detalhada – leitura minuciosa do texto, direcionando a atenção a cada detalhe, demandando mais tempo de leitura; automonitoramento – o leitor controla sua própria compreensão e os procedimentos de leitura que adota; *skimming* – leitura global e rápida do texto, com o objetivo de buscar o conhecimento geral das possibilidades que o texto apresenta; *scanning* – leitura geral do texto, mas em busca de uma informação específica que ali está; autoavaliação – quando o leitor julga a sua

compreensão e os procedimentos de leitura adotados por ele; autocorreção – quando o leitor altera os procedimentos de leitura, considerando seu processo de compreensão, que pode exigir ou não a modificação de algum procedimento; e inferência – quando o leitor considera as proposições do texto, realizando um processo cognitivo de deduções sobre elas, tendo como base os seus conhecimentos prévios, o texto e o contexto.

De acordo com Pereira (2012), há algumas estratégias de leitura menos recorrentes nos estudos da área, como, por exemplo, a identificação dos padrões organizacionais do texto, que envolve o reconhecimento de marcas tipográficas de determinado texto, de suas sequências, de seu tema e subtemas, de sua distribuição. Por outro lado, outras são consideravelmente mais abordadas, como a predição, descrita no parágrafo anterior, possivelmente por sua extensão, complexidade e amplitude, de natureza antecipatória e, portanto, compatível com a descrição do processamento da leitura apresentado pela maioria dos modelos psicolinguísticos, já citados anteriormente.

No caso da pesquisa apresentada nesta tese, que envolve o objetivo de leitura de recontar o texto lido, algumas das principais estratégias esperadas serão a leitura detalhada e a inferência. O participante precisará ler o texto de forma detalhada, com muita atenção aos detalhes e aos fatos, realizando inferências sobre as informações implícitas, para chegar à compreensão do desfecho do texto e de sua totalidade e, mais do que isso, recordar esses acontecimentos para então ser capaz de recontar o que leu.

A inferência é focalizada neste estudo devido a sua importância no processo de compreensão leitora, sendo elemento necessário para a elaboração dos esquemas fundamentais para a compreensão dos textos. Assim, foi base para a elaboração das questões que constituem o instrumento de compreensão leitora e consciência textual sobre o conteúdo do texto desta tese (detalhadas no estudo experimental), por meio de categorias inferenciais.

Examinando os modelos de compreensão aqui apresentados e todas as variáveis e estratégias de leitura envolvidas nesse processo, percebe-se a relação estrita entre esses aspectos e a natureza de construção dos significados do texto. Essa construção, envolvendo a relação entre os conhecimentos prévios do leitor, seu objetivo de leitura, o texto e o contexto, só é possível a partir da realização de inferências, assumidas aqui como processos cognitivos realizados pelo leitor (PEREIRA, 2009).

Clark e Haviland (1977) declaram que os processos inferenciais são processos de natureza cognitiva, que implicam intenso trabalho mental. Van Dijk e Kintsch (1983) enfatizam que, para que a compreensão de um texto seja alcançada de forma adequada, é necessário que o leitor consiga construir uma representação mental adequada da mensagem, que ocorre somente a partir da conexão de informações durante a leitura. Essas informações podem estar no nível mais local (das orações, da microestrutura), ou no nível global (parágrafos, seções do texto, ou seja, da macroestrutura).

O modelo das relações causais de Trabasso e colaboradores (TRABASSO E VAN DER BROEK, 1985) corrobora essa ideia. Trata-se das inferências que explicitam as relações causais existentes entre as informações textuais. Tais relações constroem a estrutura lógica do texto. Essa inferência explicita o antecedente causal, servindo para reconstruir a rede causal que conecta a ação, o evento ou o estado do momento a uma causa. Os autores, através do modelo, defendem que é previsto que, na memória do leitor, histórias sejam representadas por meio de redes nas quais existem diversas categorias ou nós conceituais. Esses nós ou categorias estariam relacionados entre si através de nexos causais. Destacam, ainda, que as redes causais mais fortes, marcadas por um grau maior de coesão, são mais facilmente compreendidas e recordadas pelos leitores depois, independentemente da idade e do nível de proficiência leitora, constituindo a chamada lei do “menor esforço” (TRABASSO E VAN DER BROEK, 1985).

Kleiman (1989) afirma que o leitor se recorda, depois de determinado tempo após a leitura, das inferências que realizou e das relações que estabeleceu, e não do que era dito de maneira literal no texto. A concepção de leitura como atividade passiva fica ainda mais distante da realidade, visto que é fortemente caracterizada pelo engajamento constante do leitor, que mobiliza seus conhecimentos o tempo todo. Desse modo, os processos inferenciais são responsáveis pelo resgate das informações não explicitamente veiculadas em determinado texto e possibilitam que as informações apresentadas sejam relacionadas e integradas entre si e aos conhecimentos já existentes na memória do leitor (GRAESSER E KREUZ, 1993; KINTSCH, 1998; NATION, 2005; PERFETTI, LANDI E OAKHILL, 2005; SPINILLO E MAHON, 2007).

O leitor constrói o sentido do texto por meio da realização de inferências e, por isso, autores diversos enfatizam que a compreensão é um processo inferencial por natureza (SANTA-CLARA E SPINILLO, 2006; SPINILLO E MAHON, 2007). De

acordo com Marcuschi (2008), as inferências garantem a coerência textual, permitindo a contextualização e a integração das informações na construção dos significados.

Entre as classificações e categorizações mais recorrentes sobre as inferências, abordadas nos principais estudos sobre o tópico, há a classificação proposta por Hannon e Daneman (2001), que organizam as inferências entre os tipos lexical e semântica. A inferência lexical está relacionada à capacidade de adaptação de um dos possíveis sentidos de uma palavra dentro de uma frase, enquanto a inferência semântica se fundamenta, essencialmente, em um âmbito mais extenso, que engloba o contexto e todo o conhecimento de mundo do leitor.

Outros diversos tipos de inferências são citados na literatura (ROAZZI ET AL., 2013), de acordo com o elemento ou o fenômeno focalizado na análise. Podem ser: locais ou globais; induzidas pelo leitor ou pela tarefa; retrospectivas ou antecipatórias (VAN DER BROEK, 1994); geradas *online* (durante a compreensão) ou *offline* (após a compreensão), a partir da recuperação de informações (GRAESSER, SINGER E TRABASSO, 1994; GRASSER E ZWAAN, 1995); automáticas ou controladas (KINTSCH, 1998); intratextuais e extratextuais (SPINILLO E MAHON, 2007); necessárias e elaborativas (OAKHILL, CAIN E ELBRO, 2017); entre outros, menos recorrentes.

Percebe-se, então, que as inferências são processos decorrentes das várias associações, demandando o acionamento dos esquemas mentais e estabelecendo relações entre eles e o texto (ROAZZI ET AL., 2013).

Por economia ou para provocar algum efeito de sentido (como o humor, por exemplo), quem escreve o texto não apresenta de forma explícita todas as informações necessárias para a elaboração da qual decorre a compreensão. Assim, é necessário que o leitor capte as informações implícitas a partir de processos inferenciais, atividade que o autor pressupõe, de forma mais ou menos consciente, que o leitor vá realizar, recuperando as informações de alguma forma.

Fundamenta-se, assim, a importância das inferências para o processo de compreensão, visto que elas dão subsídios para a construção de modelos mentais sólidos, responsáveis pela retenção e pela possibilidade de acesso futuro às informações lidas, armazenadas na memória.

Apresentados os pressupostos relacionados à leitura e ao processo de compreensão leitora sob o viés da Psicolinguística que vão ao encontro das bases desta tese, expõe-se, a seguir, a concepção da autora da tese de acordo com tais pressupostos, retomando-os e resumindo-os. Esta concepção foi utilizada como base para a elaboração dos instrumentos de compreensão e para a análise dos dados coletados.

Neste estudo, a compreensão leitora é considerada processo cognitivo de construção de sentidos, que ocorre de maneira interativa a partir da relação de diversos fatores (o texto, os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios do leitor). Considerando que o objetivo de leitura é um dos pontos centrais de investigação desta tese, é utilizado o mesmo texto nos instrumentos de compreensão leitora e consciência textual, e os conhecimentos prévios são verificados ao sondar, via protocolo verbal, o que os participantes sabem previamente sobre elaboração de reconto, entre outros aspectos detalhados no estudo experimental e nos resultados. Ressalta-se que a relação entre a compreensão leitora e a consciência textual aqui assumida é explicitada na seção referente à consciência textual.

Quanto aos movimentos realizados durante o processamento da leitura, este estudo considera o movimento interativo em sua concepção de compreensão leitora, pois a trata como processo composto pelo uso dos movimentos ascendente e descendente de forma conjugada, de acordo com as situações e as necessidades apresentadas em cada leitura. Além disso, o movimento interativo é o movimento básico dos processos proposicionais, também considerados neste estudo como constituintes da compreensão leitora.

O modelo proposicional que mais se aproxima à concepção aqui adotada é o Modelo de Construção-integração de Kintsch (1998), visto que considera-se, nesta tese, a compreensão leitora como processo que envolve a relação estabelecida entre: 1) o texto em sua materialidade linguística; 2) o conjunto de proposições ordenadas por relações semânticas, determinadas pela maneira como estão expressas no texto por meio de relações sintáticas – chamado por Kintsch de texto-base –, conceito cognitivo; e 3) o modelo situacional, que considera todo o entorno do texto, ou seja, o contexto de produção e recepção desse texto.

Além disso, neste estudo consideram-se essenciais à compreensão, também, as estruturas cognitivas formadas na mente do leitor para organização dos conhecimentos e

eventos em forma de esquemas, que são flexíveis, modificando-se de acordo com a aquisição de novos conhecimentos. Essas estruturas formam-se por meio de processos inferenciais, assemelhando-se ao processo de testagem de hipóteses, visto que as informações são reorganizadas à medida que as considerações realizadas pelo leitor são verificadas e confirmadas ou não.

De acordo com a concepção deste estudo, o processo de construção que constitui a base da compreensão leitora só é possível por meio da realização de inferências. Aqui, consideram-se as inferências como processos cognitivos realizados a partir do estabelecimento de associações entre pistas do texto e o contexto, para chegar à compreensão leitora (PEREIRA, 2009).

Considera-se, portanto, a inferência como processo cognitivo que constitui uma estratégia de leitura envolvendo processos de análise, associação e conclusão, objetivando estabelecer relações entre afirmações, fatos e ideias de um texto. A categorização de inferências utilizada nesta tese é a proposta por Pereira (2019): Categoria 1 – Inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto; Categoria 2 – Inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto; Categoria 3 – Inferência com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não; e Categoria 4 – Inferência com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto. Essas categorias são descritas detalhadamente na seção destinada aos critérios utilizados para a elaboração dos instrumentos de pesquisa, no capítulo referente ao estudo experimental.

Como já mencionado, a concepção de leitura deste estudo vai ao encontro do modelo interativo de Stanovich e Rumelhart, bem como do Modelo de Construção-Integração de Kintsch. Assim, considera-se a construção do significado como atividade central do processo de compreensão leitora e não a pura extração do significado do texto. Todos esses aspectos são considerados durante a compreensão de qualquer texto, incluindo o texto de natureza narrativa, que é o utilizado nos instrumentos desta pesquisa.

Na seção a seguir, são expostos os fundamentos relacionados ao objetivo de leitura e, após, ao reconto, que é o objetivo de leitura investigado nesta pesquisa.

2.2 OBJETIVOS DE LEITURA: ELABORAÇÃO DE RECONTO

Como evidenciado na seção anterior, a concepção de compreensão leitora norteadora desta pesquisa, ancorada em pressupostos psicolinguísticos, considera o objetivo de leitura como variável importante desse processo, constituindo ponto teórico centralmente investigado nesta pesquisa. Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa envolve a verificação da influência do conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, na compreensão leitora e na consciência textual, apresentam-se, nesta seção, os pressupostos teóricos relacionados aos objetivos de leitura e, neste caso, à produção de relato. Após a discussão desses pressupostos, ao final da seção é apresentada a proposta de análise teórica deste tópico neste estudo, com base nessas concepções.

2.2.1 Objetivo de leitura e sua importância na compreensão leitora

Solé (1998) é uma das pesquisadoras pioneiras no que diz respeito ao objetivo de leitura do ponto de vista teórico e, por isso, suas ideias são amplamente abordadas aqui. A autora considera os objetivos de leitura como as intenções² do leitor frente à leitura de determinado texto, podendo ter sido definidos por ele mesmo ou definidos por outra pessoa e aceitos por ele, como é o caso da situação escolar do ensino de leitura. Os objetivos de leitura têm fundamental importância porque guiam e situam o leitor em relação a determinado texto. Delineiam, assim, os caminhos que serão percorridos pelo leitor durante a leitura.

Considerando essa ideia, a leitura realizada estará de acordo, entre outros aspectos, com a intenção do leitor. Se sua intenção for alterada, o processo de leitura também será alterado, pois os caminhos passarão a ser outros (SOLÉ, 1998). Quanto a isso, entende-se que, a depender do objetivo de leitura, tantos os aspectos do texto observados pelo leitor como os procedimentos que ele adotará serão diferentes.

Além disso, a importância dos objetivos de leitura também está no fato de o leitor motivar-se ao estar consciente da finalidade da tarefa de leitura que realizará. No que diz respeito a essa ideia, Solé (1998) declara que

² Frente à definição de objetivo de leitura aqui adotada, ressalta-se que os termos “intenção de leitura” e “propósito de leitura” são utilizados como equivalentes ao termo “objetivo de leitura” por alguns autores, conforme exposto ao longo da seção; nesta pesquisa, o termo adotado é “objetivo de leitura”.

O fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo, por que está lendo este livro? –, saber o que se pretende que façamos ou o que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito (SOLÉ, 1998, p. 42).

De acordo com as considerações de Solé (1998), a leitura, para resultar em uma tarefa eficiente, deve ser motivadora. Quando se fala em motivação, ressalta-se que não está relacionada necessariamente ao conteúdo do texto ou aos interesses do leitor. Não há como o professor oferecer textos que estejam sempre de acordo com os gostos pessoais de todos os alunos. A motivação envolve, também, a correspondência da tarefa que o leitor esteja realizando a um objetivo ou a uma finalidade. Em virtude desse último aspecto, entende-se que uma atividade de leitura pode resultar motivadora mesmo que não seja totalmente do interesse do aluno inicialmente, pois, se ele a realizar com alguma finalidade, resultará em algum tipo de aprendizado, mesmo em situações de lazer. Nesse sentido, de acordo com Germain (2018), a motivação pode ser vista como aspecto relacionado à autoestima decorrente do desejo de comunicar seguido da satisfação desse desejo.

Solé (1998) apresenta alguns objetivos de leitura que um leitor pode possuir ao ler determinado texto, dentre as diversas possibilidades existentes. Explica, também, de que forma o leitor pode alcançá-los, indicando os procedimentos necessários e os enfoques exigidos em tarefas que possuam tais objetivos. Tais possibilidades são apresentadas na sequência.

Quando o objetivo é obter alguma informação pontual, como, por exemplo, buscar um número de telefone em uma agenda, encontrar o filme e o horário em um catálogo de cinema, encontrar uma palavra em um dicionário em busca de seu significado, entre outros, o leitor seleciona alguns procedimentos para atingir seu respectivo objetivo: aciona seus conhecimentos sobre a ordem alfabética, sobre a estrutura do respectivo texto (como está organizado e onde se encontra cada informação), por exemplo. Essa leitura é bastante seletiva, visto que através dela o leitor desconsidera muitas informações, de modo que encontre mais rapidamente aquelas que está procurando.

Quando o objetivo de leitura envolve aprender a utilizar determinado produto ou realizar determinada tarefa (fazer uma lição escolar, jogar, fazer um bolo, fazer uma maquiagem, etc.), será necessário seguir instruções de forma detalhada, por meio de uma leitura minuciosa. Desse modo, o leitor precisará seguir o passo-a-passo indicado no texto de forma correta para que chegue a seu objetivo e não ocorra nenhum erro ou imprevisto que tenha implicações no resultado de sua tarefa.

Há, também, o objetivo de obter uma informação geral sobre o conteúdo do texto, quando o leitor quer saber do que trata o texto ou quer constatar se quer continuar a leitura, por exemplo. Nesse caso, geralmente, não importarão os detalhes e a leitura não será minuciosa, visto que pretende ter uma impressão global do que é tratado no texto.

Quando o objetivo de leitura é aprender algo – no que se refere a algum conteúdo, a uma outra língua, a determinado assunto – o leitor elaborará resumos e esquemas para auxiliar na aquisição de conhecimentos, o que também ocorre quando o objetivo é revisar algum conteúdo.

A leitura também pode ser realizada com o objetivo de revisar algo que o próprio leitor escreveu. Assim, ele relê seu texto com atenção, observando os detalhes e avaliando se realmente está transmitindo, de forma clara, a mensagem que quer passar; além disso, atenta-se à adequação da escrita, das escolhas vocabulares e da ortografia.

Quando o objetivo é ler por prazer e/ou bem-estar, o leitor está em busca de satisfazer as suas vontades de acordo com seus gostos pessoais, o que pode contribuir para suas experiências de vida ou proporcionar entretenimento. Nesse caso, a leitura pode ser mais livre e descomprometida, a partir da qual ele observará os aspectos mais importantes, que julgar necessários, em relação aos seus gostos.

Se o leitor tem o objetivo de ler para apresentar determinado texto a algum público, como no caso dos discursos realizados em cerimônias solenes, por exemplo, o leitor terá a intenção de transmitir alguma mensagem a determinados interlocutores por meio de um texto escrito que será passado ao público oralmente. Para isso, estará atento às pausas, à entonação, às ênfases em determinadas partes, entre outros aspectos, de acordo com o que quiser expressar, de modo que o público preste atenção nele e ouça até o final.

Quando o leitor tem o objetivo de praticar a leitura em voz alta, desenvolver a fluência, a rapidez e a clareza na pronúncia, também utiliza recursos de desenvolvimento da entonação, que inclui a expressão oral da acentuação requerida pelo texto. Nesse caso, o foco não recai somente sobre o conteúdo.

Se o objetivo do leitor é constatar o que foi compreendido com a leitura, realiza releituras do texto, retoma os excertos não compreendidos inicialmente, busca outras fontes para sanar suas dúvidas. Trata-se do objetivo das atividades a partir das quais os leitores precisam responder a questões específicas propostas pelo professor ou por ele mesmo, por exemplo.

Solé (1998) considera que os objetivos de leitura podem ser muitos, sendo possível o leitor ter, até mesmo, vários objetivos ao mesmo tempo. O fato é que sempre há uma intenção frente à leitura de um texto, mesmo de forma inconsciente, como quando a leitura é por prazer ou por entretenimento, como foi salientado.

Com essas considerações, fica mais evidente a importância de as tarefas estarem adequadas aos objetivos de leitura que precisam ser atingidos. Assim, salienta-se a necessidade de reflexão exigida por parte do professor acerca de suas práticas e do planejamento de atividades de leitura que possibilitem ao aluno alcançar o objetivo de leitura proposto e que contemplem os objetivos que o próprio professor possui. Pensar no objetivo que se tem e planejar a atividade de leitura em relação a esse objetivo são tarefas importantes para o sucesso do desenvolvimento da compreensão leitora (SOLÉ, 1998).

O que o leitor lembrará do texto está relacionado ao propósito pelo qual sua leitura está sendo guiada, então é fundamental para a recordação das informações posteriormente. Sobre isso, Giasson (2000) declara que “a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele” (2000, p. 40).

Além dessas considerações, destaca-se que o objetivo de leitura determina, também, a posição do leitor como sujeito na situação de comunicação, que é interativa. As atitudes e julgamentos desse leitor estão condicionados, em parte, a seus objetivos de leitura, visto que, por exemplo, diante da leitura de um dicionário, a atitude do leitor será totalmente diferente daquela proveniente da leitura de um texto narrativo. As informações servirão para diferentes funcionalidades, assim como as percepções e o nível de reflexão proporcionados também serão diferentes.

Kleiman (2000) aponta para a necessidade de se estar ciente de que os objetivos de leitura não são estáticos e, portanto, não indicam caminhos estanques e sempre iguais. O processamento da leitura, em sua complexidade, requer que, por esses motivos, os objetivos de leitura não sejam desenvolvidos isoladamente em sala de aula.

Devido à amplitude que podem ter e seu alto grau de variação – dependendo, também, do que o professor pretende desenvolver –, os objetivos de leitura devem ser trabalhados em todas as suas possibilidades. Quanto mais diversificados forem, mais preparado o leitor estará para as novas situações de leitura com as quais se deparará.

Nesta tese, a explicitação do objetivo de leitura ao aluno, delineado pela instrução da tarefa, antes ou depois da leitura do texto, e seus efeitos sobre a compreensão leitora e a consciência textual constituem ponto central da pesquisa. Estudos citados adiante apontam nessa direção, mas não há, segundo nosso conhecimento, pesquisas científicas desenhadas especificamente para verificar se o conhecimento da instrução da tarefa por parte do leitor antes da leitura do texto é determinante para seu desempenho em compreensão leitora e consciência textual. Pretende-se, com esta pesquisa, chegar a essa resposta. De antemão, considerou-se, neste estudo, que os participantes pudessem ter um objetivo de leitura prévio, no caso do grupo que soube apenas depois da leitura o objetivo de leitura proposto; nesse caso, objetivos de leitura prévios foram verificados via protocolo verbal específico para isso.

Os estudos já existentes sobre o tópico objetivos de leitura os investigam sob outras perspectivas. Por exemplo, Narvaez et al. (1999) realizaram investigação sobre o propósito de leitura (estudo ou entretenimento) e o tipo de texto (narrativo ou expositivo) e sua influência na produção de inferências, sem considerar o momento de explicitação da tarefa. Quanto ao propósito de estudo, os participantes realizaram mais inferências do tipo repetições, mais quebras de coerência baseadas em conhecimento e mais avaliações, se comparado ao propósito de entretenimento. Quanto ao tipo de texto, na leitura de narrativa, os participantes realizaram mais explicações e predições e, na leitura de texto expositivo, realizaram mais quebras de coerência baseadas em conhecimento, avaliações e associações.

Linderholm e Van Den Broek (2002), investigando os objetivos de leitura de lazer e estudo, observaram que os grupos de leitores adaptavam seus processos cognitivos aos diferentes propósitos de leitura. Ao ler com o objetivo de estudo, os

leitores realizaram mais inferências do tipo paráfrases e de conexão entre informações do texto. Além disso, lembravam mais unidades do texto. Quando liam com o objetivo de lazer, realizaram mais avaliações e associações. Os autores ressaltam que, para que seja possível ajustar seus processos cognitivos a seus objetivos de leitura, o leitor precisa manter ativados tais objetivos em sua memória de trabalho, além das informações do texto, durante todo o processo de leitura.

Vivas (2004) verificou as diferenças existentes entre as inferências geradas durante a leitura de textos expositivos com propósito de crítica e de estudo. A leitura com objetivo crítico durou menos tempo e fez com que as participantes gerassem mais inferências avaliativas e explicativas. A leitura com objetivo de estudo, por sua vez, resultou em mais inferências do tipo associações, repetições e explicações.

O estudo realizado por Sponholz, Gerber e Volker (2006), também investigando os objetivos de lazer e estudo, constatou que a leitura com objetivo de estudo foi realizada em maior tempo, portanto, mais devagar, gerando inferências dos tipos avaliação, quebra de coerência baseada no texto e explicações. A leitura com objetivo de lazer foi mais rápida, gerando inferências dos tipos avaliação, repetição de palavras e/ou frases e explicações.

Striquer e Menegassi (2006) desenvolveram estudo sobre a apresentação dos objetivos no livro didático escolar de Língua Portuguesa (sem testar sua explicitação a grupos de alunos). O livro analisado foi *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002), o mais utilizado, à época, na região norte do Paraná, localidade em que os autores realizaram o estudo. Foi constatado que o gênero literário é predominantemente abordado no livro, exigindo do aluno uma leitura pouco aprofundada considerando a reflexão exigida nas atividades sobre o texto. O objetivo de leitura mais recorrente foi o da fruição, e o material não explorou diferentes objetivos de leitura e diferentes enfoques de observação dos textos. Concluíram que não são apresentados objetivos específicos para as diferentes atividades e exigências, somente um objetivo único para todos os textos, independentemente do gênero. Trata-se de uma pesquisa bastante diferente da proposta nesta tese, no entanto, decidimos inseri-la por estar relacionada à apresentação dos objetivos de leitura no livro didático, importante ferramenta de muitos professores na educação básica.

Em pesquisa sobre a geração de inferências em situação de objetivo de estudo e objetivo de lazer, Gerber e Tomitch (2008) concluíram, a partir do uso do protocolo de pausa (durante a leitura do texto), que mais inferências foram geradas na leitura do texto com o objetivo de estudo. As inferências mais frequentes, nesse caso, foram explicações, avaliações e repetições. Para o texto de lazer foram explicações, repetições e avaliações.

A importância do objetivo de leitura está, também, no fato de ser um dos responsáveis pela construção dos modelos mentais necessários para o processo de compreensão (GERBER E TOMITCH, 2008). Tendo em mente qual seu objetivo de leitura, o leitor acionará determinados esquemas e construirá modelos mentais específicos em detrimento de outros que não se encaixem nas exigências do propósito que tiver em uma dada situação de leitura.

Em estudo baseado em uma interface psicolinguística-pragmática, Strey (2012) explica como ocorre o processo inferencial durante a leitura, considerando a leitura de resumos e a leitura de obras originais, quando solicitado por professores no contexto escolar. A autora ressalta que, nesses casos, o objetivo de leitura e o tipo de avaliação realizada pelo professor interferem na escolha realizada pelos alunos. Os resultados revelaram que a maioria dos participantes prefere a leitura do resumo, escolha realizada pelo menor custo cognitivo, porém, de encontro ao que era esperado, não ocorre pelo maior benefício, conforme postulado pelo Princípio Cognitivo proposto pela Teoria da Relevância, adotada por Strey em sua análise. Considerando, nesse caso, os tipos de questões geralmente formuladas sobre essas obras por muitos professores, de fato ler o resumo da obra, que é mais informativo e menos literário, apresentando linguagem menos complexa, é mais adequado do ponto de vista do aluno. Ler o resumo parece mais vantajoso ao aluno, já que, geralmente, precisará responder a questões bastante gerais sobre o livro lido, sem enfoques específicos ou críticos. Os alunos guiam-se mais pelo baixo custo do que pelo maior benefício, e, como salientado para esse caso, ler a obra completa implica custo cognitivo alto que, apesar de gerar mais benefícios em termos de conhecimento, não compensa se for levado em consideração o que é proposto, geralmente, nas questões.

Os estudos citados evidenciam a importância dos objetivos de leitura para o processo de compreensão. Destaca-se, também, que os leitores menos habilidosos podem apresentar conhecimento mais limitado no que diz respeito aos objetivos de

leitura e aos procedimentos necessários para atingir cada um deles (ROAZZI ET AL., 2013). Por vezes, faltam-lhes, também, conhecimentos advindos da familiaridade com a leitura. Os autores enfatizam que, quanto maior a fluência e a habilidade leitora, mais facilmente o leitor sabe lidar com seus objetivos de leitura, mobiliza seus conhecimentos anteriores e seleciona estratégias e procedimentos eficazes para chegar à compreensão leitora.

Em estudo desenvolvido em sua dissertação de mestrado, a autora da tese investigou os procedimentos de leitura adotados pelo leitor dependendo do objetivo de leitura que lhes era proposto (BORGES, 2018; BORGES E PEREIRA, 2018). A pesquisa foi realizada com 91 participantes (alunos do 1º ano do Ensino Médio) divididos em três grupos (um por objetivo de leitura: 1 – elaborar um resumo; 2 – buscar uma informação específica; e 3 – propor soluções para problemas apresentados no texto), que responderam a três instrumentos que investigaram compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios. Os resultados mostraram favorecimento da compreensão da leitura do texto completo nos objetivos 1, 2 e 3; colaboração da releitura do texto para a compreensão no objetivo 2; favorecimento da compreensão no objetivo 1 pelo apoio em vários segmentos do texto.

Assim, observa-se que os procedimentos de leitura são adotados de acordo com o objetivo de leitura. Sabendo o que precisa realizar – qual objetivo deve alcançar –, o participante toma determinadas decisões e observa aspectos específicos do texto com base no que é necessário para atingir tal objetivo. O que ficou por saber é se isso influencia no desempenho em compreensão leitora e consciência textual do leitor, o que é investigado nesta tese.

O objetivo de leitura aqui investigado foi elaborar um reconto escrito do texto lido. Desse modo, na subseção a seguir, são apresentados os pressupostos teóricos acerca do reconto.

2.2.2 Produção de reconto como objetivo de leitura

No caso do estudo realizado nesta tese, como já explicitado, o objetivo de leitura selecionado para investigação é elaborar um reconto do texto lido. Embora o texto escolhido seja de natureza narrativa, considera-se aqui que recontos podem ser elaborados sobre textos de qualquer tipo (narrativo, expositivo, descritivo ou injuntivo).

Assim, são apresentados, na sequência, os pressupostos teóricos acerca do reconto e da paráfrase, que é relacionada em muitos estudos à técnica do reconto.

Os primeiros estudos relacionados ao ensino com a utilização de reconto descritos na literatura foram realizados com crianças. Elas ouviam histórias e, após, deveriam recontar o que lembravam. Os resultados apontaram os progressos na compreensão das histórias por essas crianças, na identificação das estruturas da narrativa e no desenvolvimento da linguagem oral (PELLEGRINI E GALDA, 1982; MORROW, 1985, 1986).

Morrow (1986) afirma que o reconto é uma atividade de linguagem de natureza interativa. Estimula uma atividade ativa entre o leitor e o texto, que precisa compreendê-lo de maneira local e global, relacionando as informações advindas dele às já existentes em sua memória de longo prazo. A autora sugere que os alunos devem ser avisados quando ouvirão ou lerão determinada história para que elaborem um reconto com mais qualidade posteriormente. Segundo essa hipótese, nesta pesquisa, o grupo de alunos que teve conhecimento do objetivo de leitura, exposto na instrução da tarefa antes da leitura do texto, teria mais êxito na elaboração do reconto. Tal consideração vai ao encontro do que é defendido no estudo, porém, aqui, procurou-se verificar se o conhecimento do objetivo de leitura influencia na compreensão leitora, bem como na consciência textual (habilidade relacionada ao processo de reflexão e conscientização sobre os aspectos formais do texto, bem como seu conteúdo), mensurados por instrumentos específicos.

O reconto pode fornecer mais informações do que apreciações globais do texto ou resumos, pois ao elaborar um reconto não se espera que o leitor expresse opiniões gerais e se detenha à obrigação de saber a estrutura de um resumo (KALMBACH, 1986). Embora o reconto tenha uma estrutura definida de sequenciação de ideias e o leitor necessite ter contato com contação de histórias para realizá-lo, sua estrutura é mais livre em relação ao resumo, considerando que, neste último, é necessário que o leitor considere apenas elementos principais, entre outros aspectos mais específicos.

Hatch (1992) declara que algumas partes das histórias são mais fáceis de serem recontadas do que outras, pois o leitor estará mais atento a uma informação ou outra, dependendo da sua compreensão e das instruções que lhe serão fornecidas. No caso do texto narrativo, por exemplo, geralmente, os personagens e eventos centrais são

retomados, enquanto informações menos relevantes, consideradas acessórias, podem não ser contempladas no momento de recontar o que foi lido, caso não seja instruído a fazê-lo. Ressalta-se que informações acessórias ou principais variam de leitor para leitor, a depender também dos conhecimentos prévios já trazidos por ele.

Sousa (1995) define o reconto como narrativa produzida por determinado sujeito a partir de outra narrativa que lhe foi contada ou lida (por ele mesmo ou por outra pessoa) previamente. Segundo a autora, o reconto é um bom indicador da capacidade de assimilação e de reconstrução do texto pelo leitor. Observa-se, a partir do reconto, a capacidade do leitor de construir e retomar referências, de encadear acontecimentos, de delinear com determinada cronologia as informações e fatos abordados no texto lido por ele.

No que se refere ao contexto de ensino, Sousa (1995) sugere que o professor pode auxiliar os alunos no processo de elaboração de seu reconto, solicitando que fiquem atentos a aspectos importantes do texto que será lido ou ouvido: a) onde e quando se passou a história; b) quais são os personagens principais e qual o problema com o qual se depara; c) o que ele faz para resolver o problema; d) qual a resolução do problema; e) qual a lição a ser tirada. Tais orientações podem ser determinantes para que o aluno fique atento à localização espaço-temporal da história, ao tema, à sequência textual e aos valores abordados. Não é interessante chamar a atenção dos participantes a esses aspectos em uma situação de pesquisa, considerando que pode condicionar seus desempenhos, interferindo nos resultados. Em função disso, aqui, não são dadas instruções detalhadas sobre a estrutura e a elaboração do reconto antes da leitura do texto.

A autora declara que o reconto permite desenvolver, em termos linguísticos, a capacidade de organização cronológica dos alunos, visto que precisam recordar a ordem dos acontecimentos da narrativa para que consigam recontar o que foi lido. Além disso, ao evitar copiar partes do texto, o aluno desenvolve o uso do vocabulário, de novas construções sintáticas e de novas estruturas como um todo (SOUSA, 1995).

Giasson (2000, p. 149) afirma que “o reconto (*retelling*) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas. Com os mais novos o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito”. A autora toma o reconto como técnica de avaliação e de intervenção da compreensão leitora,

enfatizando que os leitores elaboram o reconto de determinado texto baseando-se nas informações que consideram importantes. Em decorrência disso, trata-se de uma técnica que revela como o leitor compreende o texto, pois realiza seleções e organiza os elementos informativos de maneira pessoal.

Wilson et al. (2007) consideram o reconto como meio mais autêntico para avaliar a compreensão leitora. Como apresenta pouca ou nenhuma restrição ao leitor, visto que não há uma estrutura definida a ser ensinada para a elaboração de um reconto, a atividade volta a atenção do pesquisador apenas para as proposições lembradas pelo leitor. Destaca-se, novamente, que, embora tenha estrutura mais livre, o reconto requer uma estrutura encadeada e cronológica na sequenciação das ideias nele contidas, sendo resultado do contato do leitor com narrativas e contação de histórias desde criança.

Corso, Sperb e Salles (2012) apresentaram o processo de construção de um instrumento de avaliação da compreensão leitora também por meio de reconto. Foram apresentados seis protocolos para ilustrar os métodos e critérios de avaliação do reconto, mostrando a variabilidade de resultados que o instrumento permite evidenciar. A precisão mostrada nos resultados sugere a confiabilidade e a aplicabilidade do instrumento empregado em pesquisas.

O reconto permite que o pesquisador compreenda quais informações o leitor julgou mais importantes e como as organizou, se de forma integrada e coerente ou não. Kida et al. (2015, p. 606) indicam que “a análise do reconto permite o acesso aos diferentes níveis de representação mental construídos pelo leitor, livres de possíveis interferências ou da indução à resposta como observado à aplicação de outras tarefas de avaliação”. Além disso, as autoras declaram que a análise do reconto fornece, também, indícios sobre as características das informações processadas pelo leitor. Em nível local, através da realização do *parsing*, o leitor identifica as estruturas sintáticas e estabelece as relações sintáticas e semânticas entre os constituintes das estruturas lidas, construindo uma unidade de sentido, chamada de proposição. Além disso, em nível global, a partir da macroestrutura do texto, identifica as ideias principais e descarta os detalhes irrelevantes.

A elaboração escrita de reconto apresenta vantagens quando proposta a alunos de níveis mais avançados, que não estejam mais em fase de alfabetização. Permite, primeiramente, que maior tempo seja empregado na tarefa, possibilitando que o aluno

tenha mais tempo para lembrar os fatos presentes no texto e/ou reformular sua escrita. Além disso, por não exigir que o aluno o construa imediatamente após a solicitação, como ocorre com a atividade oral, possibilita melhor planejamento para a expressão do conteúdo lido.

Visto que o reconto não pode ser constituído por cópias de excertos do texto, é indispensável a utilização da paráfrase, para que seja possível a retomada das ideias e dos fatos apresentados no texto com as próprias palavras do leitor (FUCHS, 1985; SPINILLO, 2009). Fuchs (1985) considera que é difícil precisar exatamente o sentido da paráfrase, pois pode ser objeto de diferentes caracterizações.

Segundo a autora (FUCHS, 1985, p. 129), a paráfrase pode ser observada como “um dado imediato da consciência linguística dos locutores [...], mas é também o produto das construções teóricas dos linguistas”; ou como “atividade linguística dos sujeitos [...], mas também o objeto linguístico resultante desta atividade”; ou ainda como “uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada [...], mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua”.

A autora apresenta algumas abordagens teóricas que analisam a paráfrase: a lógica (relacionada à equivalência formal); a gramatical (no que se refere à sinonímia); e a retórica (referente à reformulação). Pela perspectiva lógica, é postulado que duas proposições são equivalentes *se e somente se* tiverem o mesmo valor de verdade. Pela perspectiva gramatical, a correspondência entre os sentidos está ancorada nas relações entre os tipos frasais, considerando as operações de derivação transformacional ou as palavras, englobando suas relações de sentido. Por fim, pela perspectiva retórica, a paráfrase é observada no que se refere ao discurso, vista como uma atividade de reformulação a partir da qual o leitor restabelece – de forma adequada ou não, na sua totalidade ou em parte, fielmente ou não – o conteúdo do texto original sob a forma de um novo texto.

É pela perspectiva retórica que a paráfrase que constitui os recontos é observada nesta tese, que a aborda como textos se distinguem dos originais ao apresentarem variações sintáticas, lexicais e suprasegmentais. São essas características que reforçam o caráter reformulador da atividade parafrástica (FUCHS, 1985).

Marcuschi (1996, p. 75) define o termo como “uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa”. Conforme Sant’anna (2007, p. 17), a paráfrase é “a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil”.

Em seu estudo, Sant’anna (2007, p. 29) defende a ideia de paráfrase como “discurso sem voz, pois está falando o que o outro já disse. É uma máscara que se identifica totalmente com a voz que fala atrás de si”. No entanto, a perspectiva aqui adotada aproxima-se daquela de Borba, Barreto e Flôres (2015), que defendem que a paráfrase não constitui uma reprodução fiel ao texto ao qual se refere, mas, sim, uma nova produção. O contexto de produção e o sujeito produtor são outros, carregados de conhecimentos e experiências prévias diferentes daqueles do autor do texto original e, portanto, esse sujeito deixa suas marcas pessoais no texto parafraseado, incluindo suas escolhas linguísticas e estilísticas. De acordo com Borba, Barreto e Flôres (2015, p. 94), “a paráfrase constitui-se na recriação textual, tendo como suporte um texto-fonte, que recebe uma nova “aparência” dentro do discurso – embora ele mantenha a sua ideia inicial”.

Considerando tais definições, entende-se que, embora envolva a manutenção do sentido de um texto-base, mantendo suas concepções, parafrasear consiste em transformar ideias e, portanto, implica atividade criativa, de construção ativa, que dá origem a um novo discurso. Apesar de carregar a mesma perspectiva do texto que a originou, que a sustenta, a paráfrase pode ser considerada um novo discurso, visto que novas estruturas e novos termos são mobilizados em sua construção. Segundo os autores, o leitor que deseja parafrasear “almeja compor uma paráfrase que tenha sentido equivalente ao do texto que leu” (BORBA, BARRETO E FLÔRES, 2015, p. 95). As autoras atentam para o fato de, por vezes, a técnica da paráfrase (ou reconto) ser confundida com a técnica do resumo. Embora semelhantes, pois ambas abordam o assunto do texto-base com outras palavras, há diferenças importantes entre elas. A principal delas é o caráter de versatilidade intrínseco à paráfrase ou ao reconto. Estando mais livre, o termo “parafrasear” é caracterizado por ser “menos preso a uma concepção de linguagem cerceadora, estática” (BORBA, BARRETO E FLÔRES, 2015, p. 96).

Percebe-se, assim, que o resumo possui uma estrutura pré-definida, que exige a abordagem de determinados tópicos e, necessariamente, o encurtamento do texto-base, recortando apenas seus fatos, ideias e conceitos principais – e decidir o que é principal e o que é secundário exige conhecimento sobre como distinguir entre estas ideias e sobre como produzir um resumo. Já o reconto ou a paráfrase, por serem mais livres, permitem que o leitor aborde todos seus fatos, ideias e conceitos, sem, necessariamente, compilar apenas os principais em seu texto. Destaca-se que ambos são utilizados em relação a textos diversos, tanto de natureza narrativa como informativa.

Borba, Barreto e Flôres (2015) ressaltam que o resultado da nova produção pode repetir as ideias de um texto sem introduzir novos fatos ou considerações ou ainda acrescentar novas informações. No caso de reconto de textos acerca de conhecimentos científicos ou outro determinado assunto, por exemplo, o leitor pode realizá-lo acrescentando informações que sejam resultado de suas experiências prévias e, nesse caso, até pode auxiliar no desenvolvimento de seu conhecimento. No entanto, no caso de reconto de textos narrativos, por exemplo, indica-se a não inclusão de ideias ou fatos que não tenham sido tratados no texto, visto que pode desviá-lo totalmente do objetivo inicial, que seria reproduzir uma história ouvida ou lida, ou seja, indica-se incluir apenas os fatos e ideias nela apresentados.

A importância da elaboração de recontos e paráfrases pode ser observada no estudo de Borba, Barreto e Flôres (2015), em que os resultados apontaram a importância da atividade de reprodução no processo de leitura para a reformulação dos conhecimentos do leitor e para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Além disso, as autoras apontam a possibilidade de contribuição desta atividade para o desenvolvimento cognitivo do aluno, que precisa reorganizar as ideias e os fatos lidos para, então, parafraseá-los ou recontá-los. As autoras destacam, ainda, que a prática de elaboração de paráfrases contribui para o exercício das capacidades de reconto dos alunos. Tal atividade os auxilia na expansão e no desenvolvimento do vocabulário, direcionando-os a desenvolverem cada vez mais autonomia em relação às palavras e expressões utilizadas pelos autores do texto-fonte, bem como à organização de ideias e fatos (BORBA, BARRETO E FLÔRES, 2015).

Apresentados os pressupostos relacionados ao objetivo de leitura e à elaboração de reconto, expõe-se, a seguir, a concepção deste estudo conforme esses fundamentos, retomando-os e resumindo-os.

No que se refere ao objetivo de leitura, neste estudo é considerado como a intenção do leitor, o propósito que possui frente à leitura do texto. Determina quais procedimentos o leitor adota durante o processo de leitura, bem como quais elementos linguísticos focaliza. Dependendo do que pretende com determinada leitura, então, o leitor adota diferentes procedimentos e atenta para determinados segmentos do texto em detrimento de outros.

Nesta tese, os objetivos de leitura são observados como fatores determinantes para a situação de leitura, visto que o aluno otimiza seu tempo e focaliza sua atenção de acordo com o propósito que possui, contribuindo para o seu engajamento na atividade leitora. Ademais, de forma geral, o conhecimento do motivo pelo qual está lendo determinado texto interfere na posição do leitor frente a esse material linguístico no que se refere à sua relação como sujeito na situação de comunicação.

Além disso, os objetivos de leitura auxiliam no acionamento dos esquemas necessários para a compreensão de cada texto, pois direcionam as recuperações de conhecimentos que o leitor necessita realizar. A ideia central defendida nesta tese está ancorada justamente na importância do conhecimento do objetivo de leitura pelo aluno, delineado pela instrução da tarefa, antes da realização da leitura do texto, como forma de influenciar positivamente em sua compreensão leitora e em sua consciência textual

No que se refere ao reconto, enfatiza-se que, embora outros autores considerem e utilizem o reconto como técnica de avaliação da compreensão leitora, nesta pesquisa a técnica é utilizada como forma de verificar o desempenho dos participantes quanto ao alcance do objetivo de leitura, proposto pela pesquisadora (possíveis objetivos de leitura já existentes antes da apresentação do objetivo de leitura aqui investigado são verificados por meio de protocolo verbal). Para verificar exclusivamente a acurácia na compreensão leitora há outros instrumentos específicos, como citado no final da seção anterior e descrito detalhadamente no capítulo referente ao estudo experimental. O reconto não deixa de representar a compreensão que o leitor teve do texto; no entanto, neste estudo, o reconto foi o instrumento utilizado para se averiguar o quanto a sua qualidade (do reconto) foi impactada pelo objetivo de leitura, dado ou não ao aluno.

Considera-se o reconto um novo texto criado pelo leitor a partir da leitura de um texto-fonte, podendo ser esse texto de qualquer natureza (narrativo ou expositivo, por exemplo). Trata-se de um texto escrito com as palavras do leitor, abordando as informações, ideias e eventos lembrados da leitura do texto-fonte. Está relacionado, portanto, à capacidade do leitor de reconstruir o texto que leu inicialmente, realizando seleções, retomando referências, encadeando acontecimentos e organizando os elementos da forma como compreendeu em sua leitura.

O reconto, sob a perspectiva aqui observada, é constituído a partir de paráfrases, na medida em que o leitor recria as informações do texto original com outras palavras. No sentido retórico, que embasa a noção de paráfrase de acordo com essa concepção, as paráfrases são recriações de excertos de textos a partir da perspectiva do leitor, em que ele escreve (ou fala) a mesma ideia do texto-fonte de outra forma, distinguindo-se, portanto, dos textos originais, por apresentar variações sintáticas, semânticas, vocabulares, estilísticas, entre outras. Situações em que há cópia do texto não envolvem o uso de paráfrases, já que será um texto idêntico ao original.

O reconto escrito é também adequado a alunos que não estão mais em fase de alfabetização, como o 6º ano do ensino fundamental, investigado nesta pesquisa, pelo fato de possibilitar que o participante disponha de maior tempo para lembrar os fatos do texto e organizá-los, planejando como expressará o conteúdo lido em seu reconto, o que não ocorre na forma oral, que é mais imediata e espontânea que a escrita.

Além disso, não há estrutura definida e orientações específicas para o uso desse tipo de técnica (como há para o resumo, por exemplo), visto que envolve um conhecimento construído ao longo da vida pelo aluno, ao ouvir ou ler histórias desde criança. Essa característica direcionou a escolha da técnica para compor os instrumentos justamente por não exigir que a pesquisadora explicitasse orientações diferentes para cada grupo de participantes e influenciasse nos resultados.

Por ser mais livre e espontânea, a técnica garante ao participante a liberdade de recontar o que ler, retomando o máximo de ideias possível. Cabe destacar que não se trata de um acumulado de ideias soltas e desconectadas, visto que deve obedecer a uma sequência temporal proposta pelo texto original. Como o texto a ser recontado nos instrumentos é de natureza narrativa, o reconto não admite ideias externas, relacionadas

a informações e acontecimentos que não estejam no texto ou não tenham relação com o seu conteúdo.

Estudos indicam, como já explicitado anteriormente, que os procedimentos específicos de leitura, bem como os segmentos do texto focalizados, variam de acordo com a alteração do objetivo de leitura. No entanto, ainda é necessário constatar se o conhecimento do objetivo de leitura antes da realização dessa, delineado pela instrução da tarefa, influencia na compreensão leitora e na consciência textual do leitor.

Apresentada a proposta teórica que embasa os instrumentos e a análise deste estudo quanto aos objetivos de leitura e, mais especificamente, ao objetivo de leitura aqui investigado – elaborar um reconto (por meio de paráfrases) do texto –, na seção a seguir será abordado o tópico de consciência textual, terceiro eixo central desta pesquisa.

2.3 METALINGUAGEM E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao terceiro eixo desta tese: a consciência textual. De antemão, destaca-se que o conhecimento prévio do objetivo de leitura também pode encaminhar para uma melhor consciência textual, assim como para uma melhor compreensão leitora, pois aquela está implícita nesta, considerando que ambas fazem parte do processo de leitura e estão relacionadas, como mostrado por alguns estudos (SPINILLO E SIMÕES, 2003; PEREIRA, 2013; BARBOZA, 2014; LOPES, 2015; ROSA, 2019; BARETTA E PEREIRA, 2019; PEREIRA, SCHMIDT E BALDEZ, 2021). Considerando que esses estudos indicam que há relação entre ambas as variáveis, sugere-se, nesta pesquisa, que, se o objetivo de leitura é explicitado previamente ao aluno, a partir da instrução da tarefa, ele apresenta melhor desempenho em compreensão leitora e, conseqüentemente, em consciência textual. Não se trata de uma relação de causa e consequência entre ambos, mas uma relação que evidencia que ambos podem estar associados.

Considerando que a consciência textual envolve habilidades metacognitivas, inicialmente são apresentados itens relacionados à metalinguagem e à consciência linguística de maneira geral (subseção 2.3.1). Após, é focalizada a consciência textual (subseção 2.3.2), considerando os aspectos coesão, coerência e superestrutura, tópicos

que constituem a base das questões de compreensão leitora e consciência textual de análise linguística dos instrumentos desta pesquisa.

2.3.1 A metalinguagem e a consciência linguística

O conceito de metalinguagem foi cunhado por Jakobson em 1969, ao apresentar as funções da linguagem na sua obra “Linguística e Comunicação”, expondo, entre outras, a função metalinguística. Segundo o autor, “podemos falar em português (como metalinguagem) a respeito do português (como linguagem-objeto) e compreender as palavras e as frases do português por meios de sinônimos, circunlocuções e paráfrases portuguesas” (JAKOBSON, 1970, p. 46). Sob esse ponto de vista, para que haja compreensão da linguagem, é necessário o uso da metalinguagem em diferentes níveis, visto que compreendemos quando pensamos sobre as relações travadas pelo código linguístico.

Nesse sentido, Jakobson (1970) enfatiza que a metalinguagem não é apenas um instrumento científico, mas intrínseco em nosso cotidiano. Os indivíduos utilizam metalinguagem sem dar-se conta do caráter metalinguístico das operações linguísticas que realiza. Quando compreende uma metáfora, por exemplo, sabe o que está implícito e relacionado aos termos simbólicos utilizados.

Outros autores definiram o conceito de metalinguagem. De acordo com Cazden (1976), a atividade metalinguística requer que o leitor monitore intencionalmente sua ação no processamento da linguagem, realizando processos de reflexão e seleção sobre seu funcionamento e sua natureza. Aponta, portanto, que a própria linguagem é tomada como objeto de observação e reflexão, como quando, por exemplo, a criança brinca com as sonoridades verbais.

Downing (1979) declara que a capacidade metalinguística está relacionada ao conhecimento que o sujeito possui sobre as características, a estrutura e o funcionamento da linguagem. Envolve, portanto, a capacidade de verbalização do leitor sobre os seus conhecimentos linguísticos, ou seja, sua capacidade declarativa de tratar da linguagem. Nesse caso, o autor acrescenta a verbalização dos processos linguísticos como habilidade intrínseca à capacidade metalinguística.

Há autores que tratam simultaneamente de capacidade de reflexão e manipulação das características estruturais da linguagem e controle dos mecanismos mentais implicados no processamento da linguagem, como Kolinsky (1986). Outros, no entanto, separam essas duas instâncias, defendendo que as atividades metalinguísticas incluem, por um lado, as atividades analíticas realizadas pelo leitor relacionadas aos seus conhecimentos linguísticos e, por outro lado, as atividades que controlam os processos linguísticos, os controles envolvidos na seleção e na coordenação de informações linguísticas (BIALYSTOK, 1986).

Complementando essas ideias, Flavell (1987) declara que se trata de metalinguagem quando o leitor percebe que consegue compreender melhor uma informação do que outra, quando vê necessidade de verificar se determinada informação é verdadeira antes de aceitá-la como fato, quando analisa com atenção cada alternativa de uma atividade de múltipla escolha antes de escolher aquela que considera correta, entre outras situações. Envolve, portanto, monitoramento por parte do leitor, processo ativo de regulação dos objetos de análise, geralmente ligados a algum objetivo específico.

A metalinguagem é definida, mais tarde, por Gombert (1992), como capacidade de utilizar a linguagem para descrever os próprios fenômenos linguísticos, refletindo de maneira consciente sobre eles. Desse modo, é a atenção dada pelo leitor a esses fenômenos, entre outros aspectos, que transforma a atividade linguística em metalinguística. Essa noção aproxima-se mais às ideias defendidas nesta tese. Segundo essa concepção, o leitor mobiliza sua capacidade de se distanciar do uso habitual da linguagem, que está relacionado à atenção sobre o conteúdo que está sendo construído, e focaliza sua atenção nas propriedades linguísticas que estão sendo utilizadas para construir esse conteúdo e seus respectivos sentidos (GOMBERT, 1992). Com a explicitação do objetivo de leitura, essa focalização aparenta ser facilitada, considerando que o direcionamento do olhar do participante para o conteúdo do texto também possa direcioná-lo à observação das propriedades linguísticas envolvidas nesse processo.

Gombert (1992) declara que, desde cedo, as crianças apresentam comportamentos relacionados às habilidades metalinguísticas. O autor estudou a consciência linguística a partir da abordagem realizada por diferentes pesquisadores, resultando na apresentação de um modelo de desenvolvimento metalinguístico baseado

em dois tipos de comportamentos relacionados ao tratamento da linguagem: o comportamento epilinguístico (CULIOLI, 1990) e o comportamento metalinguístico.

Os comportamentos epilinguísticos, de acordo com Culioli (1990), envolvem o entendimento sobre o funcionamento da língua adquirido ao longo de sua aquisição ou aprendizado, não sendo necessariamente verbalizados, como quando, durante a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, por exemplo, as crianças realizam atividades espontâneas, não controladas de maneira consciente. Por isso, não são capazes de explicar verbalmente os procedimentos linguísticos que utilizam. Já os comportamentos metalinguísticos são aqueles autocontrolados, envolvendo a habilidade de utilizar a linguagem para explicar ela própria (CULIOLI, 1990).

Spinillo (2009) declara que os comportamentos epilinguísticos ocorrem em todas as manifestações linguísticas realizadas pela criança e evoluem espontaneamente à medida que ocorre o desenvolvimento da linguagem. São exemplos desse tipo de comportamento corrigir uma palavra ao pronunciá-la de forma equivocada e ajustar determinadas escolhas, como selecionar uma palavra mais apropriada para ser utilizada no lugar de outra. Os comportamentos metalinguísticos, por sua vez, envolvem reflexões controladas mais desenvolvidas e explícitas, resultantes de um processo de consciência realizado pelo leitor, que evolui à medida que se torna mais experiente linguisticamente (SPINILLO, 2009).

A noção de metalinguagem assumida nesta tese vai ao encontro da apresentada por Poersch (1998, p. 9), que define a metalinguagem como “linguagem sobre a linguagem”. Enfatiza que “a metalinguagem refere-se às atividades linguísticas que tornam a linguagem objeto de linguagem”, visto que é “produto de uma atividade reflexiva em relação aos objetos linguísticos e sua manipulação – monitoramento”, aproximando-a do conceito de consciência linguística aqui utilizado.

Poersch (1998), antes de definir consciência linguística especificamente, expõe sua visão de consciência como um todo, tanto a partir do que é apresentado pela psicologia geral como em relação ao que é exposto pela psicologia cognitiva. Segundo o autor,

Para a psicologia geral, a consciência constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio do conjunto de fenômenos psíquicos. É a intuição pela qual o indivíduo experiencia seus

próprios estados psíquicos e/ou mentais e suas próprias ações. A psicologia cognitiva conceitua a consciência como o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos. Essa psicologia cognitiva preocupa-se em explicar os processos conscientes dos indivíduos quando esses indivíduos estão envolvidos no exercício de diferentes atividades. É nesse sentido que a psicolinguística faz uso da consciência (POERSCH, 1998, p. 8).

Para Poersch (1998), a consciência linguística possui diferentes etapas, constituindo parte da metalinguagem. Durante seu desenvolvimento linguístico, o indivíduo é capaz de desenvolver também sua consciência linguística, perpassando por essas etapas, como uma espécie de *continuum*, termo utilizado pelo autor. A Figura 1, a seguir, representa graficamente a concepção de Poersch (1998).

Figura 1 – O *continuum* da consciência



Fonte: Poersch (1998, p. 9).

Observa-se, na Figura 1, que o processo de conscientização é constituído pela etapa de não consciência – chamada de inconsciência pelo autor –, que se refere a atividades automatizadas, sem nenhuma monitoração consciente; pelas etapas de pré-consciência, que envolvem os conhecimentos tácitos do indivíduo, decorrentes de suas experiências de vida e, portanto, difíceis de serem explicados formalmente por meio da linguagem; e, por fim, a etapa de consciência plena, que envolve as reflexões explícitas e controladas acerca dos procedimentos realizados.

O autor divide a pré-consciência em subetapas (como “degraus”, a considerar a disposição apresentada na Figura 1) em função de sua natureza. Trata-se do que Poersch chama de sensibilidade, isto é, “o simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê”

(1998, p. 9), que apresenta evoluções à medida que o leitor fica mais consciente linguisticamente.

De acordo com o autor, quando o sujeito é capaz de explicar tais procedimentos, utiliza a memória declarativa – explícita e consciente –, que pode ser monitorada. Já quando não é capaz de explicar os procedimentos que realiza, trata-se da memória procedimental ou não declarativa – implícita e inconsciente –, portanto, automatizada. Assim, entende-se que, quando o sujeito consegue ir além do uso habitual da linguagem e torna-se capaz de explicar a linguagem pela linguagem, está desenvolvendo a consciência linguística.

Dehaene (2009) evidenciou em seus experimentos realizados por meio de eletroencefalografia (EEG) que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos de leitura, é possível observar as diferenças entre o processamento consciente e o inconsciente. O autor observou que, antes do início da conscientização, o processamento da leitura no cérebro é essencialmente modular, com ativações diversas e simultâneas ocorrendo de forma paralela e independente. Quando o processo passa a ser consciente, ocorre a sincronização entre diferentes áreas do cérebro no momento da leitura e das reflexões sobre a linguagem. Percebe-se, assim, que a consciência não ocorre por meio da atividade de áreas específicas em ativações paralelas, mas, sim, a partir da sincronia de ativação entre diferentes regiões a partir de determinado tempo (DEHAENE, 2001; 2012).

À consciência linguística, nesse sentido, são atribuídas algumas propriedades específicas (DEHAENE, 2009), entre elas: ocasiona a ativação, em sincronia, de diversas regiões cerebrais; tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco (o contexto); é intencional na busca da análise de algum ponto específico. Isso evidencia, de forma direta, a relação entre a compreensão e os processos linguísticos conscientes, considerando que são constituintes do processo de leitura, estando intimamente relacionados.

Em seus estudos, Pereira (2010) compila, apresenta e explica os tipos de consciência linguística propostos e atualizados por diferentes autores em seus estudos, como apresentado nos parágrafos seguintes. A autora afirma que as classificações específicas foram estabelecidas de acordo com os diferentes elementos linguísticos focalizados no momento de reflexão (fonemas, morfemas, palavras, frases, texto).

Assim, há a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática e a consciência textual. Essa última constitui um dos tópicos de investigação desta tese, como já explicitado, e será detalhada adiante, na próxima subseção.

De antemão, ressalta-se que, apesar de a consciência linguística apresentar tais subdivisões, todos os planos linguísticos são manipulados na atividade de leitura, mesmo que de forma mais ampla. Qualquer texto é formado e organizado por todos os planos linguísticos relacionados (o fônico/fonêmico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico e o pragmático), daí a importância do desenvolvimento da consciência sobre todos eles em sala de aula (PEREIRA, 2010).

A consciência fonológica (FREITAS, ALVES E COSTA 2004; RIOS, 2011; CÁRNIO, VOSGRAU E SOARES, 2017; SANTOS E BARRERA, 2017) diz respeito à capacidade do indivíduo de refletir sobre os sons existentes na língua – fonemas e sílabas que constituem a sua estrutura. Envolve, também, a reflexão acerca das características entonacionais e rítmicas da língua. Atividades que desenvolvam a manipulação dessas unidades linguísticas desenvolverão a consciência fonológica, podendo englobar a operação com fonemas, sílabas, rimas, aliteraões, entre outros aspectos.

A consciência morfológica (MOTA E SILVA, 2007; MOTA, 2009; MIRANDA E MOTA, 2013) focaliza a reflexão sobre os morfemas que compõem as palavras, envolvendo a sua estrutura e a sua formação. Nesse sentido, os objetos de linguagem que constituirão foco das reflexões e manipulações são, por exemplo, os afixos, os morfemas de gênero e número, de tempos e modos verbais.

A consciência lexical está relacionada à habilidade do indivíduo de refletir sobre as palavras. Nesse caso, o objeto de análise é o processo de segmentação da linguagem em palavras. Seus significados são analisados, tanto aqueles estabelecidos independentemente do contexto em que as palavras são encontradas, como aqueles construídos a partir da sentença e do contexto em que estão inseridas.

A consciência sintática (REGO, 1993; CAPOVILLA, CAPOVILLA E SOARES, 2004; CORREA, 2004; SANTOS, 2017), por sua vez, é baseada na capacidade do indivíduo de refletir sobre a estrutura gramatical das sentenças e

manipulá-las. Envolve, assim, aspectos como o limite da sentença, a estrutura da oração, a estrutura do período, os processos de construção e os de pontuação.

Já a consciência pragmática está relacionada à habilidade de reflexão sobre a situação comunicacional de determinado texto (GIUSTINA E ROSSI, 2008). Desse modo, considera os aspectos da situação de uso da língua: os pontos de vistas dos interlocutores envolvidos no contexto de produção e recepção, os objetivos, o suporte comunicativo, o momento e o espaço da comunicação e a adequação do material linguístico ao contexto (PEREIRA, 2010).

Por fim, a consciência textual, apresentada aqui segundo a proposta de Gombert (1992), utilizada também em outros estudos (ALBUQUERQUE E SPINILLO, 1998; SPINILLO E SIMÕES, 2003; PEREIRA, 2013; BARBOZA, 2014; LOPES, 2015; BARETTA E PEREIRA, 2019; ROSA, 2019; SCHMIDT E BALDEZ, 2021), está relacionada à habilidade de reflexão acerca dos aspectos formais do texto, das informações e do conteúdo, ou seja, reflexão sobre o acordo semântico-textual estabelecido entre texto e leitor. Para tanto, de acordo com essa perspectiva, o indivíduo deve atentar-se aos elementos de coesão, coerência e superestrutura. Como esses elementos são investigados nesta pesquisa, estão detalhados a seguir, na próxima subseção.

2.3.2 Consciência textual: coesão, coerência e superestrutura

Sendo a consciência textual um dos aspectos de investigação desta tese, apresentam-se, nesta subseção, os pressupostos teóricos adotados sobre o tópico, ancorados em conceitos oriundos dos estudos do texto, observados do ponto de vista psicolinguístico, portanto, cognitivo. Assim, os conceitos relacionados ao texto são observados em sua relação com a cognição, tratando-se de uma análise voltada para a consciência do leitor acerca dos aspectos textuais.

Como citado ao final da subseção anterior, o conceito de consciência textual aqui adotado é o de Gombert (1992), que a considera como habilidade relacionada ao processo de reflexão e conscientização sobre os aspectos formais do texto, bem como seu conteúdo, considerando o acordo semântico-textual estabelecido entre texto e leitor.

O autor declara que esses elementos são materializados a partir da coesão, da coerência e da superestrutura dos textos, os quais define a partir dos postulados de Halliday e Hasan (1976) sobre a coesão, de Charolles (1978) sobre coerência e de Van Dijk (1983) sobre superestrutura. A visão de Gombert, acompanhada das visões dos autores em que se apoia, foi escolhida por ser a primeira que tratou o tópico da consciência textual de forma completa, considerando todos os níveis textuais – microestrutural, macroestrutural e superestrutural.

Iniciando pela coesão, Halliday e Hasan (1976) a observam como a relação entre os termos de um texto, estabelecida através do sistema léxico-gramatical da língua. Fayol (1985) complementa a definição dos autores, declarando que a coesão é estabelecida a partir de marcadores linguísticos que revelam as relações internas entre os enunciados interligados na superfície de um texto. Desse modo, as variáveis manipuladas quando a coesão é o elemento central do processo de reflexão são de natureza morfossintática. Trata-se dos constituintes do texto que estabelecem a sua “amarração” com vistas à produção de sentido. Esses marcadores de superfície são responsáveis por garantir que o sentido do texto seja estabelecido por meio dos vínculos entre as proposições pelas quais ele é constituído. Assim, visam a garantir a unidade do texto, que deve ser coeso, contribuindo, posteriormente, para o estabelecimento de sua coerência.

Os itens linguísticos dispostos linearmente na superfície do texto e relacionados entre si auxiliam o leitor durante a leitura e o desenvolvimento proposicional, caracterizando a eficiência da coesão. A partir dessa visão, Moraes (1986) declara que

a coesão faz parte do componente textual, isto é, dos recursos formadores de texto ao estabelecer as relações de significado que definem um texto como tal, determinando assim, o seu padrão de tessitura. Um texto possui maior ou menor grau de tessitura determinado pelo tipo e número dos elementos coesivos (1986, p. 363).

Para analisar os elementos constituintes da coesão, Halliday e Hasan (1976) – autores que embasam a pesquisa aqui realizada – dividiram-na em duas categorias principais: a coesão lexical e a coesão gramatical. A coesão lexical é estabelecida por meio do uso do vocabulário, enquanto a coesão gramatical está apoiada no uso de elementos gramaticais. As duas categorias são detalhadas a seguir.

A coesão lexical diz respeito à relação de sentido que se dá através do uso de elementos lexicais (HALLIDAY E HASAN, 1976). Os autores descrevem esse tipo de coesão por meio de dois procedimentos possíveis: a reiteração e a colocação (ou contiguidade). A reiteração refere-se à repetição de um mesmo item lexical ou com o mesmo referente a partir do uso de sinônimos (substituição lexical) e superordenados. Consiste, portanto, na retomada de um vocábulo ao longo do texto, ocorrendo através de palavras-chave que, ao serem novamente utilizadas, contribuem para a manutenção do tema do texto. A substituição lexical se refere à sinonímia, ou seja, à substituição de um item lexical por outro que apresente sentido que permita esse processo. A intenção é evitar a repetição, o uso excessivo de uma mesma palavra. Por fim, os superordenados estão relacionados aos hiperônimos (vocábulos mais gerais) e hipônimos (vocábulos mais específicos) em relação de inclusão, estando os hipônimos incluídos nos hiperônimos. Quanto à colocação (ou contiguidade), os autores declaram que envolve a relação entre itens lexicais associados entre si através do uso da língua, compartilhando o mesmo ambiente semântico. Ressalta-se que o significado do item lexical sempre dependerá do seu uso em determinado contexto, ou seja, a associação ocorre através do contexto construído no texto. Esse mecanismo auxilia o leitor na compreensão de alguma palavra que ele não saiba o que significa em determinada leitura, pois, ao reler o texto e associá-la aos demais itens lexicais utilizados, pode compreender o seu significado.

A coesão gramatical, por sua vez, está relacionada às retomadas linguísticas que são realizadas a partir de itens gramaticais (HALLIDAY E HASAN, 1976). De acordo com os autores, esse tipo de coesão se dá como a referência, a elipse e a conjunção.

A referência é estabelecida a partir das retomadas a outros elementos do texto. Ocorre quando, para compreender determinados itens, o leitor recorre a outros elementos do texto, que estejam relacionados a esses itens. Quando o referente precede o item, chama-se anáfora; quando o referente sucede o item, trata-se da catáfora. Se os elementos remetem a outros do próprio texto, chamam-se endofóricos; caso remetem a itens extratextuais, são denominados exofóricos. A referência, segundo os autores, pode ser de três tipos, dependendo dos itens gramaticais pelos quais é estabelecida: pessoal, quando acontece através do uso de pronomes pessoais e possessivos; demonstrativa, quando realizada a partir de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar; e, por fim,

comparativa, quando acontece de maneira indireta ao utilizar itens que caracterizam identidade e similaridade ou diferença.

Já a elipse é descrita pelos autores como a supressão de um vocábulo ou expressão que pode ser subentendido pelo contexto do texto. Esse recurso é utilizado, também, para evitar repetições excessivas de determinados termos e estruturas, tornando o texto mais claro. A elipse pode ser de três tipos: verbal, quando ocorre a supressão de um verbo e/ou outros vocábulos do sintagma verbal; nominal, quando é realizada através da ausência de um nome que exerce a função de núcleo; e oracional, quando ocorrem discursos indiretos, principalmente em situações de perguntas e respostas em que, na maioria das vezes, a resposta indireta, que possui sentido implícito, responde à pergunta realizada.

Por fim, a conjunção corresponde ao uso de elementos formais que estabelecem relações de significado entre as sequências linguísticas – palavra, sintagma, frase ou parágrafo. Halliday e Hasan (1976) dividem esses elementos em quatro categorias: aditivas, aquelas que representam a ideia de acréscimo, de que há ainda outros fatos a serem abordados; adversativas, que envolvem os elementos utilizados para indicar que o que será apresentado é contrário ao que foi dito; causais, aquelas que indicam causa, explicação, conclusão, finalidade, condição, consequência, entre outros, estabelecendo relações de causa/consequência; e, por fim, as temporais, que consistem na apresentação de ações no tempo dos fatos ou no tempo da comunicação. Os autores abordam também os itens continuativos (expressões como “bem”, “na verdade”, “é lógico”, entre outros, por exemplo), que não se encaixam em nenhuma das categorias citadas, mas também são considerados elementos formais pelos estudiosos justamente por estabelecerem relação de coesão entre proposições.

A escolha por essa fonte – Halliday e Hasan (1976) – considerada clássica, ocorreu por ser a original e mais completa para descrever os processos coesivos. Além de esmiuçar todas as possibilidades, descritas em suas classificações, trata-se de uma noção geral de coesão, considerando os níveis lexical e gramatical.

No que se refere à coerência, também focalizada pela consciência textual, é embasada teoricamente aqui pelos pressupostos apresentados por Charolles (1988). A coerência, segundo Charolles (1988), é estabelecida em nível local (ou microestrutural), incidindo nas relações travadas entre as palavras e as frases, e em nível global (ou

macroestrutural), resultado das relações estabelecidas entre as sequências consecutivas, considerando a totalidade do texto. Trata, portanto, dos sentidos construídos pelo texto e do grau de sua adequação à situação de uso, ao mundo ou a si mesmo, para que a comunicação seja eficiente.

A coerência, sob essa perspectiva, refere-se às relações de conteúdo do texto e suas relações internas e com o mundo. Observa-se que não é qualquer compilado de palavras que forma uma frase com sentido, assim como uma série de frases isoladas não produz um texto caso não façam sentido quando relacionadas. Com isso, entende-se que a construção de uma frase ou texto e sua adequada compreensão pelo leitor envolvem o uso de determinados recursos, como os elementos coesivos, para garantir que seja estabelecida a coerência do texto.

Em casos específicos e isolados, um texto pode ser coerente mesmo sem o uso de elementos coesivos. Embora alguns textos (ou excertos deles) não possuam elementos de coesão, podem perfeitamente ser coerentes se fizerem sentido na situação de uso, pois os elementos coesivos estarão implícitos. Por exemplo, nas transcrições de diálogos isso é muito comum. Nesse caso, trata-se de textos mais complexos para serem compreendidos, visto que os elementos coesivos facilitam a compreensão (CHAROLLES, 1988).

Charolles (1988) apresenta quatro metarregras essenciais para o estabelecimento da coerência textual. São elas a metaregra de repetição ou manutenção temática, da progressão temática, da ausência de contradição interna e da relação com o mundo.

A metaregra de repetição ou manutenção temática está ancorada no princípio de que o autor do texto pensou em um assunto que desejou abordar e esse será o assunto desenvolvido em todo o texto, embora outros sejam relacionados a esse eixo principal. Assim, a partir do uso de recurso como a repetição e a retomada de itens, a manutenção do tema de um texto pode ser mantida. Em resumo, um texto tem um assunto principal e se vale de elementos lexicais e gramaticais para que o eixo de sentido (tema) seja mantido do início ao fim do texto.

A metaregra da progressão temática está relacionada ao fato de que, para que o texto não repita as mesmas ideias em toda a sua extensão, a ponto de se tornar circular, há a necessidade de que o tema, além de ser mantido, progrida, avançando e se desenvolvendo a partir das novas ideias que vão sendo acrescentadas para renovar o

assunto principal. Para tanto, itens lexicais de ligação e retomada são utilizados para estabelecer o sentido, contribuindo para o estabelecimento da progressão do tema.

A metarregra da ausência de contradição interna envolve o fato de que não pode haver contradição linguística ou temática na estrutura de um texto para que ele seja coerente. Assim, não é possível realizar alguma afirmação e, em seguida, afirmar algo oposto, pois isso causaria uma contradição interna no texto. A contradição pode ocorrer não apenas entre as ideias e informações, mas pode estar também no nível formal da linguagem, como quando, por exemplo, na conjugação verbal expressa ao longo do texto, há contradição entre os tempos verbais.

A metarregra da relação com o mundo está relacionada ao fato de as afirmações constituintes de um texto precisarem estar de acordo com a realidade. Assim, em textos não ficcionais, há que se ter a relação de verdade e, em textos ficcionais, a relação de verossimilhança. É necessário, portanto, que os fatos e eventos abordados em determinado texto sejam compreendidos como congruentes no tipo de mundo em que estão inseridos.

Alguns autores inspirados em Charolles atualizaram os fundamentos sobre o tema. Koch e Travaglia (1989, 1995), por exemplo, complementam declarando que a coerência ultrapassa os limites do texto e relaciona-se com o plano do discurso, estando relacionada a fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Percebe-se, desse modo, que, enquanto a coesão está mais relacionada aos elementos linguísticos coesivos e aos conhecimentos que os leitores possuem sobre eles, a coerência envolve elementos não somente do âmbito linguístico, mas também de outras instâncias do contexto ao qual o texto se refere e no qual está inserido.

Nesse sentido, entende-se a relação entre a coesão e a coerência. Enquanto a primeira está relacionada à superfície textual, incluindo os elementos conectivos, a segunda refere-se aos sentidos estabelecidos por esses elementos em nível local e global. Sobre isso, Koch, (2013, p. 52), postula que “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

Estudos mais recentes sobre coesão e coerência (ANTUNES 2005, 2010; CAIADO, FONTE E BARROS, 2018; SILVA, 2018; SILVA, 2019; CARNEIRO E ANECLETO, 2020) apresentam a importância desses itens para a compreensão e

analisam esses aspectos em produções textuais e demais textos destinados a alunos de diferentes níveis de formação, incluindo ensino básico e superior. No entanto, diferentemente da investigação realizada nesta tese, nenhum deles verifica qual a compreensão dos leitores acerca dos mecanismos de coesão e de coerência a partir de questões de compreensão leitora e consciência textual elaboradas com foco nesses itens.

A referência de Charolles (1988) é muitas vezes utilizada para tratar de coerência por ser clássica e original, abordando o assunto a partir das metarregras de coerência, diferenciando-se das demais propostas. Por meio da explicação dos mecanismos de coerência pelas suas metarregras, Charolles (1988) apresenta o assunto de forma didática e abrangente

Por fim, o último elemento dos três observados por Gombert (1992) no que diz respeito à consciência textual é a superestrutura, que o autor define utilizando as ideias de Van Dijk. A superestrutura, de acordo com Van Dijk (1983), refere-se às características que atribuem ao texto um aspecto visual que o indica como pertencente a um determinado gênero, facilitando o ato comunicativo. Sugere, assim, o modo de organização do texto, contemplando elementos como a moldura, as unidades linguísticas, as sequências dominantes e os traços linguístico-estruturais, como, por exemplo, as partes do texto – título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo o autor, a superestrutura é a forma da estrutura e da apresentação do texto, incluindo sua macroestrutura, um dos elementos que caracterizam os gêneros textuais. Ressalta que os gêneros textuais se diferenciam não só por suas diferentes funções comunicativas e sociais e seu conteúdo, mas também por suas diferentes composições estruturais, que compõem a superestrutura (VAN DIJK, 1983).

Considerando a superestrutura e sua recepção pelo leitor, Yuill e Oakhill (1991) afirmam que reconhecer a estrutura do texto e entendê-la são tarefas essenciais para a compreensão leitora. Declaram que os componentes das estruturas textuais, embora possam ser considerados e analisados de maneira independente, estão articulados entre si no processo e no estabelecimento da compreensão. O entendimento desses componentes exige diferentes habilidades cognitivas e cada um é responsável por alguma contribuição necessária para esse processo.

Tendo em vista essas considerações, Gombert (1992) considera a superestrutura como composta por marcadores de superfície, estrutura e organização do texto. Segundo

o autor, a consciência funcional da organização geral do texto é uma competência necessária para que o leitor alcance a compreensão. Há uma diversidade de tipos e de gêneros textuais, o que exige do sujeito a capacidade de operar as diferenças existentes entre eles no momento da leitura.

Tais estruturas são denominadas esquemáticas por alguns autores (ROAZZI et al., 2013). Consistem em representações convencionais que atribuem estruturas aos vários níveis do discurso. Possibilitam, portanto, a compreensão de textos variados a partir do desenvolvimento da capacidade de operação de distinção entre diferentes tipos de texto. Desse modo, influenciam a aplicação de regras em nível macroestrutural, visto que direcionam os leitores às informações relevantes para determinada situação de leitura.

Da mesma forma que acontece com os estudos de coesão e coerência, há pesquisas mais recentes sobre superestrutura textual (FUJITA E SPINILLO, 2008; ARAUJO 2012; TEIXEIRA, ANDRADE E PIMENTA, 2014; PEREIRA, SCHMIDT E BALDEZ, 2021), porém com enfoque diferente do adotado nesta tese. Aqui, a superestrutura é analisada a partir de questões de compreensão e consciência que focalizam esse aspecto, assim como ocorre com a coesão e a coerência.

A consciência textual dos leitores é mensurada, na maioria das vezes, a partir de protocolos verbais. Nesta pesquisa, ocorre por meio dos protocolos verbais presentes nos instrumentos de compreensão leitora e consciência textual referente ao conteúdo do texto e à análise linguística do texto. Neste caso, os protocolos verbais constituem experimento do tipo *off-line* (LEITÃO, 2011), visto que os participantes responderão às perguntas do protocolo após terem realizado a leitura do texto, momento em que já terão realizado a integração entre todos os níveis linguísticos.

Quanto às implicações disso no ensino, destaca-se a importância de estimular a transformação de conhecimentos espontâneos já internalizados sobre a língua em conhecimentos conscientes, declarativos, visto que pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e das próprias habilidades de consciência. Para atingir seu objetivo de leitura com maior eficácia, adotando os procedimentos mais adequados e observando os aspectos linguísticos mais relevantes para a situação de leitura em que se encontra, é importante que o leitor esteja cada vez mais consciente

sobre as características e sobre o funcionamento da língua, o que pode ser facilitado à medida que sua compreensão leitora for mais eficiente.

Apresentados os fundamentos teóricos referentes à consciência textual e aos aspectos textuais que a envolvem (coesão, coerência e superestrutura), bem como à atividade metalinguística de modo geral, expõe-se, a seguir, a concepção deste estudo com base em tais pressupostos.

Quanto à consciência linguística, neste estudo é considerada como capacidade de reflexão sobre a linguagem e manipulação dessa, incluindo a habilidade de descrever o funcionamento da própria linguagem verbalmente, ou seja, envolve a capacidade declarativa de tratar a linguagem. Tal capacidade envolve tornar-se consciente sobre os fenômenos linguísticos, monitorá-los e descrevê-los, em uma espécie de atividade analítica. A partir desse direcionamento da atenção, a atividade linguística é transformada em atividade metalinguística.

A concepção acerca do processo de conscientização aqui adotado aproxima-se à de Poersch (1998), porém com adaptações. Neste estudo, o processo de conscientização ocorre por meio de três grandes etapas: a não consciência (chamada por Poersch de inconsciente), em que as atividades são automatizadas e o leitor não tem consciência sobre a sua monitoração; a pré-consciência, que envolve conhecimentos tácitos, sobre os quais o leitor não apresenta reflexões consistentes; e a consciência (chamada por Poersch de consciência plena), em que as reflexões e procedimentos realizados são explicitados verbalmente de forma consciente e articulada, a partir dos quais o leitor demonstra conhecimento sobre a língua e seu funcionamento. Essas três etapas são divididas em subetapas pela autora da tese, com base em outros estudos, que estão descritas de forma detalhada na seção destinada aos procedimentos de análise de dados, no capítulo referente à organização da pesquisa.

Nesta pesquisa, considera-se a consciência textual como habilidade desenvolvida a partir da atenção do leitor sobre o texto e seu funcionamento, considerando os aspectos de coesão, coerência e superestrutura, tal como a proposta de Gombert (1992). No desenvolvimento dessa consciência, o leitor necessita estar atento aos aspectos textuais e às informações contidas do texto, ou seja, ao conteúdo, considerando os aspectos supracitados.

Considerando, aqui, a consciência textual como habilidade de refletir e verbalizar sobre os aspectos de coesão, coerência e superestrutura, descreve-se o ponto de vista sob o qual cada uma é analisada.

Observa-se a coesão como mecanismo textual estabelecido a partir de marcadores linguísticos, denominados conectivos, responsáveis pela construção das relações internas entre os enunciados do texto. Neste estudo, a coesão é subdividida de acordo com a descrição de Halliday e Hasan (1976): coesão lexical – que pode ocorrer por reiteração (substituição lexical e superordenados) e por colocação (campo semântico) – e coesão gramatical – que pode ser estabelecida por referência (pessoal, demonstrativa e comparativa), por elipse (verbal, nominal e oracional) e por conjunção.

A coerência é concebida como mecanismo textual referente às relações de sentido estabelecidas pelo conteúdo do texto, tanto em nível local como em nível global. Este estudo norteia-se pela perspectiva de Charolles (1988), autor que estabelece as quatro metarregras para o funcionamento da coerência: metarregra de manutenção temática, metarregra de progressão temática, metarregra de ausência de contradição interna e metarregra de relação com o mundo.

Por fim, a superestrutura está relacionada ao aspecto visual do texto, importante característica considerada na classificação do gênero textual, conforme perspectiva de Van Dijk (1983). Envolve, assim, aspectos da organização do texto: moldura, unidades linguísticas, sequências dominantes, traços linguístico-estruturais (partes do texto: título, introdução, desenvolvimento e conclusão).

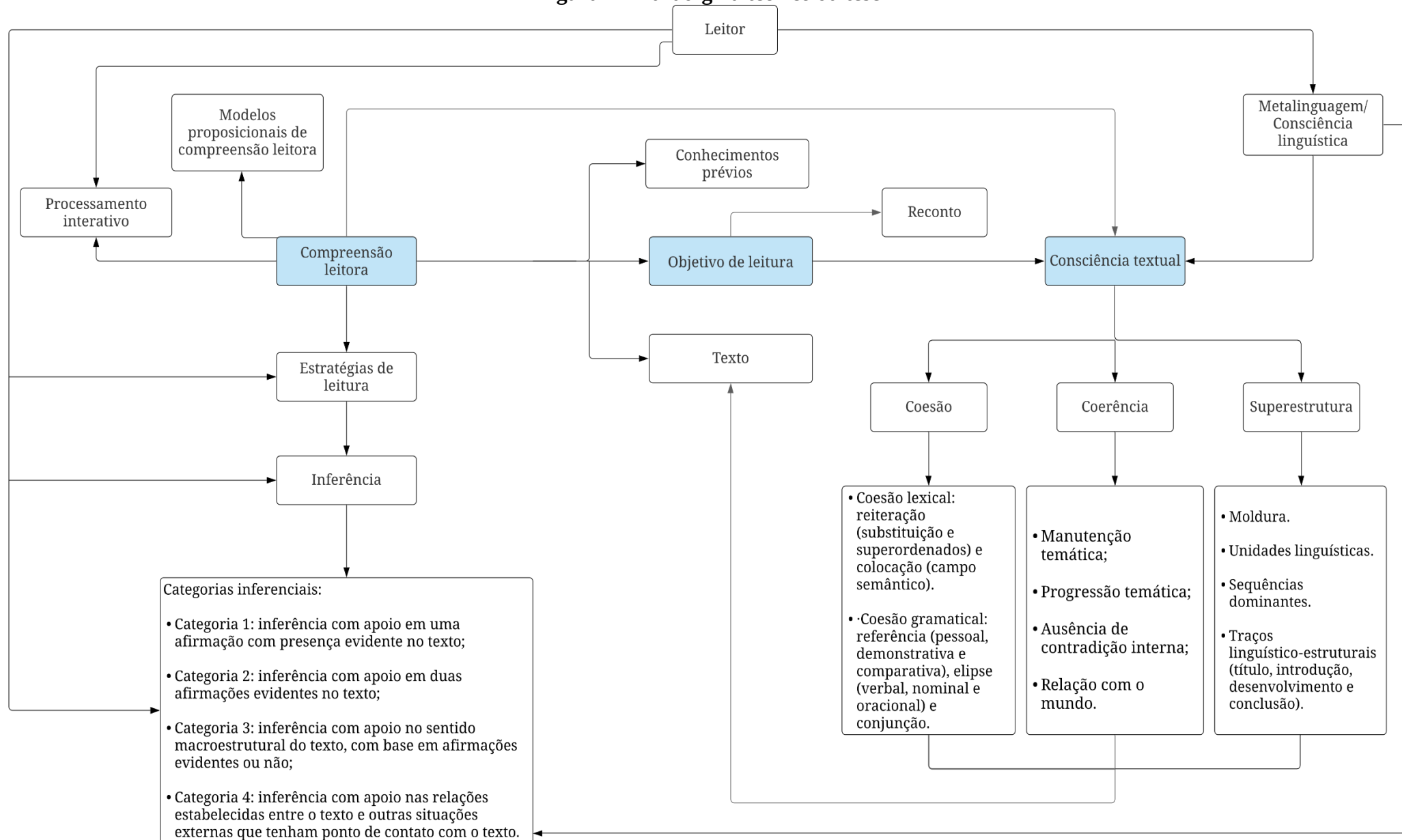
Com base nessa concepção, a compreensão leitora e a consciência textual quanto à análise linguística são investigadas aqui em sua relação com o conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa. Considerando, como já dito, que a compreensão leitora e a consciência textual são constituintes do processo de leitura, a relação estabelecida entre o objetivo de leitura e essas duas variáveis se dá a partir do pressuposto de que a consciência textual está implícita na compreensão leitora, desenvolvendo-se em diferentes níveis dependendo de cada leitor.

Após a apresentação da fundamentação teórica, na qual foram expostos e descritos os pressupostos psicolinguísticos e dos estudos do texto que vão ao encontro das bases deste estudo, considerando seus eixos de investigação, na sequência é

apresentado o paradigma teórico elaborado e proposto neste estudo. Nesta pesquisa, a palavra “paradigma” é utilizada com o sentido de modelo, como a representação de um padrão que pode ser utilizado em outras situações, mas não é a única configuração possível de relacionar os conceitos, justamente porque esse paradigma é uma representação da perspectiva adotada nesta tese, e não uma representação geral e única do processo da leitura.

O paradigma contempla centralmente os três eixos investigados nesta tese: objetivo de leitura, compreensão leitora e consciência textual. Estão dispostos e organizados em relação aos aspectos que os envolvem, tal como são considerados nos instrumentos de pesquisa, bem como são analisados os dados obtidos. A seguir, apresenta-se o paradigma (Figura 2) e, após, sua descrição.

Figura 2 – Paradigma teórico da tese



O paradigma teórico apresentado na Figura 2 foi elaborado com o intuito de ilustrar a relação estabelecida, nesta tese, entre os conceitos teóricos apresentados ao longo do capítulo de fundamentação teórica, de modo a esclarecer como são tratados na pesquisa. É importante destacar, como já mencionado, que há outras configurações possíveis utilizando os mesmos conceitos, considerando a complexidade do processo da leitura, sendo essa a perspectiva deste estudo e não uma proposta de modelo geral e engessado.

Como são tratados muitos conceitos, tanto da Psicolinguística como dos estudos do texto, considera-se importante organizá-los esquematicamente para que a perspectiva adotada pela autora da tese fique evidenciada. O paradigma está organizado com base nos três eixos principais de investigação do estudo, conforme já citado: objetivo de leitura, compreensão leitora e consciência textual.

É importante ressaltar que o paradigma teórico da tese não estabelece relações hierárquicas entre os conceitos, visto que consideram-se todos os itens nele apresentados como partes do processo de leitura, sem fazer qualquer juízo de valor entre eles. Para tanto, na sequência, o paradigma será descrito de acordo com os fundamentos anteriormente apresentados e nele ilustrados.

Inicialmente, na parte superior do paradigma apresenta-se o leitor, sujeito que realiza a leitura e a processa cognitivamente. Tem-se a relação entre o leitor e o processamento interativo, já que ele utiliza os movimentos cognitivos ascendente e descendente de forma conjugada durante a leitura – o chamado movimento interativo de leitura. Da mesma forma, tem-se a relação entre o leitor e a metalinguagem/consciência linguística, visto que o leitor desenvolve essa habilidade à medida que também adquire mais conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento, realizando reflexões acerca dos processos linguísticos.

Observa-se, centralmente, o desdobramento do processo de leitura em compreensão leitora (à esquerda), em objetivo de leitura (centro) e em consciência textual (à direita). Nesta tese, a consciência textual é a focalizada entre os demais tipos de consciência linguística, como já explicitado anteriormente, e, portanto, a leitura é observada aqui na relação entre a compreensão leitora e a consciência textual, em função do objetivo de leitura. Em razão da relação entre o objetivo de leitura, a compreensão leitora e a consciência textual, os três apresentam-se interligados.

Explicitando as relações estabelecidas à esquerda do paradigma, relacionadas à compreensão leitora, nota-se que é descrita por meio de modelos proposicionais, tendo em vista que são explicações teóricas acerca de como ocorre o processo de compreensão leitora cognitivamente. Trata-se, ainda, de um processo que ocorre por meio de processamento interativo, como já destacado. Além disso, o processo de compreensão leitora ocorre por meio do uso de estratégias de leitura e é influenciado por variáveis da leitura.

Quanto ao uso de estratégias de leitura, focaliza-se aqui a inferência, que é base das questões de compreensão leitora e consciência textual sobre o conteúdo do texto, constituindo, portanto, a sequência do paradigma. À inferência estão ligadas as categorias inferenciais adotadas na tese para a elaboração das questões a elas relacionadas (Categoria 1: inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto; Categoria 2: inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto; Categoria 3: inferência com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não; Categoria 4: inferência com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto.). No paradigma, evidencia-se que o leitor utiliza estratégias de leitura que, nesta tese, são representadas pela inferência, desdobrada nas categorias inferenciais.

Quanto à influência de variáveis de leitura, tem-se o conhecimento prévio, o objetivo de leitura e o texto. O objetivo de leitura é a variável aqui investigada e, portanto, está materializada no reconto, interligado ao objetivo de leitura na sequência do paradigma. Quanto aos conhecimentos prévios, são indispensáveis para todo o processo da leitura e, sobretudo, para a realização de inferências. O texto, por sua vez, está relacionado ao texto lido e ao reconto, considerando que o objetivo de leitura, ponto central de investigação da tese, é a elaboração de um reconto do texto lido.

Passando às relações estabelecidas à direita do paradigma, interligadas à consciência textual, evidencia-se, inicialmente, que a consciência textual está relacionada à metalinguagem/consciência linguística, sendo aquela parte dessa (a consciência linguística inclui a consciência textual). A consciência textual, tipo de consciência focalizada nesta investigação, envolve, em relação à análise linguística, a reflexão do leitor sobre a coesão, a coerência e a superestrutura dos textos. Já em relação ao conteúdo do texto, envolve a

reflexão do leitor sobre os processos inferenciais que realiza, daí a ligação entre a metalinguagem/consciência linguística e as categorias inferenciais no paradigma.

Quanto à coesão, são focalizados os elementos relacionados à coesão lexical – reiteração (substituição e superordenados) e colocação (campo semântico) – e à coesão gramatical – referência (pessoal, demonstrativa e comparativa), elipse (verbal, nominal e oracional) e conjunção. Em relação à coerência, são consideradas as quatro metarregras já apresentadas anteriormente: manutenção temática, progressão temática, ausência de contradição interna e relação com o mundo. Sobre a superestrutura, são observados os aspectos relacionados à moldura, às unidades linguísticas, às sequências dominantes e aos traços linguístico-estruturais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão). Os aspectos de coesão, coerência e superestrutura são elementos estabelecidos nos textos, então está a ele interligado.

Assim é apresentado o paradigma teórico da pesquisa, por meio da organização dos conceitos a partir da visão psicolinguística e dos estudos do texto aqui adotada. Destaca-se, mais uma vez, que não há relação hierárquica entre os elementos do paradigma, visto que se considera que se relacionam de forma interativa e são todos constituintes do processo de leitura, principalmente em relação ao desenho de análise teórica desta tese.

Apresentados os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, delineando a perspectiva da autora sobre esses fundamentos (ilustrados a partir do paradigma apresentado na Figura 2), bem como indicando as lacunas existentes em relação ao eixo da pesquisa, apresenta-se, no capítulo a seguir, o estudo experimental.

3 O ESTUDO EXPERIMENTAL

Neste tópico, são apresentados os objetivos – geral e específicos – da pesquisa, o problema e as questões pesquisa, as hipóteses e o método.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa consiste em: verificar a influência do conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual.

Dele decorrem os objetivos específicos:

a) Verificar se há diferenças entre os grupos quanto à produção do reconto produzido, medida pela abordagem de proposições primárias, secundárias, inferenciais e intrusas, considerando-se se receberam ou não o objetivo de leitura explicitamente;

b) Verificar se há diferenças entre os grupos na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto;

c) Verificar se há diferenças entre os grupos na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura);

d) Verificar se há uma correlação entre o desempenho no alcance do objetivo de leitura (produção do reconto), os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência textual em cada grupo;

e) Analisar a relação entre os hábitos de leitura, de escrita e sobre a elaboração de reconto dos participantes e os resultados obtidos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual;

f) Analisar, qualitativamente, as respostas da professora das turmas sobre o trabalho realizado por ela com a leitura e a escrita (elaboração de reconto) em sala de aula, relacionando-o aos resultados obtidos pelos alunos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual.

3.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

O problema orientador da pesquisa pode ser definido na seguinte indagação geral: O conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, influencia na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual?

Esse problema se desdobra nas seguintes questões de pesquisa:

a) Há diferenças na acurácia quanto à produção do reconto, medida pela abordagem de proposições primárias, secundárias, inferenciais e intrusas, considerando-se se receberam ou não o objetivo de leitura explicitamente, entre o grupo 1 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, antes da realização da leitura do texto – OLA) e o grupo 2 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, depois da realização da leitura do texto – OLD)?

b) Há diferenças na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto, na comparação entre os grupos?

c) Há diferenças na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura), na comparação entre os grupos?

d) Existem correlações entre o desempenho na elaboração do reconto, os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência textual em cada grupo?

e) Há uma relação entre os hábitos de leitura, de escrita e sobre a elaboração de reconto dos participantes e os resultados obtidos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual?

f) Uma análise qualitativa das respostas da professora sobre suas práticas de trabalho com a leitura e escrita (elaboração de reconto) permite relacionar sua conduta com o desempenho das turmas em alguma tarefa específica?

3.3 HIPÓTESES

Constitui hipótese geral do estudo:

O conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, influencia na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual.

A hipótese geral se desdobra nas seguintes hipóteses específicas:

1. A qualidade da produção dos recontos produzidos pelos participantes do grupo 1 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, antes da realização da leitura do texto – OLA) é superior à dos recontos produzidos pelos participantes do grupo 2 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, depois da realização da leitura do texto – OLD), ou seja, os participantes do grupo 1 apresentarão escores mais elevados no reconto (Instrumentos de pesquisa I), apresentando mais proposições primárias, secundárias e inferenciais, que os participantes do grupo 2 (Instrumento de pesquisa II).

2. A acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto é mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) em comparação aos participantes do grupo 2 (OLD); mais especificamente, os escores de compreensão leitora e de consciência textual sobre o conteúdo do texto (Instrumento de pesquisa III) serão mais altos no grupo 1 do que no grupo 2.

3. A acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura) é mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) em comparação aos participantes do grupo 2 (OLD); mais especificamente, os escores de compreensão leitora e consciência textual sobre a análise linguística do texto (Instrumento de pesquisa IV) serão mais altos no grupo 1 do que no grupo 2.

4. Haverá correlação positiva entre o alcance do objetivo de leitura (produção do reconto) (Instrumentos I e II) e os escores de compreensão leitora e consciência textual (Instrumentos III e IV), em cada grupo, indicando relação entre os três elementos investigados.

5. Os hábitos de leitura e de escrita e os hábitos de elaboração de reconto dos participantes influenciam no desempenho no alcance do objetivo de leitura (produção do reconto), na compreensão leitora e na consciência textual. Mais especificamente, haverá

correlações positivas e significativas entre a frequência de leitura (apontada pelas respostas às questões Q4 - *Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?* e Q5 - *Com que frequência você costuma ler textos?*), de escrita e de elaboração de reconto (apontadas pelas respostas às questões Q28 - *Com que frequência você costuma escrever textos?*, Q36 - *Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?* e Q37 - *Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?*, do Instrumento de pesquisa V) e os escores do reconto (Instrumentos de pesquisa I e II), de compreensão leitora e de consciência textual (Instrumentos de pesquisa III e IV).

Com base nessas definições, o método é a seguir exposto, considerando a amostra, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

3.4 MÉTODO

Nesta seção, são apresentadas as características metodológicas da pesquisa, incluindo a amostra, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) sob o número de protocolo 40286320.1.0000.5336 (CAAE), em 16 de dezembro de 2020. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram lidos e assinados pelos alunos (Apêndice A), responsáveis pelos alunos (Apêndice B) e pela professora (Apêndice C) antes da participação no estudo.

3.4.1 Amostra

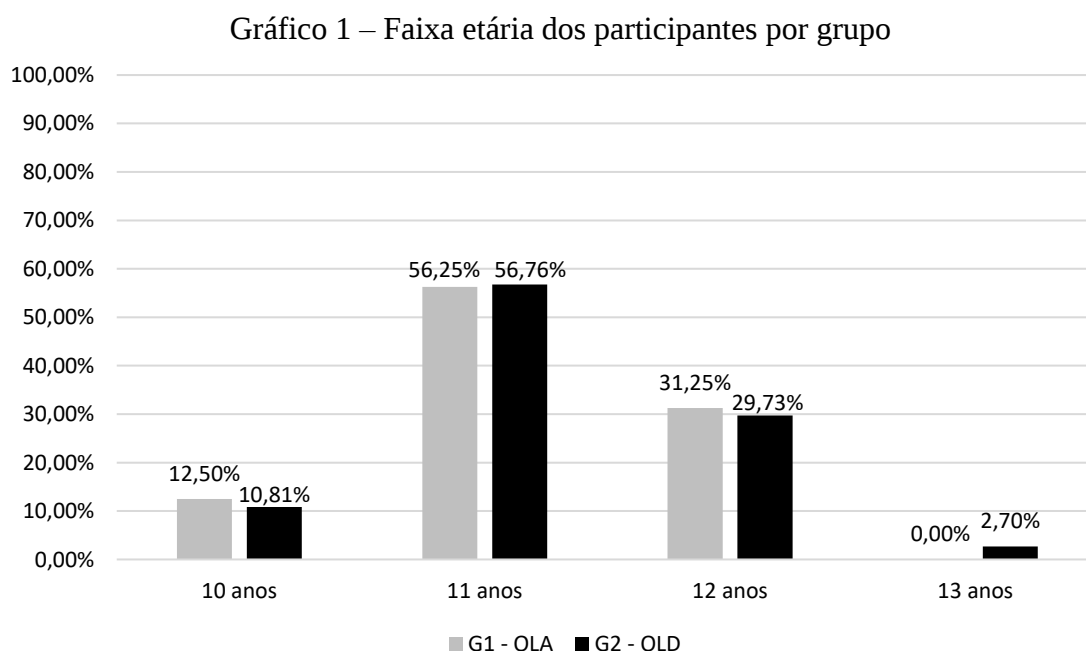
A amostra da pesquisa foi constituída por uma professora de Língua Portuguesa e seus 69 alunos (quatro turmas), alunos de 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de uma escola pública federal de uma cidade metropolitana do Rio Grande do Sul – alunos sem transtornos neurológicos ou de leitura (conforme relato da professora) e que realizaram todos os testes, requisitos para constituírem a amostra. A escola foi selecionada em função das restrições impostas pela pandemia da COVID-19, que impossibilitou nosso acesso a outras escolas públicas (municipais e/ou estaduais). Trata-se de uma escola cujos

alunos passam por uma rigorosa seleção para ingressarem na instituição, assim como seus professores, que são concursados. Esse ano escolar foi escolhido por constituir o início do Ensino Fundamental II, sendo momento que possibilita verificar as condições de leitura dos participantes na passagem por esta etapa, em que estão saindo do Ensino Fundamental I e ingressando no Ensino Fundamental II.

A professora participante do estudo – apenas uma, pois era a professora de Língua Portuguesa das quatro turmas participantes – é do sexo feminino e tinha 38 anos na época da coleta de dados desta pesquisa. Quanto à sua formação, possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola, especialização em Língua Portuguesa com ênfase em Multiletramentos, especialização em Estudos Avançados em Língua Espanhola, mestrado em Letras e era doutoranda em Letras.

Todos os alunos leram o mesmo texto para atingir o mesmo objetivo – elaborar um reconto escrito do texto –, porém cada grupo conheceu a instrução da tarefa em momentos diferentes. Como já explicitado, o grupo 1 fez a leitura do texto já tendo conhecimento da instrução da tarefa antes da realização da leitura, enquanto o grupo 2 teve conhecimento da instrução da tarefa somente depois de ler o texto.

Entre os instrumentos aplicados, descritos na próxima subseção, há um Questionário de hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto, cujos dados possibilitaram completar a caracterização da amostra, incluindo idade, sexo e repetência escolar. No Gráfico 1, observa-se a distribuição dos participantes de acordo com a idade.

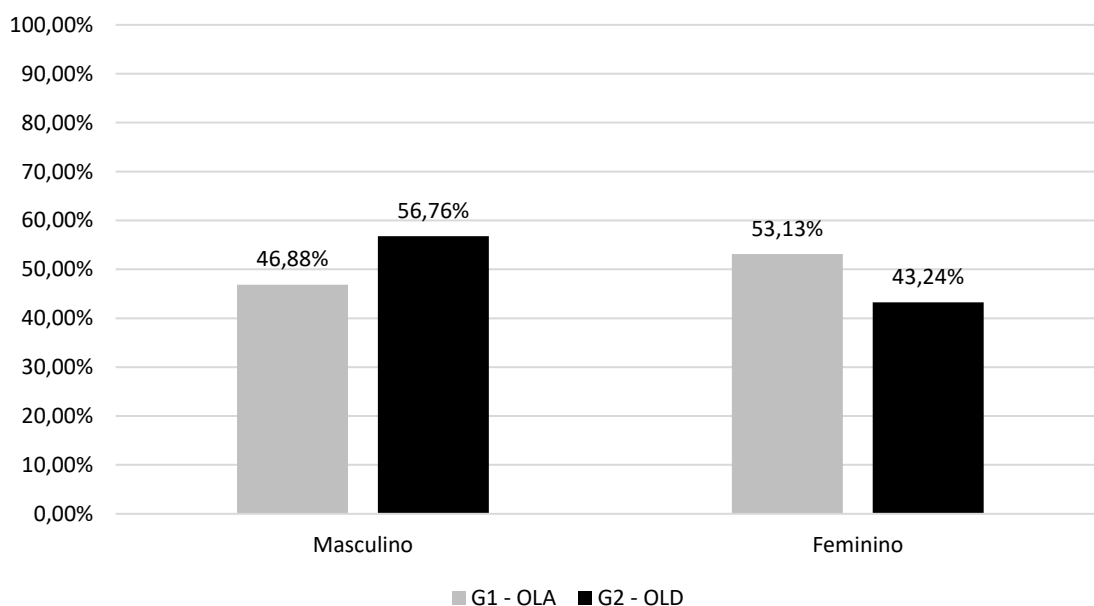


Fonte: A autora (2022).

Os alunos participantes do estudo tinham entre 10 e 13 anos, sendo a maioria deles alunos de 11 e 12 anos. Mais da metade dos participantes de ambos os grupos possuía 11 anos – 56,25% no grupo 1 e 56,76% no grupo 2. Os participantes de 12 anos no grupo 1 são 31,25% da amostra e, no grupo 2, 29,73%. A média geral da faixa etária dos participantes é 11,2 e o desvio padrão é de 0,66.

Quanto ao sexo, a divisão dos alunos mostrou-se bastante equilibrada, conforme apresentado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Sexo dos participantes por grupo



Fonte: A autora (2022).

De acordo com as informações do Gráfico 2, no grupo 1 havia mais de participantes do sexo feminino do que do masculino: 46,88% dos participantes era do sexo masculino, enquanto 53,13% era do feminino. Já no grupo 2 ocorreu o contrário – 56,76% era do sexo masculino e 43,24% era do sexo feminino. Apesar da diferença, a distribuição se mostrou equilibrada.

Quanto à repetência dos alunos, todos indicaram não ter repetido de ano nenhuma vez em nenhum ano escolar. Por tratar-se de uma escola federal, com alunos que passam por processo seletivo para ingressar, a quantidade de alunos repetentes é muito baixa ou inexistente em algumas turmas, como nestas que participaram do estudo.

Na subseção seguinte, são explicitados e descritos os instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo.

3.4.2 Instrumentos de coleta de dados

Uma crônica, texto literário narrativo, foi selecionada – “Garoto linha dura”, de Stanislaw Ponte Preta – para constituir a base da atividade de leitura dos instrumentos

(Apêndice D e E). A escolha por esse gênero, com tipo textual predominantemente narrativo, foi realizada por constituir a opção que pode oferecer mais subsídios para elaborar um reconto, objetivo de leitura escolhido como forma de investigação do tópico objetivo de leitura, além de ser um tipo textual muito familiar aos estudantes desta faixa etária. Além disso, é um gênero narrativo rico em informações implícitas, que requerem a realização de inferências, o que contribui para a verificação da compreensão leitora, já que o participante teve de realizar tais inferências para mostrar que compreendeu o texto.

A seleção do texto foi realizada a partir de uma busca considerando a adequação do conteúdo ao público da faixa escolar investigada, conteúdo esse caracterizado por uma situação comum no universo infanto-juvenil. Considerou-se também a adequação linguística do material textual para a público investigado. Ademais, buscou-se um texto que permitisse averiguar a realização de inferências pelos participantes. Desse modo, a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta, apresenta-se como uma escolha pertinente, uma vez que o desfecho da história é construído a partir de informações implícitas, cuja compreensão depende essencialmente da realização de inferências.

Apenas um texto foi selecionado para ser lido pelos participantes, pois textos diferentes influenciariam na compreensão leitora dos participantes, visto que cada um tem suas especificidades linguísticas e de conteúdo. Considerando os conhecimentos prévios, no que diz respeito à elaboração de reconto, há questões específicas realizadas via protocolo verbal para mensurá-los e, no que diz respeito ao conteúdo do texto, optou-se pelo uso de da apresentação de um glossário ao final do texto, apresentando os significados das palavras que poderiam acarretar problemas de compreensão.

Em relação ao formato de apresentação do texto a cada um dos grupos, incluindo as instruções postas ao participante e as palavras selecionadas para constituírem o vocabulário, consideraram-se os apontamentos tecidos por um painel de juízes consultado para tal (estudantes e professores de psicolinguística – 2 mestrandos, 2 doutorandos e 1 professor). Dessa forma, os juízes indicaram modificações que poderiam ser realizadas.

Na folha que continha o texto para o Grupo 1 (OLA), a instrução inicial era: “Leia o texto abaixo. Após a leitura, você deverá fazer um reconto por escrito desse texto. Você fará a atividade sem consultar o texto.”. Já para o grupo 2 (OLD), a instrução era: “Leia o texto abaixo. Após a leitura, você fará uma atividade sobre o texto. Você fará a atividade

sem consultar o texto.”. O texto com as instruções para o Grupo 1 pode ser observado no Apêndice D (Texto – Grupo 1 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) – OLA) e o texto com as instruções para o Grupo 2 pode ser observado no Apêndice E (Texto – Grupo 2 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) – OLD), ao final deste documento.

A partir do texto selecionado, foram elaborados quatro instrumentos, incluindo objetivo de leitura (elaboração de reconto), compreensão leitora e consciência textual, bem como hábitos de leitura e de escrita (para o aluno) e sobre o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula (para a professora), todos descritos a seguir. Todos os instrumentos elaborados foram analisados pelo mesmo painel de juízes que analisou o modo de apresentação do texto e as instruções iniciais. O painel de juízes analisou o conteúdo dos testes, o modo de apresentação das questões, o vocabulário utilizado e a adequação desses aspectos ao público do nível investigado. Essa análise ocorreu em três encontros dos juízes, que tiveram acesso prévio aos instrumentos e, nos encontros, expuseram suas considerações, enquanto a doutoranda, autora da tese, realizava as mudanças pertinentes.

a) Instrumento de pesquisa I: Grupo 1 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) - OLA

Os participantes desse grupo realizaram a leitura do texto já sabendo qual era a instrução da tarefa, que delineia o objetivo de leitura (elaborar um reconto do texto) que precisavam alcançar.

O instrumento – apresentado no Apêndice F – continha instruções básicas para a elaboração do reconto e linhas para que o participante o escrevesse. As instruções iniciais eram: “Agora que já leu a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta, você deve elaborar um reconto por escrito desse texto. Imagine que o autor quer inscrevê-la em um concurso literário de crônicas, mas perdeu a folha onde escreveu a narrativa e não está conseguindo recontá-la. Como você já tinha lido o texto, ele pediu-lhe que reescrevesse a história por ele. O reconto deve ser elaborado com suas próprias palavras e deverá conter o máximo de informações que estão presentes no texto que você leu.”.

Após as linhas destinadas à escrita do reconto, no mesmo instrumento havia ainda questões sobre o processo de elaboração do reconto: deveriam escrever quais passos

utilizaram para elaborar o reconto; o quanto acharam importante saber, antes da leitura do texto, que depois teriam que fazer um reconto escrito (não foi importante, pouco importante, razoavelmente importante, importante ou muito importante), descrevendo porque escolheram determinada resposta; e, por fim, deveriam responder qual foi o grau de dificuldade de produzir o reconto sem consultar o texto (não foi difícil, pouco difícil, razoavelmente difícil, difícil ou muito difícil), justificando, também, porque escolheram determinada resposta.

b) Instrumento de pesquisa II: Grupo 2 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) - OLD

Os participantes desse grupo realizaram a leitura sem saber qual era a instrução da tarefa a ser realizada a partir da leitura do texto. O instrumento – apresentado no Apêndice G – continha instruções básicas para a elaboração do reconto e linhas para que o participante o escrevesse. As instruções iniciais do instrumento eram as mesmas do Instrumento I. Após as linhas destinadas à escrita do reconto, no mesmo instrumento, havia ainda questões sobre o processo de elaboração do reconto, descritas acima, no Instrumento I.

c) Instrumento de pesquisa III: Teste de compreensão leitora e consciência textual – conteúdo do texto

Este instrumento – apresentado no Apêndice H – foi respondido por todos os participantes. As instruções iniciais para responder às questões estavam escritas no início do teste e eram as seguintes: “Responda às questões abaixo de acordo com a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta. Há apenas uma resposta correta entre as alternativas apresentadas. Coloque um X nos parênteses da resposta escolhida. Após marcar a alternativa correta, explique como você pensou para responder à questão.”.

O teste é composto por questões de múltipla escolha (compreensão leitora), com apenas uma resposta correta, que foram elaboradas com base em categorias inferenciais, considerando as informações necessárias para a realização da inferência (PEREIRA, 2019).

No Quadro 1, a seguir, observam-se quais são essas quatro categorias e a descrição de cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias inferenciais das questões de compreensão leitora de conteúdo do texto

Categoria	Definição
Categoria 1 Inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto.	A inferência tem como ponto de partida uma afirmação com presença evidente no texto, cabendo ao leitor refletir sobre o contexto e acionar os seus conhecimentos prévios. Deve ter atenção também ao objetivo da leitura, que é realizar determinada inferência. Nesse sentido, o esforço cognitivo exigido é pequeno, sendo simples a recuperação dessa afirmação, pois de presença evidente.
Categoria 2 Inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto.	A inferência tem como ponto de partida duas afirmações evidentes no texto, sendo elas com relações evidentes ou não, cabendo ao leitor refletir sobre o contexto e acionar os seus conhecimentos prévios. Deve ter atenção também ao objetivo da leitura, que é realizar determinada inferência. Nesse sentido, o esforço cognitivo exigido é pequeno, sendo simples a recuperação dessas afirmações e suas respectivas relações, pois ambas têm presença evidente no texto.
Categoria 3 Inferências com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não.	A inferência tem como ponto de partida o sentido macroestrutural do texto, com base em informações não evidentes, cabendo ao leitor refletir sobre o contexto e o contexto, bem como acionar os seus conhecimentos prévios. Deve ter atenção também ao objetivo da leitura, que é realizar determinada inferência. Nesse sentido, o esforço cognitivo é grande, sendo complexo por exigir a recuperação das afirmações não evidentes, das relações entre elas, também não evidentes, além de exigir a recuperação das relações entre essas afirmações com o contexto.
Categoria 4 Inferências com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto.	A inferência tem como ponto de partida as relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto, cabendo ao leitor refletir sobre o contexto e acionar os seus conhecimentos prévios, a partir das pistas linguísticas presentes no texto. Deve ter atenção também ao objetivo da leitura, que é realizar determinada inferência. Nesse sentido, o esforço cognitivo é grande, pois exige que o leitor estabeleça relações entre o texto e a situação externa, com base nas pistas linguísticas e no contexto.

Fonte: A autora (2020), com base em Pereira (2019).

As oito questões de compreensão leitora (sobre o conteúdo do texto) do instrumento foram elaboradas com base nas categorias apresentadas. Desse modo, a divisão foi a seguinte: as questões 1 e 2 correspondem à categoria 1; as questões 3 e 4 correspondem à categoria 2; as questões 5 e 6 correspondem à categoria 3; e, por fim, as questões 7 e 8 correspondem à categoria 4.

Após cada uma das questões de compreensão leitora, os participantes responderam à questão de consciência textual (dissertativa), a partir da qual expressaram como pensaram para responder à questão de compreensão (*Como você pensou para responder à questão X?*). Nesta questão, o participante apresentava suas reflexões acerca da resolução da questão de compreensão leitora, evidenciando seu nível de consciência textual sobre o item.

d) Instrumento de pesquisa IV: Teste de compreensão leitora e consciência textual – análise linguística

Este instrumento – apresentado no Apêndice I – tem as mesmas instruções e configuração do instrumento anterior, sendo também realizado por todos os participantes. É composto por oito questões de múltipla escolha, com apenas uma resposta correta, elaboradas focalizando os elementos linguísticos abordados pela consciência textual de Gombert (1992): coesão, coerência e superestrutura.

Desse modo, a questão 1 é de coesão lexical (campo semântico); a questão 2 é de coesão gramatical (conjunção); a questão 3 é de coesão lexical (sinonímia); a questão 4 é de coesão gramatical (referência); a questão 5 é de coerência (manutenção temática); a questão 6 é de superestrutura (formato do texto); a questão 7 é de coerência (progressão temática); e a questão 8 é de superestrutura (partes do texto).

Da mesma forma em que é abordado no Instrumento III, após cada uma das questões de compreensão leitora, os participantes responderam à questão de consciência textual (dissertativa), a partir da qual explicaram como pensaram para responder à questão de compreensão. Também aqui, o participante apresentava suas reflexões acerca da resolução da questão de compreensão leitora, evidenciando seu nível de consciência textual sobre o item.

e) Instrumento de pesquisa V: Questionário sobre hábitos de leitura, hábitos de escrita e hábitos de elaboração de reconto

Este instrumento – apresentado no apêndice J – é composto por questões relacionadas aos hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto dos alunos e, portanto, foi realizado por todos os participantes de ambos os grupos. São três questões de dados pessoais (sexo, idade, número de repetências de ano, caso haja), 34 questões de múltipla escolha sobre hábitos de leitura e escrita, em formato de escala (em que os alunos selecionaram somente uma resposta para cada uma delas) e 2 questões dissertativas sobre hábitos de leitura e escrita.

As instruções iniciais do instrumento são as seguintes: “Prezado(a) aluno(a) participante, o objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor. Seja sincero ao responder e faça até o fim. Marque apenas uma resposta em cada questão. Obrigada por sua colaboração!”. O instrumento foi elaborado com base em Finger-Kratochvil (2010) e Rosa (2018) no que se refere às questões sobre hábitos de leitura e de escrita, adaptado para atender aos objetivos desta pesquisa. O questionário foi avaliado pelo painel de juízes que analisou os demais instrumentos, de modo a ajustá-lo para a aplicação.

f) Instrumento de pesquisa VI: Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora)

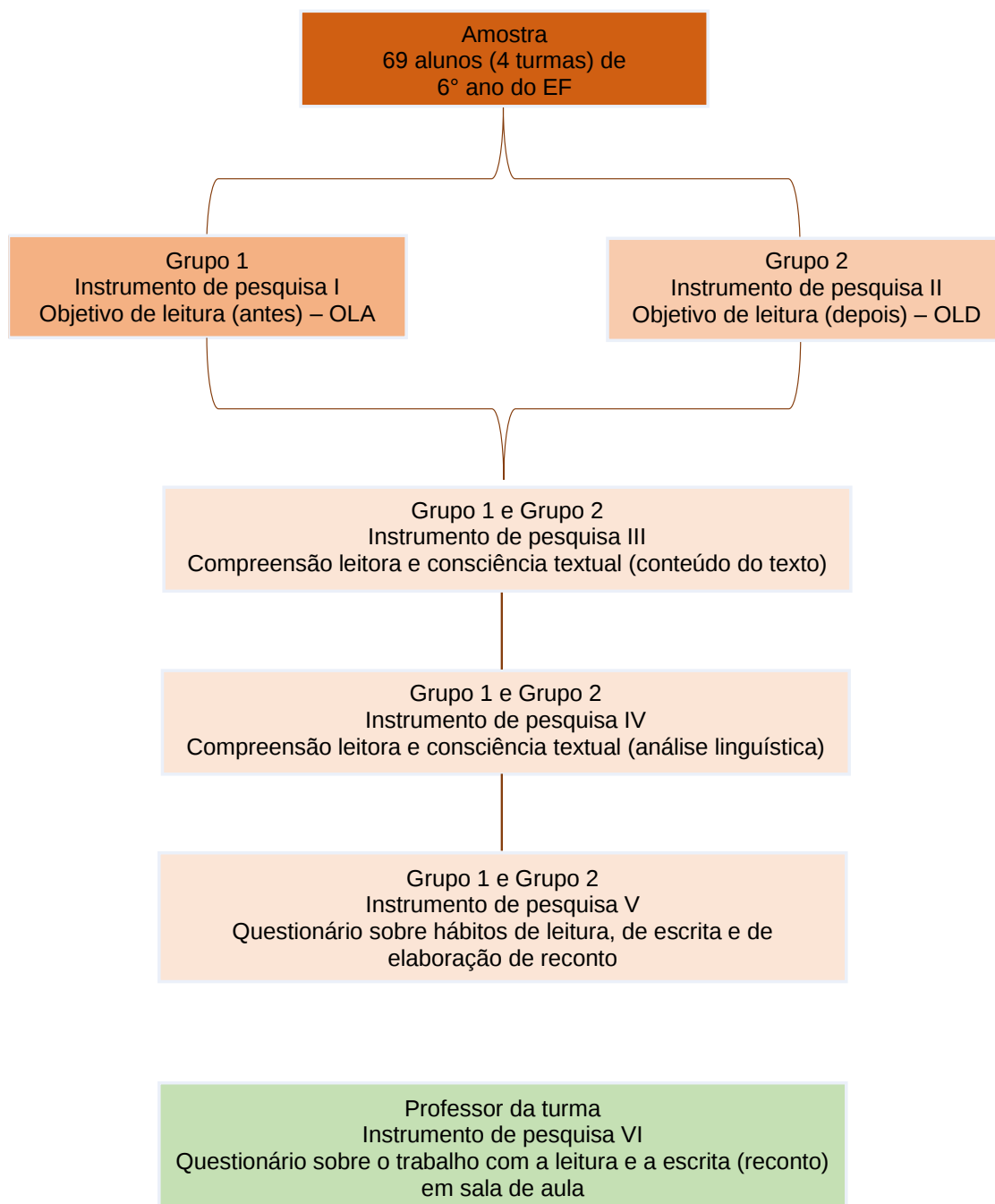
Este instrumento, apresentado no Apêndice K, é composto por questões direcionadas à professora das turmas, a partir das quais ela respondeu sobre a frequência e o modo de trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, incluindo especificamente o reconto, bem como sobre a sua visão sobre esse trabalho em sala de aula. São quatro questões de múltipla escolha e quatro questões dissertativas. As instruções iniciais para a professora foram apresentadas de forma escrita no instrumento. São elas: “Prezado(a) professor(a) participante, o objetivo deste questionário é conhecer melhor o seu trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa da(s) turma(s) em que os dados foram coletados. Asseguramos o sigilo total em relação aos dados aqui coletados. Obrigada por sua colaboração!”.

3.4.3 Procedimentos de coleta de dados

Para que os objetivos dessa pesquisa fossem atingidos, os procedimentos de coleta de dados descritos a seguir foram adotados. Foi realizada uma reunião para que a pesquisadora, a professora de Língua Portuguesa das turmas envolvidas e a diretora da escola pudessem definir as turmas participantes da pesquisa, bem como a data de início da coleta de dados. Nesse primeiro dia, foram expostos aos alunos os procedimentos a serem realizados durante a aplicação dos testes.

O desenho experimental da pesquisa, adotado durante a coleta de dados, está representado no esquema apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Desenho experimental da pesquisa (coleta de dados)



Fonte: A autora (2020).

Conforme observado na Figura 3, a coleta de dados ocorreu a partir dos seguintes passos:

1. Aplicação dos instrumentos I e II, referentes à atividade de leitura do texto com o objetivo de leitura de acordo com as especificidades de cada grupo. O grupo 1 (OLA) fez a leitura do texto já sabendo que um reconto escrito devia ser elaborado após a realização da leitura, enquanto o grupo 2 (OLD) realizou a leitura do texto sem saber que um reconto escrito deveria ser elaborado depois.

Neste passo, a escolha dos alunos que comporiam o grupo 1 e o grupo 2 em cada turma foi randomizada, ou seja, distribuíram-se os testes aleatoriamente na turma e os grupos foram constituídos conforme essa distribuição. Os testes estavam organizados de forma a ser distribuído um do grupo 1 e um do grupo 2, e assim por diante, para garantir uma quantidade aproximada de participantes em cada grupo.

Assim, como havia participantes dos dois grupos em cada turma, os alunos foram orientados a não realizarem nenhum tipo de comentário após a distribuição dos instrumentos, de modo a não darem nenhuma pista a respeito do objetivo de leitura àqueles alunos que não o sabiam previamente. Em caso de qualquer dúvida ou comentário, deveriam levantar a mão e esperar que a aplicadora fosse até a classe para solucionar a dúvida.

2. Aplicação do instrumento III, referente ao Teste de compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto (em ambos os grupos);

3. Aplicação do instrumento IV, referente ao Teste de compreensão leitora e consciência textual quanto à análise linguística do texto (em ambos os grupos);

4. Aplicação do instrumento V, referente ao Questionário sobre hábitos de leitura, de escrita e sobre a elaboração de reconto (em ambos os grupos);

5. Aplicação do instrumento VI, referente ao Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora das turmas).

Os instrumentos foram aplicados nesta ordem, em períodos de aula sucessivos, pela professora da turma, que também é participante de grupo de pesquisa e está habituada a aplicar testes deste tipo. Os testes referentes ao reconto (instrumentos I e II) foram realizados em dois períodos de aula (aproximadamente 1h40min); o Teste de compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto (instrumento III) foi realizado em um período de aula (aproximadamente 50min); o Teste de compreensão leitora e

consciência textual quanto à análise linguística do texto foi realizado em um período de aula (aproximadamente 50min); e o Questionário sobre hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto também foi realizado em um período de aula (aproximadamente 50min).

Os alunos participantes foram bastante receptivos quanto à realização das atividades dos testes, participando de forma unânime e seguindo todas as orientações conforme foram passadas pela aplicadora, para não comprometer os procedimentos de aplicação determinados. Bastante empolgados, demonstraram preocupação em realizar as atividades de maneira correta e expectativa em relação aos resultados.

Os procedimentos de coleta descritos possibilitaram a obtenção dos dados cujos procedimentos de análise são descritos na subseção a seguir.

3.4.4 Procedimentos de análise de dados

Após a aplicação dos instrumentos elaborados, os dados obtidos foram levantados e tabulados de acordo com os critérios estabelecidos, descritos a seguir.

A partir dos dados obtidos e dos resultados alcançados por meio do *Instrumento de pesquisa I: Grupo 1 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) - OLA* e do *Instrumento de pesquisa II: Grupo 2 – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) - OLD*, foi possível verificar o desempenho dos participantes do Grupo 1 e do Grupo 2 quanto ao objetivo de leitura. Os recontos dos participantes de ambos os grupos foram analisados de acordo com os mesmos critérios, justamente para, posteriormente, terem sido verificadas as correlações entre o desempenho dos participantes quanto ao objetivo de leitura e o momento de explicitação desse objetivo, delineado pela instrução da tarefa.

O reconto elaborado pelos participantes foi avaliado e analisado considerando os tipos de proposições/ideias do texto apresentadas no reconto (KINTSCH E KEENAN, 1973; BARETTA E PEREIRA, 2019). Os tipos de proposições/ideias são: 1) proposições/ideias principais – aquelas que veiculam informações essenciais à compreensão do texto, que fazem parte do núcleo principal e sem as quais o leitor não é capaz de compreendê-lo em sua totalidade; 2) proposições/ideias secundárias – aquelas que envolvem detalhes dispensáveis para a compreensão do sentido global do texto, tendo

caráter acessório, não pertencentes ao núcleo principal; 3) proposições/ideias inferenciais (inferências) – aquelas que representam as informações não explicitadas no texto, mas que são apreendidas pelo leitor ao longo da leitura; e 4) proposições/ideias intrusas – aquelas relacionadas a acontecimentos não presentes no texto e inseridos no reconto sem apoio na base linguística e de conteúdo do texto, ou seja, trata-se de informações que não aparecem no texto original e/ou inferências não ancoradas no texto.

Considerando a estrutura livre do reconto e o objetivo do estudo em avaliá-lo de acordo com as informações recontadas, não foram considerados e avaliados erros linguísticos gramaticais ou estruturais. O Quadro 2, a seguir, apresenta a grade utilizada para a correção dos recontos, analisada pelo mesmo painel de juízes que avaliou os instrumentos.

Quadro 2 – Grade para a correção do reconto

Nome do participante: _____ Participante nº: _____

Procedimento: A pontuação deve ser inserida a partir das proposições/acontecimentos presentes no reconto do participante. Inferências e intrusões não possíveis apresentadas no reconto (que devem ser registradas no espaço indicado) também serão pontuadas. As pontuações estão indicadas na legenda.

Legenda

Marcação	Tipo de proposição/ Acontecimento	Pontuação
Negrito	Principal	+ 2 pontos
Regular	Secundária	+ 1 ponto
-----	Inferência	+ 2 pontos
-----	Intrusão não possível	- 1 ponto

Proposições/acontecimentos do texto	Pontuação
(S1) Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola debico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo.	
(S2) Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafreado pelo pai.	

TOTAL:	

Fonte: A autora (2020), com base em Baretta e Pereira (2019).

A classificação das sentenças ou ideias do texto em principais e secundárias foi estabelecida com base nas definições de Kintsch e Keenan (1973) e Baretta e Pereira (2019) e nos aspectos de manutenção e progressão temática de Charolles (1988), já expostos no capítulo destinado à fundamentação teórica. De acordo com o autor, a coerência é estabelecida em nível local (relação entre as palavras e as frases) e em nível global (relação entre as sequências consecutivas, considerando a totalidade do texto). Nesta classificação, portanto, é considerada a relação existente entre as sentenças e seus acontecimentos, que constituem a totalidade do texto quando relacionadas entre si.

Desse modo, as relações internas entre as sentenças determinam quais são principais e quais são secundárias, dependendo das ideias nelas veiculadas. As metarregras de manutenção e progressão temática, estabelecidas por Charolles (1988) auxiliaram nesse processo de classificação, visto que as ideias principais são aquelas que contribuem para manter o tema do texto, ao mesmo tempo que sumarizam a sequência de seus acontecimentos, ou seja, determinam a progressão temática do texto.

Observa-se, no Quadro 2, que são doze as sentenças principais do texto, indispensáveis para a sua compreensão, das quais espera-se que os participantes apresentem as informações em seus recontos. As sequências secundárias são seis, caracterizadas por serem acessórias para a compreensão do texto, sendo constituídas por alguns diálogos e detalhes dispensáveis.

O reconto deveria conter a abordagem do máximo possível de informações lembradas pelo participante, para as quais foram dadas pontuações diferentes de acordo com sua classificação: 2 pontos para informações das sentenças principais, 1 ponto para informações das sentenças secundárias, 2 pontos para informações referentes às ideias

inferenciais e penalização de 1 ponto para informações/ideias intrusas. Assim, considerando a abordagem das informações das ideias principais e secundárias, os recontos poderiam ter, no máximo, 30 pontos. A pontuação das inferências é extra, visto que não são indispensáveis em um reconto e, além disso, não possuem um número definido.

Os dados obtidos e os resultados alcançados por meio do *Instrumento de Pesquisa III – Teste de compreensão leitora e consciência textual – conteúdo do texto* possibilitaram a verificação dos escores de compreensão leitora e consciência textual dos participantes de todos os grupos quanto ao conteúdo do texto lido. O teste é composto de questões de compreensão leitora referentes aos acontecimentos e informações presentes do texto, seguidas, cada uma, de sua respectiva questão de consciência textual.

Trata-se de questões de múltipla escolha (compreensão leitora), que são avaliadas atribuindo 1 ponto para acerto e 0 para erro, e por questões dissertativas (consciência textual), que são avaliadas de acordo com as pontuações e os critérios descritos no Quadro 5, apresentado após a descrição dos procedimentos de análise do próximo instrumento, baseados em Poersch (1998), Chaves (2012), Lopes (2015) e Pereira (2019). As questões de múltipla escolha (compreensão leitora) foram organizadas e avaliadas de acordo com o plano apresentado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Plano de organização e avaliação das questões de compreensão leitora (conteúdo do texto) do Instrumento de Pesquisa III

Questão	Categoria inferencial	Pontuação
1	Categoria 1: inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto.	1 (acerto) 0 (erro)
2	Categoria 1: inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto.	1 (acerto) 0 (erro)
3	Categoria 2: inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto.	1 (acerto) 0 (erro)
4	Categoria 2: inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto.	1 (acerto) 0 (erro)
5	Categoria 3: inferência com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não.	1 (acerto) 0 (erro)
6	Categoria 3: inferência com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não.	1 (acerto) 0 (erro)
7	Categoria 4: inferência com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que	1 (acerto) 0 (erro)

	tenham ponto de contato com o texto.	
8	Categoria 4: inferência com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto.	1 (acerto) 0 (erro)

Fonte: A autora (2022).

Os dados obtidos e os resultados alcançados a partir do *Instrumento de Pesquisa IV – Teste de compreensão leitora e consciência textual – análise linguística* indicam os escores de compreensão leitora e de consciência textual dos participantes quanto aos elementos linguísticos formais do texto, ou seja, quanto aos aspectos de superestrutura, coesão e coerência do texto.

Com a mesma configuração do instrumento anterior, este é constituído por questões de múltipla escolha (compreensão leitora), que são avaliadas atribuindo 1 ponto para acerto e 0 para erro, e por questões dissertativas (consciência textual), que são avaliadas de acordo com as pontuações e os critérios descritos no Quadro 5. O Quadro 4 apresenta o plano de organização e avaliação das questões de múltipla escolha (compreensão leitora) deste instrumento.

Quadro 4 – Plano de organização e avaliação das questões de compreensão leitora (análise linguística) do Instrumento de Pesquisa IV

Questão	Conteúdo linguístico	Pontuação
1	Coesão lexical (campo semântico)	1 (acerto) 0 (erro)
2	Coesão gramatical (conjunção)	1 (acerto) 0 (erro)
3	Coesão lexical (sinonímia)	1 (acerto) 0 (erro)
4	Coesão gramatical (referência)	1 (acerto) 0 (erro)
5	Coerência (manutenção temática)	1 (acerto) 0 (erro)
6	Superestrutura (formato do texto)	1 (acerto) 0 (erro)
7	Coerência (progressão temática)	1 (acerto) 0 (erro)
8	Superestrutura (partes do texto)	1 (acerto) 0 (erro)

Fonte: A autora (2022).

Conforme explicitado anteriormente, as questões dissertativas referentes à verificação da consciência textual que compõem os Instrumentos de Pesquisa III e IV – verbalizações das reflexões sobre como os participantes pensaram para responder às questões – foram avaliadas de acordo com as condições e pontuações apresentadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Condições e pontuações dos níveis de consciência textual nas tarefas realizadas

Níveis de consciência	Seleção da alternativa (Erro/Acerto)	Condições da justificativa	Pontuação
Não consciente 1	Erro	Não justifica o erro ou diz que não sabe. Responde com frases vagas (“estava no texto”, “porque sim”, “pensei com a cabeça”, “porque faz sentido”, “porque encaixou/combinau melhor”, “porque foi assim que eu entendi”, “escolhi por eliminação” ou outras frases do tipo). Apenas repete o que é dito na alternativa ou solicitado na questão.	0
Não consciente 2	Erro	Justifica o erro de forma errada. Justifica o erro sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto. Explica por que não são corretas as demais alternativas não selecionadas em vez de justificar a escolha pela que julgou correta.	1
Pré-consciente 1	Erro	Justifica o erro de forma plausível, aceitável, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto.	2
Pré-consciente 2	Acerto	Não justifica o acerto ou diz que não sabe. Responde com frases vagas (“estava no texto”, “porque sim”, “pensei com a cabeça”, “porque faz sentido”, “porque encaixou/combinau melhor”, “porque foi assim que eu entendi”, “escolhi por eliminação” ou outras frases do tipo). Apenas repete o que é dito na alternativa ou solicitado na questão.	3
Pré-consciente	Acerto	Justifica o acerto de forma errada.	4

3		Justifica o acerto sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto. Explica por que não são corretas as demais alternativas não selecionadas em vez de justificar a escolha pela que julgou correta.	
Consciente 1	Acerto	Justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial (de forma incompleta).	5
Consciente 2	Acerto	Justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência plena (de forma completa).	6

Fonte: A autora (2022), com base em Poersch (1998), Spohr (2006), Chaves (2012), Lopes (2015) e Pereira (2019).

A questão correspondente à consciência é analisada conforme as condições e as pontuações apresentadas no Quadro 5, que incluem o acerto ou erro da tarefa proposta e a justificativa apresentada pelo participante quanto à resposta selecionada em cada uma das questões de compreensão leitora. Considera-se o acerto ou o erro também na classificação da consciência, pois, mesmo que o participante apresente uma justificativa plausível para o seu erro, por exemplo, que seria o caso do nível pré-consciente 1, trata-se de um nível de consciência inferior àquele correspondente ao que justificou de maneira correta e havia acertado a questão de compreensão, que corresponde aos níveis consciente 1 e 2.

Assim, o participante recebe a pontuação 0 e a resposta é classificada no nível Não consciente 1 quando o participante erra a questão de compreensão leitora e apresenta algumas das seguintes situações na resposta à questão de consciência textual: não justifica o erro ou diz que não sabe; responde com frases vagas (“estava no texto”, “porque sim”, “pensei com a cabeça”, “porque faz sentido”, “porque encaixou/combinou melhor”, “porque foi assim que eu entendi”, “escolhi por eliminação”, entre outras); apenas repete o que é dito na alternativa ou solicitado na questão.

É atribuído 1 ponto e a resposta é classificada no nível Não consciente 2 quando o participante erra a questão de compreensão leitora e, na questão de consciência textual, apresenta alguma das seguintes situações de resposta: justifica o erro, mas não estabelece relação com a questão e/ou com o texto, não demonstrando conhecimentos linguísticos ou

sobre as informações contidas no texto, isto é, apresenta uma justificativa, mas de modo errado; explica por que não são corretas as demais alternativas não selecionadas em vez de justificar a escolha pela qual que julgou correta.

A resposta é classificada no nível Pré-consciente 1 e recebe 2 pontos quando o participante erra a questão de compreensão leitora e justifica o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto. Assim, apresenta uma justificativa plausível para suas escolhas, mesmo que essa esteja equivocada, utilizando argumentos coerentes e com apoio nos fatos temáticos e linguísticos do texto.

Classifica-se a resposta no nível Pré-consciente 2, em que lhe são atribuídos 3 pontos, quando o participante acerta a questão de compreensão leitora e, ao responder como pensou para responder à questão, apresenta alguma das seguintes situações de resposta: não justifica o acerto ou diz que não sabe responder; responde com frases vagas (“estava no texto”, “porque sim”, “pensei com a cabeça”, “porque faz sentido”, “porque encaixou/combinou melhor”, “porque foi assim que eu entendi”, “escolhi por eliminação”, entre outras); apenas repete o que é dito na alternativa ou solicitado na questão.

A resposta é classificada no nível Pré-consciente 3 e recebe 4 pontos quando o participante acerta a questão de compreensão leitora e, na questão de consciência textual, apresenta alguma das seguintes situações de resposta: justifica o acerto sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto, ou seja, apesar de haver acerto na questão de compreensão leitora, há uma justificativa errada ou fora de contexto; explica por que não são corretas as demais alternativas não selecionadas em vez de justificar a escolha pela que julgou correta.

No nível Consciente 1, as respostas recebem 5 pontos. Ocorre quando o participante acerta a questão de compreensão e, ao explicar como pensou para responder à questão, justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial, de forma incompleta. Trata-se das respostas em que o participante justifica sua escolha, mas demonstra dificuldade em relação aos conhecimentos linguísticos e às informações contidas no texto.

Por fim, as respostas enquadradas no nível Consciente 2, que recebem 6 pontos, são aquelas em que o participante acerta a questão de compreensão leitora e, na questão de

consciência textual, justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência plena. Considera-se consistência plena quando o participante apresenta conhecimentos linguísticos além daqueles relacionados à gramática, com apoio nas informações apresentadas pelo texto, expondo seu entendimento acerca das informações que não estão expressas de forma direta no texto.

Os dados obtidos em todos os instrumentos foram tratados estatisticamente por meio do Teste de Correlação de Pearson (r) e do Teste T-student. Para obtenção do coeficiente de Correlação de Pearson (r), os dados foram correlacionados (escores de desempenho quanto ao objetivo de leitura, escores de desempenho em compreensão leitora e consciência textual de conteúdo do texto e de análise linguística do texto, e hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto) e analisados de acordo com os valores estabelecidos por Cohen (1988): entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados fracos, entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como moderados e valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como fortes.

O Teste T-student foi utilizado para verificar a significância (valor-p) das correlações apresentadas. Nesse caso, os valores-p (significância unilateral) estão expressos em percentual (%). Os valores menores que 5% são considerados significativos e os valores inferiores a 1% são considerados altamente significativos.

Considerando a importância de procedimentos de análise confiáveis, os testes foram corrigidos por mais três avaliadores, além da autora da tese. A partir dessas correções, foi verificada a determinação de concordância entre os avaliadores. Para a concordância entre os avaliadores na correção do reconto, foi realizada uma ANOVA – Análise de Variância para verificar se existia alguma diferença entre as médias das classificações atribuídas pelos quatro avaliadores, bem como foram utilizados dois indicadores para variáveis contínuas – Alfa de Cronbach e Coeficiente de Correlação Intraclass, para verificar se os avaliadores diferiam nas suas classificações. Já para verificar a concordância entre os avaliadores na correção das questões de consciência textual foi utilizada a Correlação de Spearman, que é adequada para análise da relação entre escalas ordinais como é o caso das avaliações efetuadas. De acordo com as orientações estatísticas, para realizar a determinação de concordância, foram selecionados cerca de 15% de cada teste em cada um dos grupos. Os resultados das concordâncias são apresentados na sequência.

Para a avaliação do reconto, foram selecionados 5 recontos do grupo 1 e 6 recontos do grupo 2, que foram avaliados por quatro avaliadores, incluindo a autora. As avaliações são apresentadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Avaliações dos recontos (G1 e G2) – Valores observados

Participantes	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
6	25	25	25	26
12	19	22	19	21
22	24	22	18	24
28	23	24	20	23
32	25	22	20	25
37	22	19	22	22
38	11	14	8	11
46	21	21	21	18
52	24	22	19	24
62	16	16	14	15
68	18	22	21	18
Total	228	229	207	227
Média	20,73	20,82	18,82	20,64
Desvio Padrão	4,18	3,13	4,28	4,44

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Nota-se que as quatro médias são bem similares (228, 229 e 227), exceto a do Avaliador 2 (207), que está um pouco abaixo das demais. A ANOVA foi utilizada para verificar se essa diferença era significativa, ou seja, se é possível afirmar que o Avaliador 2 atribuiu valores menores que os demais. Na Tabela 2, a seguir, é possível observar os resultados da ANOVA, obtida com o recurso do SPSS.

Tabela 2 – Resultados da ANOVA entre os valores médios atribuídos pelos avaliadores do reconto

	Soma dos quadrados	Df	Quadrado médio	F	Sig.
Entre grupos	30,250	3	10,083	,562	,643
Dentro dos grupos	718,000	40	17,950		
Total	748,250	43			

Fonte: O estatístico e autora (2022).

O valor da estatística F foi de 0,56, ou seja, não significativa, visto que seu valor-p é de 64,34%. Desse modo, a partir da ANOVA, não é possível afirmar que as médias dos escores atribuídos pelos diferentes avaliadores diferem entre si.

Além da ANOVA, foram utilizados dois indicadores para variáveis contínuas – para verificar se os avaliadores diferiam nas suas classificações. Um desses valores foi o Alfa de Cronbach, que avalia a confiabilidade interna dos valores atribuídos. Neste caso, o valor obtido foi igual a 0,95, mostrando uma alta consistência interna entre os avaliadores. O outro indicador recomendado é o Coeficiente de Correlação Intraclassa, que apresentou exatamente o mesmo valor do Alfa de Cronbach – 0,95. Os dois valores mostraram-se altamente significativos, com valores-p < 0,001. Conclui-se, então, que não é possível afirmar que os avaliadores divergiram em suas avaliações.

Para determinação da concordância entre os avaliadores na correção das questões de consciência textual, foi utilizada a Correlação de Spearman – a adequada para análise da relação entre escalas ordinais, como é o caso das questões de consciência textual, cujas respostas foram corrigidas conforme a escala proposta (Quadro 5), variando de 0 a 6. O número de avaliações de cada situação foi $n = 11$, efetuadas por $m = 4$ avaliadores. Foram efetuadas avaliações das oito questões de cada teste. Os resultados dessas correlações encontram-se em tabelas no Apêndice L.

Apresentadas as explicações quanto aos procedimentos de análise dos dados, é possível compreender a relação entre os instrumentos, os objetivos e as questões de pesquisa. Desse modo, os Instrumentos de Pesquisa I e II contribuem para a obtenção da resposta às questões de pesquisa a (Há diferenças na acurácia quanto à produção do reconto,

medida pela abordagem de proposições primárias, secundárias, inferenciais e intrusas, produzido, considerando-se se receberam ou não o objetivo de leitura explicitamente, entre o grupo 1 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, antes da realização da leitura do texto – OLA) e o grupo 2 (conhecimento da instrução da tarefa, que delinea o objetivo de leitura, depois da realização da leitura do texto – OLD?), bem como para o alcance do objetivo específico **a**, correspondente à questão de pesquisa. O Instrumento de Pesquisa III permite responder à questão de pesquisa **b** (Há diferenças na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto, na comparação entre os grupos?) e alcançar o objetivo específico **b**, a ela correspondente. Por sua vez, o Instrumento de Pesquisa IV permite responder à questão de pesquisa **c** (Há diferenças na acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura), na comparação entre os grupos?) e alcançar o objetivo específico **c**, a ele correspondente. A questão de pesquisa **d** (Existem correlações entre o desempenho na elaboração do reconto, nos escores de compreensão leitora e nos níveis de consciência textual em cada grupo?) e o problema de pesquisa são respondidos a partir da correlação entre os dados obtidos por meio de todos os instrumentos, bem como o objetivo específico **d** e o objetivo geral são alcançados. O Instrumento de pesquisa V permite responder à questão de pesquisa **e** (Há uma relação entre os hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto dos participantes e os resultados obtidos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual?), bem como alcançar o objetivo específico **e** a ela correspondente. Por fim, os dados do Instrumento de pesquisa VI permitem responder à questão de pesquisa **f** (Uma análise qualitativa das respostas da professora sobre suas práticas de trabalho com a leitura e escrita (elaboração de reconto) permite relacionar sua conduta com o desempenho das turmas em alguma tarefa específica?), bem como o objetivo específico **f**.

A seguir, observa-se o Quadro 6, que apresenta de forma resumida a relação entre os instrumentos, os objetivos e as questões de pesquisa:

Quadro 6 – Relações entre instrumentos, objetivos e questões de pesquisa

Instrumento(s)	Objetivo(s)	Questão(ões) de pesquisa
I e II	A	A
III	B	B
IV	C	C
V	E	E
VI	F	F
Todos	D e objetivo geral	D e Problema de pesquisa

Fonte: A autora (2022).

A partir dos procedimentos de análise aqui evidenciados avaliaram-se os dados coletados durante a pesquisa e, posteriormente, analisaram-se os resultados alcançados. Assim, buscou-se atender aos objetivos estabelecidos, bem como responder às questões de pesquisa formuladas.

Destaca-se que, após a correção dos testes pela autora da tese, outros três juízes também avaliaram as questões dissertativas e os recontos, de modo a verificar a determinação da concordância entre os avaliadores. Os avaliadores eram todos linguistas (doutorandos e mestrados), pesquisadores em Psicolinguística. Os resultados são apresentados no capítulo que começa a ser apresentado na sequência.

4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados alcançados, de acordo com a ordem estabelecida pelos objetivos específicos, questões de pesquisa e hipóteses levantadas na tese: 4.1 resultados referentes ao objetivo de leitura (reconto) de ambos os grupos (instrumentos de pesquisa I e II); 4.2 à compreensão leitora e à consciência textual quanto ao conteúdo do texto (instrumento de pesquisa III); 4.3 à compreensão leitora e à consciência textual quanto à análise linguística (instrumento de pesquisa IV); 4.4 às correlações entre o desempenho no alcance do objetivo de leitura (elaboração do reconto), os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência textual em cada grupo; 4.5 à relação entre os hábitos de leitura, de escrita e sobre a elaboração do reconto e os resultados obtidos nos testes; e 4.6 à relação entre o trabalho realizado pela professora com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula e os resultados obtidos nos testes.

É importante lembrar que a amostra é constituída por 69 participantes, sendo 32 deles do grupo 1 (OLA) e os outros 37, do grupo 2 (OLD), além da professora das turmas. A discussão será apresentada no próximo capítulo, sendo este capítulo reservado à exposição dos resultados³. Vale observar que os resultados foram analisados grupo por grupo, pois os participantes não eram os mesmos, diferentemente das situações em que os desempenhos dos mesmos participantes são comparados antes e depois de alguma intervenção. O *design* do estudo não permitiu fazer uma análise estatística de comparação entre os desempenhos dos dois grupos, portanto, não se sabe se as diferenças entre os grupos foram ou não significativas.

4.1 DESEMPENHO DOS GRUPOS NO ALCANCE DO OBJETIVO DE LEITURA (ELABORAÇÃO DO RECONTO)

Para dar início à apresentação dos resultados alcançados, expõe-se, primeiramente, aqueles referentes ao desempenho dos participantes no alcance do objetivo de leitura – neste caso, a elaborar o reconto escrito do texto. No total, cada participante poderia pontuar

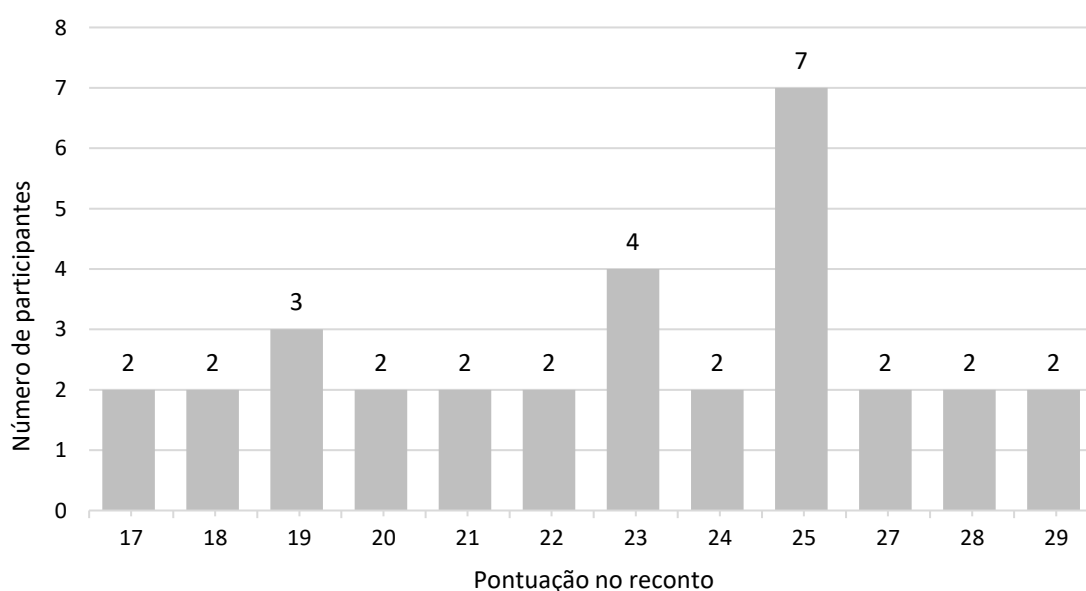
³ Os dados brutos individuais, na íntegra, podem ser solicitados à autora pelo e-mail carolbernardesborges@gmail.com.

até 30 pontos do reconto, considerando as proposições/ideias primárias e secundárias do texto que poderiam estar presentes no reconto.

Quanto ao desempenho dos participantes do grupo 1, que souberam o objetivo de leitura antes da leitura do texto, a pontuação total do grupo no reconto foi de 736 pontos, considerado o total de 960 pontos que poderia ser atingido pelo grupo. Os participantes atingiram, portanto, 76,67% da pontuação total, obtendo uma média de 23 pontos.

No Gráfico 3, a seguir, é possível observar as frequências dos desempenhos dos participantes do grupo 1 no reconto.

Gráfico 3 – Frequência dos desempenho dos participantes do grupo 1 (OLA) no reconto



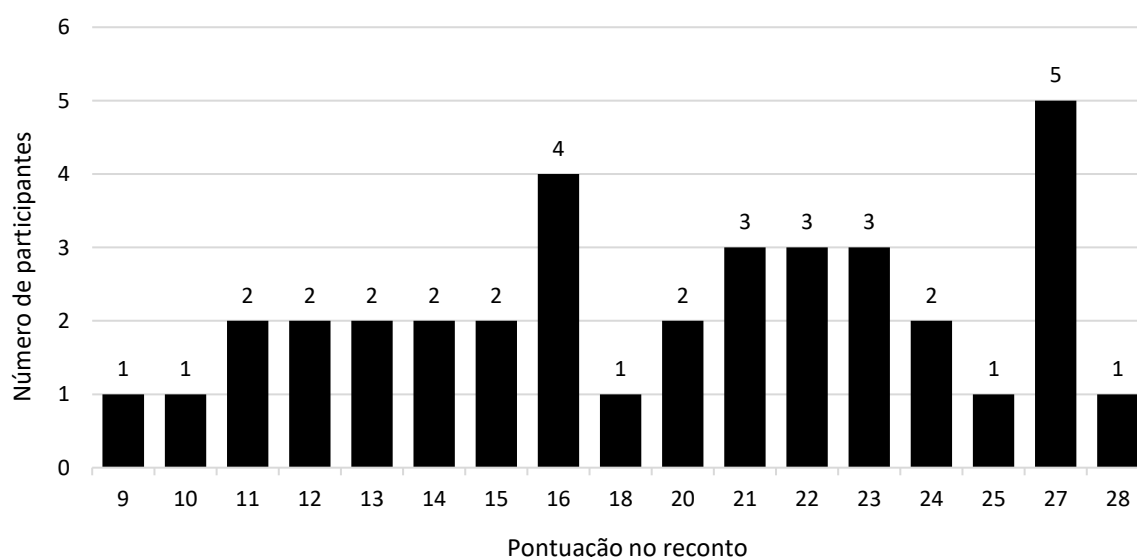
Fonte: A autora (2021).

Nota-se que, neste grupo, as pontuações mais obtidas foram, respectivamente, 25 pontos (7 participantes), 23 pontos (4 participantes) e 19 pontos (3 participantes). Sendo assim, 13 participantes atingiram 25 pontos ou mais no reconto, totalizando aproximadamente 40,63% do total de participantes do grupo 1. Destaca-se que nenhum participante teve desempenho inferior a 17 pontos no reconto, não tendo ocorrido, também, nenhum reconto com 26 e 30 pontos, como observado no Gráfico 3.

No que se refere ao desempenho dos participantes do grupo 2 no reconto – constituído pelos participantes que souberam o objetivo de leitura depois da leitura do texto –, a pontuação total atingida foi de 705 pontos. Nesse caso, os participantes atingiram 63,51% da pontuação total que poderia ser atingida, que era 1110 pontos (neste grupo, havia cinco participantes a mais que no grupo 1). A média do grupo foi de 19,05 pontos.

No Gráfico 4, é possível observar as frequências dos desempenhos dos participantes do grupo 2 no reconto.

Gráfico 4 – Frequência dos desempenhos dos participantes do grupo 2 (OLD) no reconto escrito

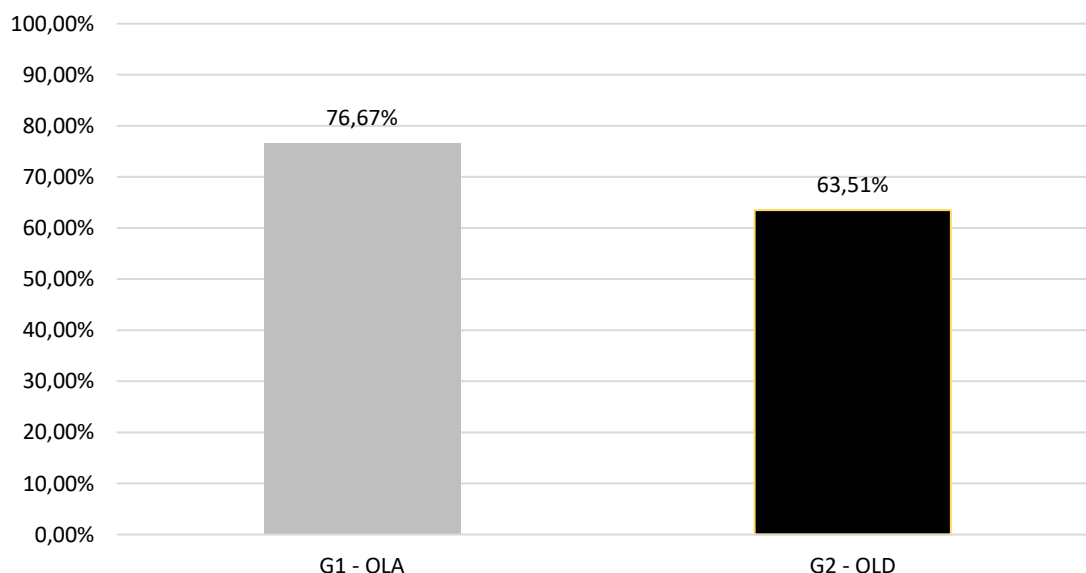


Fonte: A autora (2022).

Neste grupo, as pontuações mais obtidas foram, respectivamente, 27 pontos (5 participantes), 16 pontos (4 participantes) e 21, 22 e 23 pontos (com 3 participantes cada). No caso deste grupo, 7 participantes atingiram 25 pontos ou mais no reconto, totalizando 18,92% do total de participantes do grupo 2.

No Gráfico 5, é possível observar a comparação do desempenho dos grupos, considerando o momento de conhecimento da instrução da tarefa (antes ou depois da leitura do texto).

Gráfico 5 – Comparação do desempenho dos grupos no reconto, considerando o momento de conhecimento da instrução da tarefa (antes ou depois da leitura do texto)



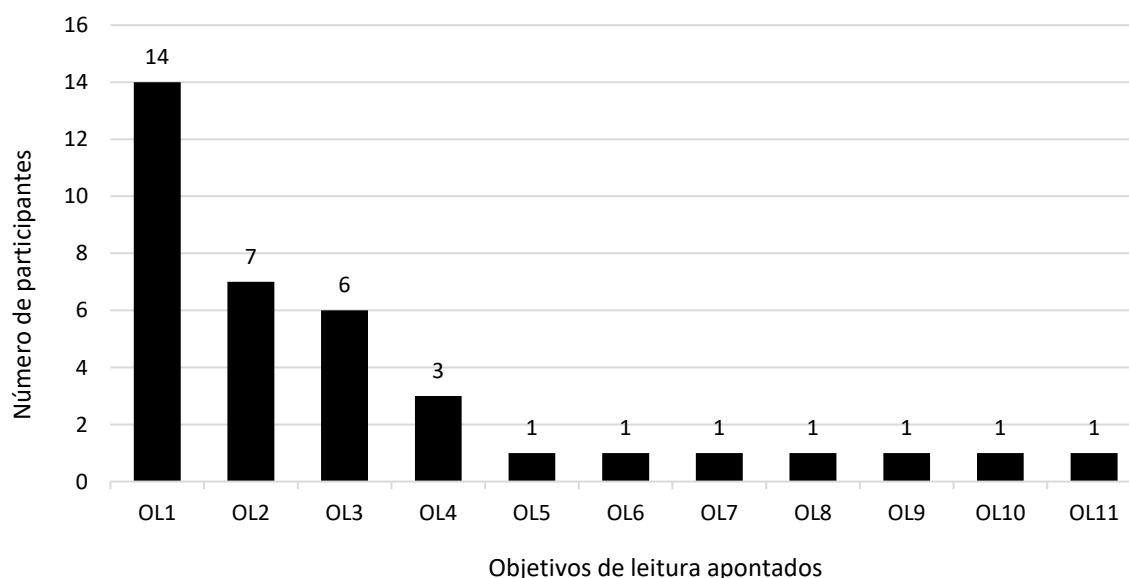
Fonte: A autora (2022).

A partir desses resultados, observa-se que o grupo 1, que soube o objetivo de leitura previamente, teve desempenho geral melhor (76,67% da pontuação total) que o grupo 2 (63,51% da pontuação total), que soube o objetivo de leitura somente após ler o texto. Observando os resultados individuais, nota-se que os melhores recontos ocorreram no grupo 1, visto que 40,63% do total de participantes do grupo 1 alcançou 25 pontos ou mais no reconto, enquanto no grupo 2 isso ocorreu com 18,92% do total de participantes. Além disso, a pontuação máxima obtida pelo grupo 1 foi 29 pontos (6,25% dos participantes), enquanto no grupo 2 foi 28 pontos (2,70% dos participantes). Observa-se, ainda, que a pontuação mínima obtida pelo grupo 1 foi 17 pontos, enquanto no grupo 2 foi 9 pontos. No grupo 2, inclusive, há 46,24% dos participantes com pontuações menores que a mínima do grupo 1, atingindo menos de 17 pontos no reconto.

Já que os participantes do grupo 2 somente teriam conhecimento do objetivo de leitura após a leitura do texto, foi-lhes solicitado, antes de saberem o objetivo e após lerem o texto, que respondessem qual atividade achavam que fariam naquele momento e explicassem o que os levava a achar que era aquela a atividade a ser realizada. Esses dados serviram para compreender que objetivo de leitura os participantes teriam inicialmente e

quais eram suas expectativas, antes de saber o objetivo de leitura proposto na atividade. O Gráfico 6, a seguir, evidencia a representação dessa frequência.

Gráfico 6 – Objetivos de leitura prévios apontados pelos participantes do grupo 2



Legenda

OL1	Atividade de interpretação textual
OL2	Redação/relato sobre os valores morais do texto (honestidade, mentira, educação)
OL3	Atividade sobre o texto (sem especificação)
OL4	Elaborar um novo desfecho para o texto
OL5	Resumo do texto
OL6	Atividade de caça-palavras
OL7	Jogo
OL8	Prova surpresa
OL9	Atividade sobre o significado das palavras e o contexto em que estão empregadas
OL10	Correções do tema de ontem
OL11	Não respondeu/deixou em branco

Fonte: A autora (2022).

Como é possível observar no Gráfico 6, ao serem indagados sobre qual atividade achavam que fariam após terem lido o texto, os participantes do grupo 2 responderam, predominantemente, que achavam que fariam uma atividade de interpretação textual – 14 participantes, cerca de 37,84%. O segundo tipo de atividade mais citada entre as expectativas dos participantes do grupo foi aquele relacionado às produções textuais (redação/relato sobre os valores morais do texto (honestidade, mentira, educação)), constituindo cerca de 18,92% das respostas (7 participantes). Já a terceira resposta mais

citada foi aquela sem especificação (atividade sobre o texto), apontada por 16,22% dos participantes. As outras opções citadas, como observado, apareceram apenas uma vez.

Ambos os grupos, após a escrita do reconto, responderam a algumas questões sobre o processo de elaboração do reconto, de modo que fosse possível compreender como cada grupo realizou o reconto, a partir de sua condição de ter conhecimento do objetivo antes ou depois da leitura do texto. Na questão 1, era solicitado que os participantes escrevessem os passos utilizados na elaboração do reconto, os quais foram classificados de 0 a 15, de acordo com as respostas apresentadas; eles tinham até cinco espaços para serem preenchidos (um para cada passo). Na questão 2, era solicitado que o participante respondesse o quanto achou importante saber (para o grupo 1) ou o quanto acharia importante saber (para o grupo 2), antes da leitura do texto, que teria que fazer um reconto escrito, selecionando somente uma resposta na escala proposta. Por fim, na questão 3, era solicitado que o participante respondesse sobre o grau de dificuldade para fazer o reconto sem consultar o texto, selecionando também somente uma resposta na escala proposta.

Quanto aos passos utilizados para elaboração do reconto pelo grupo 1, no passo 1, 71,88% dos participantes citaram o passo “ler a história novamente, pela segunda vez”; em segundo lugar, o passo 1 mais citado foi “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo”, contemplado por 21,88% dos participantes. Apenas 1 participante deixou o espaço em branco, constituindo 3,13% da amostra do grupo.

No passo 2, os dois passos mais citados foram “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo” e “planejar o reconto/organizar os acontecimentos/fazer esquema/rascunhar/imaginar a história”, ambos citados por aproximadamente 28,13% dos participantes. Nesse passo, 2 participantes não preencheram a resposta (6,25%).

Já no passo 3, 11 participantes deixaram o espaço em branco (34,38%), sendo a opção da maioria. Assim, entre os passos citados, os mais recorrentes foram “escrever o reconto detalhadamente”, apontado por 31,25% dos participantes, e “planejar o reconto/organizar os acontecimentos/fazer esquema/rascunhar/imaginar a história” e “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros”, citados, cada um, por 12,5% dos participantes.

No passo 4, 25 participantes não preencheram com nenhuma resposta, constituindo 78,13% do grupo. Entre os passos citados, “memorizar outros detalhes não memorizados na primeira leitura” e “escrever o reconto detalhadamente” foram os mais recorrentes, sendo citados, cada um, por três participantes (9,38%).

No passo 5, a maioria dos participantes também não preencheu com nenhuma resposta – 90,66% do grupo. Quanto aos passos citados, 6,25% dos participantes citaram o passo “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros” e 3,13% citaram “escrever o reconto detalhadamente”.

Nota-se, portanto, que grande parte dos participantes sintetiza os passos utilizados, preenchendo apenas os primeiros espaços e deixando os demais em branco. Os que preencheram três passos constituem a maioria – 13 participantes (40,63% do grupo); depois, estão os que preencheram dois passos – 9 participantes (28,13%); os que preencheram quatro passos são 15,63% (5 participantes); 9,38% preencheram cinco passos; e 3,13% preencheram um passo apenas; e um participante não preencheu nenhum passo.

Quanto aos passos utilizados para a elaboração do reconto pelo grupo 2, os dados indicam que, para preencher o passo 1, 59,46% dos participantes do grupo citaram o passo “ler a história novamente, pela segunda vez”, sendo o mais citado nessa posição. O segundo passo mais citado nessa posição foi “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo”, tendo sido apontado por 27,03% dos participantes. Os outros passos indicados nessa posição foram citados por apenas um participante cada: “reler e analisar o enunciado da atividade”, “lembrar do título do texto”, “planejar o reconto/organizar os acontecimentos/fazer esquema/rascunhar/imaginar a história”, “escrever o título da história” e “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros”.

No passo 2, os participantes citaram predominantemente os passos “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo”, “planejar o reconto/organizar os acontecimentos/fazer esquema/rascunhar/imaginar a história” e “escrever o reconto detalhadamente”, tendo sido citados, cada um, por 27,03% dos participantes do grupo. Um participante deixou o espaço destinado ao passo 2 em branco. Os demais passos citados nessa posição foram indicados por apenas um participante cada: “reler e analisar o enunciado da atividade”, “compreender/entender a história”, “reler a história mais vezes” e “memorizar outros detalhes não memorizados na primeira leitura”.

No passo 3, 37,84% dos participantes citaram o passo “Escrever o reconto detalhadamente”, sendo o mais citado nessa posição. A segunda situação mais recorrente foi aquela em que os participantes deixaram o espaço em branco – 29,73% dos participantes do grupo não preencheram o passo 3. O terceiro passo mais citado nesta posição foi “memorizar outros detalhes não memorizados na primeira leitura”, apontado por 13,51% dos participantes.

Já no passo 4, 67,57% dos participantes deixaram a resposta em branco, não preenchendo o espaço com nenhum passo. Entre os passos citados nessa posição, o mais recorrente foi “escrever o reconto detalhadamente”, apontado por 13,51% dos participantes. O terceiro passo mais foi “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros” – apontado por 8,11% dos participante do grupo.

Por fim, no passo 5, 83,78% dos participantes não indicaram nenhum passo, deixando o espaço em branco. Entre os passos apontados nessa posição, estão, em ordem do mais recorrente para o menos recorrente: “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros”, citado por 8,11% dos participantes; “escrever o reconto detalhadamente”, por 5,41% dos participantes; e “escrever o final da história”, apontado por apenas um participante.

No caso do grupo 2, nota-se que, assim como no grupo 1, os participantes sintetizaram os passos utilizados, sendo que a maioria não preencheu todos os espaços. A maioria preencheu três passos – 37,84% dos participantes; 27,03% preencheram dois passos; 16,22% preencheram quatro passos e outros 16,22% preencheram cinco passos; um participante preencheu apenas um passo; e nenhum participante deixou todos os espaços em branco.

Para relacionar o desempenho dos grupos no reconto e os passos utilizados por eles, foram selecionados os melhores recontos (25 pontos ou mais) e os piores recontos (17 pontos ou menos) e os passos utilizados por esses participantes foram analisados. Essas informações permitiram compreender se os passos utilizados no reconto poderiam estar relacionados ao desempenho dos participantes.

No que se refere aos participantes que elaboraram os melhores recontos no grupo 1, a maior ocorrência foi a de passos deixados em branco – 33,85%. Em segundo lugar, três passos empataram, cada um com 15,38% das ocorrências cada: “reler a história mais

vezes”, “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo” e “escrever o reconto detalhadamente”. Em terceiro lugar, por sua vez, com 13,85% das ocorrências, ficou o passo “Ler a história novamente, pela segunda vez”. Os demais passos citados tiveram menos de 10% de ocorrências cada.

Já quanto aos participantes que elaboraram os piores recontos no grupo 1, entre todas as possibilidades de passos a serem citados, a maior ocorrência também foi a de passos deixados em branco, porém, nesse caso, maior ainda que a dos melhores recontos: 45%. Em segundo lugar, temos os passos “ler a história novamente, pela segunda vez” e “escrever o reconto detalhadamente”, cada um com 15% das ocorrências cada. Em terceiro lugar, com 10% das ocorrências cada, estão os passos “memorizar/lembrar os fatos/pontos-chave de cada parágrafo” e “reler o reconto para ter certeza de que está tudo certo/revisar/corrigir erros”. Os demais passos tiveram menos de 10% das ocorrências cada.

Observa-se, na comparação entre os passos utilizados pelos participantes que elaboraram os melhores e os piores recontos no grupo 1, que não há grandes diferenças no que se refere ao uso de passos que envolvem atividades mais cognitivas ou metacognitivas. Os passos deixados em branco prevaleceram em ambos os grupos, seguido da releitura do texto (cognitiva), memorização dos fatos importantes (metacognitiva) e da escrita do reconto de forma detalhada (metacognitiva).

Considerando aos demais passos que envolvem atividades metacognitivas citados pelo grupo 1, entre elas planejar o reconto, fazendo esquemas (com 7,69% das ocorrências entre os melhores do grupo 1 e com 5% das ocorrências entre os piores do grupo 1) e revisar e corrigir erros (com 3,08% das ocorrências entre os melhores do grupo 1 e 10% das ocorrências entre os piores do grupo 1), observa-se poucas diferenças entre os passos utilizados pelos participantes que elaboraram os melhores e os piores recontos. Essas informações indicam que, possivelmente, ter alcançado boa pontuação no reconto não foi determinante para utilizar e descrever os passos que envolvem mais atividades metacognitivas – ao menos neste grupo.

Considerando os participantes que elaboraram os melhores recontos no grupo 2, identifica-se, novamente, a predominância dos passos não completados (deixados em branco): eles compreendem 37,14% das ocorrências. Em segundo lugar, com 20% das ocorrências, ficou o passo “escrever o reconto detalhadamente”. Em terceiro lugar, tem-se o

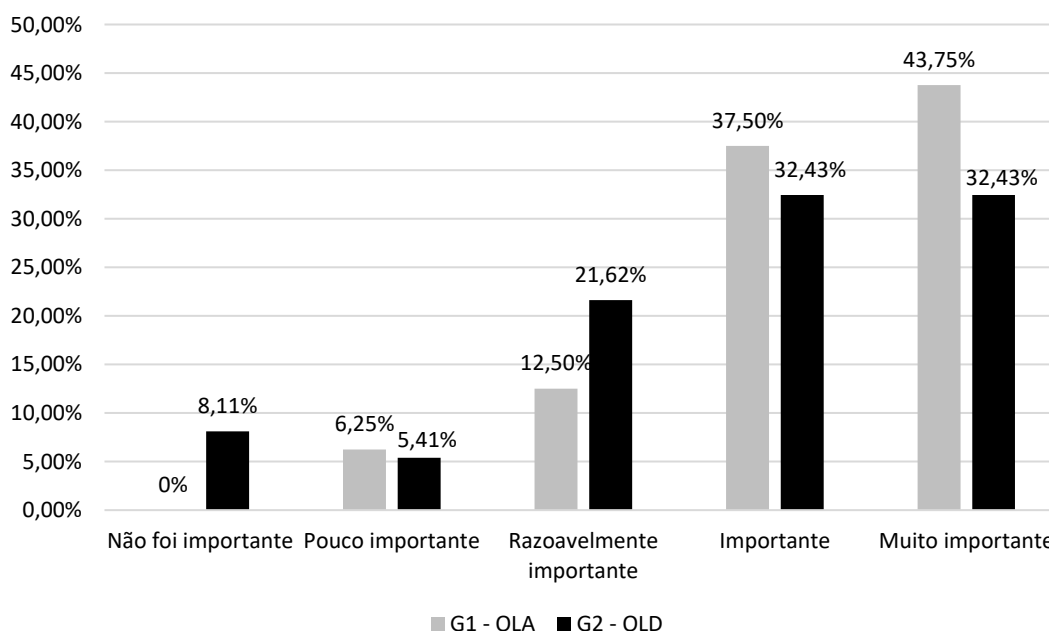
passo “ler a história novamente, pela segunda vez”, com 14,29% das ocorrências. Os demais passos citados constituíram menos de 10% das ocorrências cada.

Por fim, no que diz respeito aos participantes que elaboraram os piores recontos no grupo 2, nota-se o mesmo *ranking*: em primeiro lugar, os passos deixados em branco, com 37,50% das ocorrências; com 16,25% das ocorrências, o passo “escrever o reconto detalhadamente”; e, em terceiro lugar, o passo “ler a história novamente, pela segunda vez” – com 12,50% das ocorrências.

Nesse caso, comparando os passos utilizados pelos participantes que elaboraram os melhores e os piores recontos do grupo 2 e seus respectivos desempenhos no reconto, observa-se, novamente, pouca diferença entre eles. Considerando os passos que envolvem atividades metacognitivas citados pelos participantes do grupo 2 – planejar o reconto, fazendo esquemas (com 8,57% das ocorrências entre os melhores do grupo 1 e com 7,50% das ocorrências entre os piores do grupo 1) e revisar e corrigir erros (com 5,71% das ocorrências entre os melhores do grupo 1 e 5% das ocorrências entre os piores do grupo 1), nota-se, novamente, a pouca diferença entre eles, com leve favorecimento aos melhores recontos.

No que se refere ao quanto acharam importante saber, antes da leitura do texto, que teriam que fazer um reconto escrito depois (grupo 1 – OLA) e quanto achavam que teria sido importante saber, antes da leitura do texto, que teriam que fazer um reconto escrito depois (grupo 2 – OLD), as respostas foram as representadas no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Respostas dos grupos 1 e 2 à questão 2 dos Instrumento I e II (Quanto você achou importante saber/acha que teria sido importante saber, antes da leitura do texto, que você teria que fazer um reconto escrito?)



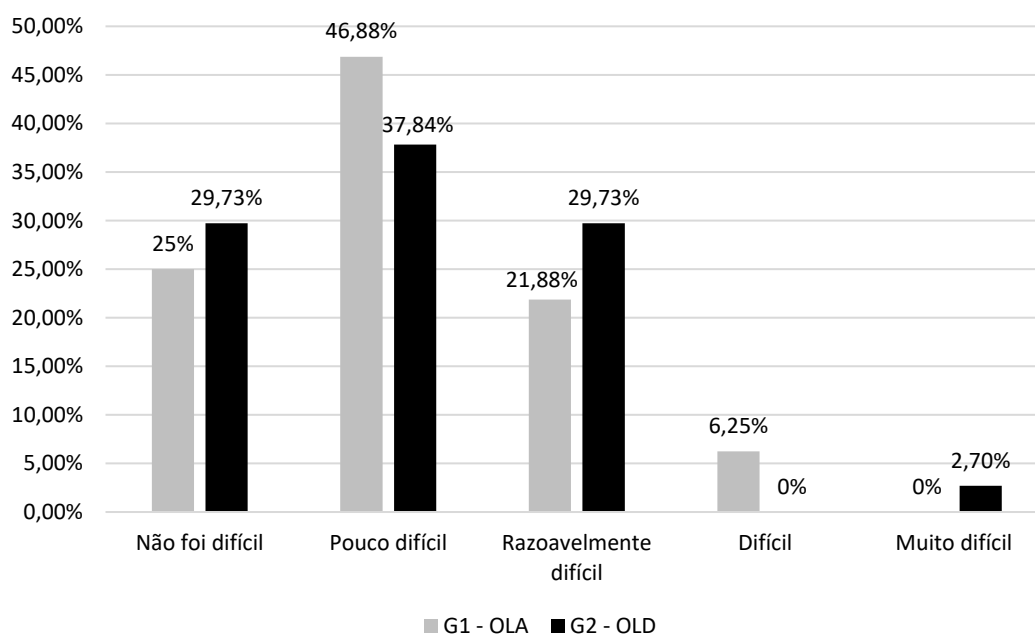
Fonte: A autora (2022).

Observa-se, no Gráfico 7, que 43,75% dos participantes do grupo 1 (OLA) declararam achar muito importante saber, antes da leitura do texto, que teriam que fazer um reconto escrito depois; 37,5% disseram achar importante; 12,5% consideraram razoavelmente importante; 6,25% acharam pouco importante; e nenhum participante achou que não foi importante. Percebe-se, assim, que a maioria considerou muito importante saber antes da leitura qual atividade teriam de fazer depois, isto é, saber o seu objetivo de leitura antes de realizá-la.

No que se refere ao quanto achavam que teria sido importante saber, antes da leitura do texto, que teriam que fazer um reconto escrito depois, 32,43% dos participantes do grupo 2 (OLD) apontaram importante e outros 32,43% disseram muito importante; 21,62% disseram razoavelmente importante; 8,11% indicaram que não seria importante; e 5,41% disseram que seria pouco importante. Observa-se, neste caso, que a maioria dos participantes achou que teria sido importante ou muito importante saber o objetivo antes de realizar a leitura.

Por fim, em relação ao quanto acharam difícil fazer o reconto sem consultar o texto, os participantes de ambos os grupos responderam conforme representado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Respostas dos grupos 1 e 2 à questão 3 dos Instrumento I e II (Quanto você achou difícil fazer o reconto sem consultar o texto?)



Fonte: A autora (2022).

De acordo com as informações do Gráfico 8, 46,88% do grupo 1 (OLA) declarou ter achado pouco difícil fazer o reconto sem consultar o texto; 25% disseram que não foi difícil; 21,88% acharam que foi razoavelmente difícil; 3% acharam difícil; e nenhum participante achou muito difícil. Percebe-se que o fato de não poderem consultar o texto durante a elaboração do reconto não constituiu fator de acréscimo de dificuldade aos participantes desse grupo, ao menos segundo a percepção deles.

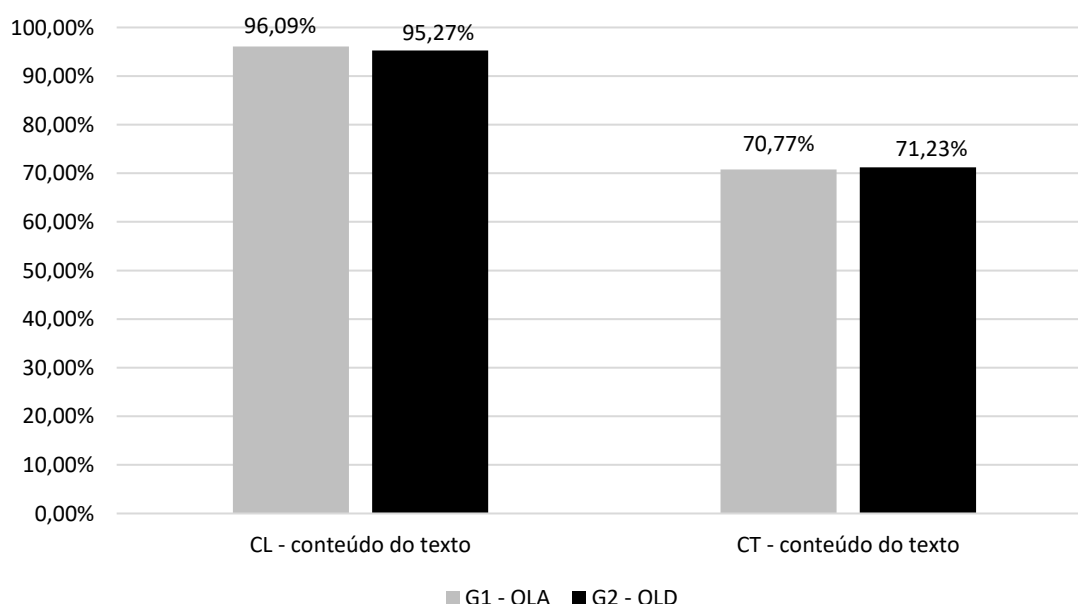
No grupo 2 (OLD), 37,84% dos participantes apontaram a opção pouco difícil, constituindo o apontamento mais recorrente. Entre os demais, 29,73% disseram que não foi difícil, outros 29,73% disseram que foi razoavelmente difícil, apenas um participante disse muito difícil e nenhum apontou difícil. Observa-se que, assim como no grupo 1 (OLA), a maioria dos participantes do grupo 2 não julgou o fato de não poderem consultar o texto durante a elaboração do reconto como algo que dificultasse a tarefa.

Apresentados os resultados acerca do reconto, passa-se à exposição, na seção a seguir, dos resultados referentes à compreensão leitora e à consciência textual quanto ao conteúdo do texto.

4.2 DESEMPENHO DOS GRUPOS EM COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL QUANTO AO CONTEÚDO DO TEXTO

Após a elaboração do reconto, os participantes de ambos os grupos responderam ao teste de compreensão leitora e consciência textual (Instrumento III). No Gráfico 9, estão expostos os resultados do desempenho geral do grupo 1 (OLA) e do grupo 2 (OLD) em compreensão leitora e em consciência textual quanto ao conteúdo do texto.

Gráfico 9 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto



Legenda:

CL: compreensão leitora

CT: consciência textual

Fonte: A autora (2022).

Os participantes do grupo 1 (OLA) alcançaram 246 pontos em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), totalizando 96,09% da pontuação máxima possível (256 pontos). Dentre os participantes do grupo, 78,13% obtiveram a pontuação máxima, respondendo corretamente a todas as questões relacionadas aos acontecimentos abordados na história.

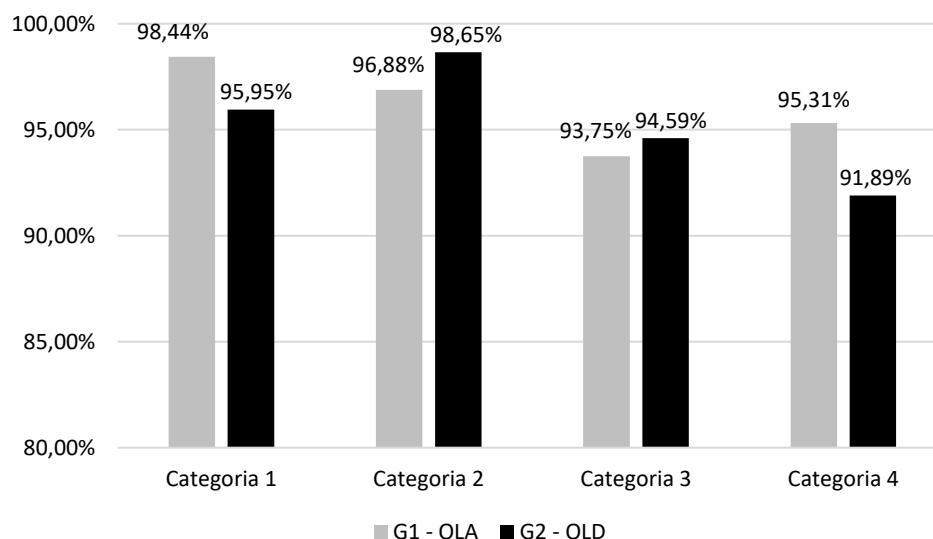
Quanto à Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), os participantes do grupo 1 (OLA) alcançaram 1087 pontos, totalizando 70,77% da pontuação máxima possível (1536 pontos). Nesse grupo, somente um participante obteve a pontuação máxima (48 pontos). Percebe-se, nesse caso, que o desempenho em consciência textual foi inferior ao desempenho em compreensão leitora.

Os participantes de grupo 2 (OLD) totalizaram 282 pontos em Compreensão Leitora – Conteúdo do Text (CL-CT)o, o que representa 95,27% de aproveitamento, visto que a pontuação máxima possível era de 296 pontos. No caso do grupo 2 (OLD), 75,68% dos participantes obtiveram a pontuação máxima nas questões sobre o conteúdo do texto. Percebe-se, assim, que o desempenho dos participantes do grupo 1 (OLA) em compreensão leitora foi melhor comparando aos resultados do grupo 2 (OLD).

Quanto à Consciência Textual - Conteúdo do Texto (CT-CT), percebe-se que o grupo 2 (OLD) teve desempenho melhor que o grupo 1: o grupo 2 atingiu 1265 pontos de uma pontuação máxima possível de 1776 pontos, o que totaliza 71,23% de aproveitamento. Neste grupo, nenhum participante atingiu a pontuação total máxima possível. Assim como no grupo 1 (OLA), o desempenho em consciência textual foi inferior ao desempenho em compreensão leitora sobre o conteúdo do texto.

Considerando as categorias inferenciais das questões de compreensão leitora quanto ao conteúdo do texto, apresenta-se, o Gráfico 10, a seguir, os desempenhos dos grupos em cada categoria.

Gráfico 10 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora quanto ao conteúdo do texto, considerando as categorias inferenciais



Legenda:

Categoria 1: Inferência com apoio em uma afirmação com presença evidente no texto.

Categoria 2: Inferência com apoio em duas afirmações evidentes no texto.

Categoria 3: Inferências com apoio no sentido macroestrutural do texto, com base em afirmações evidentes ou não.

Categoria 4: Inferências com apoio nas relações estabelecidas entre o texto e outras situações externas que tenham ponto de contato com o texto.

Fonte: A autora (2022).

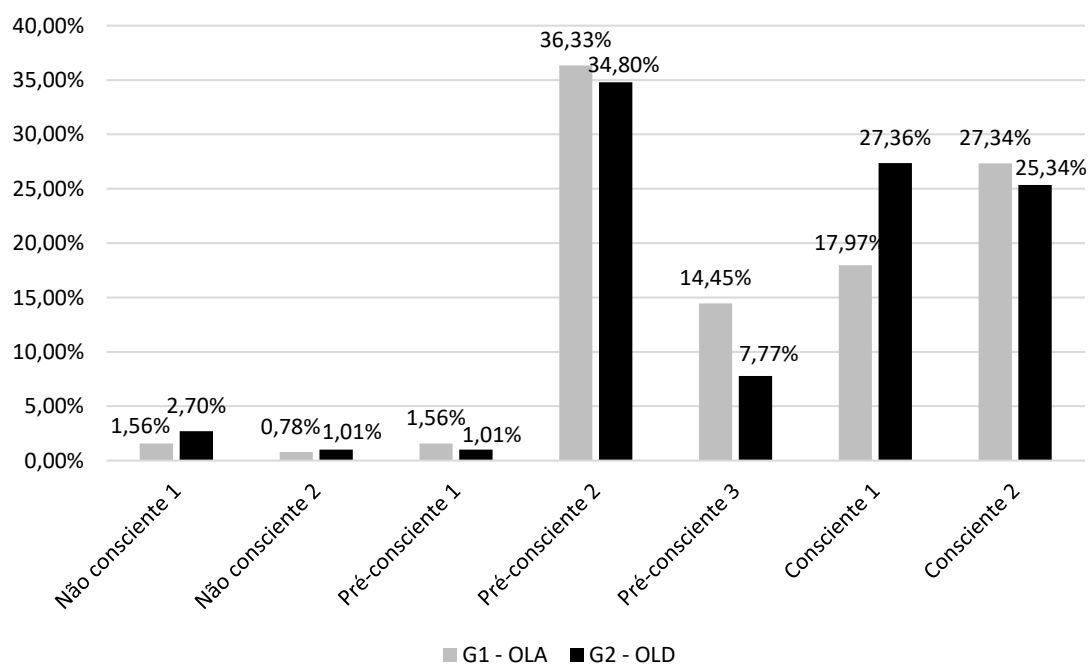
Considerando as categorias inferenciais de cada questão, no grupo 1 (OLA), os participantes tiveram desempenho de 98,44% nas questões de categoria inferencial 1; nas questões de categoria inferencial 2, o aproveitamento foi de 96,88%; já nas questões de categoria inferencial 3, 93,75% dos participantes obtiveram êxito; por fim, 95,31% dos participantes acertaram as questões de categoria inferencial 4. Observa-se, nesse sentido, que o desempenho dos participantes diminuiu à medida que a categoria inferencial da questão era mais complexa, o que não ocorreu somente em relação à categoria 4 comparada à categoria 3. O melhor desempenho do grupo 1 (OLA) nas questões de compreensão leitora quanto ao conteúdo do texto foi nas questões de categoria inferencial 1.

No grupo 2 (OLD), por sua vez, nas questões de categoria inferencial 1, houve 95,95% de aproveitamento; o desempenho nas questões de categoria inferencial 2 foi de 98,65%; nas questões de categoria inferencial 3, 94,59%; e, por fim, nas questões de

categoria inferencial 4, o desempenho foi de 91,89%. Percebe-se, assim, que o desempenho também diminuiu à medida que a complexidade inferencial da questão aumentou, considerando as categorias 1, 3 e 4; no entanto, o melhor desempenho do grupo 2 (OLD) nas questões de compreensão sobre o conteúdo do texto foi nas questões de categoria inferencial 2.

No que se refere aos níveis de consciência textual apresentados pelos grupos sobre o conteúdo do texto, observa-se os dados expostos no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Desempenho dos grupos em consciência textual quanto ao conteúdo do texto



Fonte: A autora (2022).

Como observado anteriormente no Gráfico 9, o desempenho do grupo 1 (OLA) em Consciência Textual - Conteúdo do Texto foi inferior que o do grupo 2 (OLD): esse obteve desempenho de 71,23%, enquanto aquele atingiu 70,77% do total da pontuação das questões. Isso se reflete no desempenho em cada nível de consciência textual, como é possível observar no Gráfico 11.

No grupo 1 (OLA), os participantes estavam no nível Não consciente 1 em 1,56% das questões, enquanto no grupo 2 (OLD) isso ocorreu em 2,70% das questões. O grupo 1 (OLA) demonstrou respostas de nível Não consciente 2 em 0,78% das questões, enquanto o grupo 2 (OLD) apresentou respostas desse nível em 1,01% das questões. Quanto ao nível Pré-consciente 1, 1,56% das respostas do grupo 1 (OLA) enquadravam-se neste nível, enquanto no grupo 2 (OLD) isso ocorreu com 1,01% das respostas. O grupo 1 (OLA) apresentou 36,33% das respostas no nível Pré-consciente 2, enquanto o grupo 2 (OLD) apresentou 34,80% das respostas neste mesmo nível. Quanto ao nível Pré-consciente 3, 14,45% das respostas do grupo 1 (OLA) enquadravam-se neste nível, enquanto no grupo 2 (OLD) isso ocorreu em 7,77% das respostas. Chegando ao nível Consciente 1, 17,97% das respostas do grupo 1 (OLA) enquadravam-se neste nível, enquanto no grupo 2 (OLD) isso ocorreu em 27,36% dos casos. Por fim, no nível Consciente 2, 27,34% das respostas do grupo 1 (OLA) e 25,34% das respostas do grupo 2 (OLD) foram neste nível.

Observa-se que, em ambos os grupos, as respostas foram predominantemente de níveis mais elevados (Pré-consciente 2 e 3 e Consciente 1 e 2). As respostas enquadradas nos níveis iniciais (Não consciente 1 e 2 e Pré-consciente 1) de consciência textual ocorreram em número menor. Como observado no Gráfico 11, as respostas de nível Pré-consciente 2 foram predominantes.

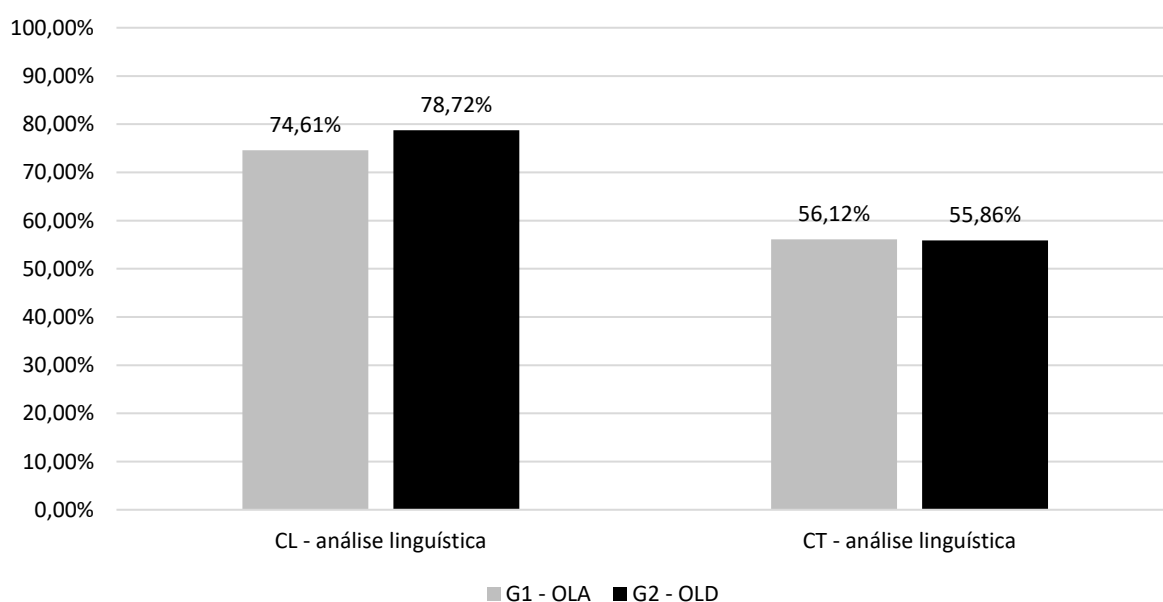
Apresentados os desempenhos de ambos os grupos referentes à compreensão leitora e à consciência textual quanto ao conteúdo do texto, na seção a seguir são apresentados os desempenhos dos grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto à análise linguística.

4.3 DESEMPENHO DOS GRUPOS EM COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL QUANTO À ANÁLISE LINGUÍSTICA

Após responderem às questões sobre o conteúdo do texto, os participantes responderam ao teste de compreensão leitora e consciência textual quanto à análise linguística do texto (Instrumento IV), envolvendo conteúdos relacionados à coerência, à coesão lexical e gramatical e à superestrutura do texto lido.

No Gráfico 12, estão expostos os resultados do desempenho geral do grupo 1 (OLA) e do grupo 2 (OLD) em compreensão leitora e em consciência textual quanto ao conteúdo do texto.

Gráfico 12 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto à análise linguística



Legenda:

CL: compreensão leitora

CT: consciência textual

Fonte: A autora (2022).

Os participantes do grupo 1 (OLA) fizeram 191 pontos de um total de 256 pontos nas questões de Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), totalizando um desempenho de 74,61%. Nesse caso, apenas 12,5% dos participantes alcançaram a pontuação máxima, respondendo corretamente a todas as questões de compreensão leitora relacionadas à análise linguística do texto.

No que se refere ao desempenho em Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), os participantes do grupo 1 (OLA) atingiram 862 pontos de um total de 1536 possíveis, totalizando um desempenho de 56,12%. Neste caso, nenhum participante atingiu individualmente a pontuação máxima total possível. Nota-se, mais uma vez, o desempenho

inferior em consciência textual se comparado ao desempenho em compreensão leitora, considerando o aspecto analisado – a análise linguística.

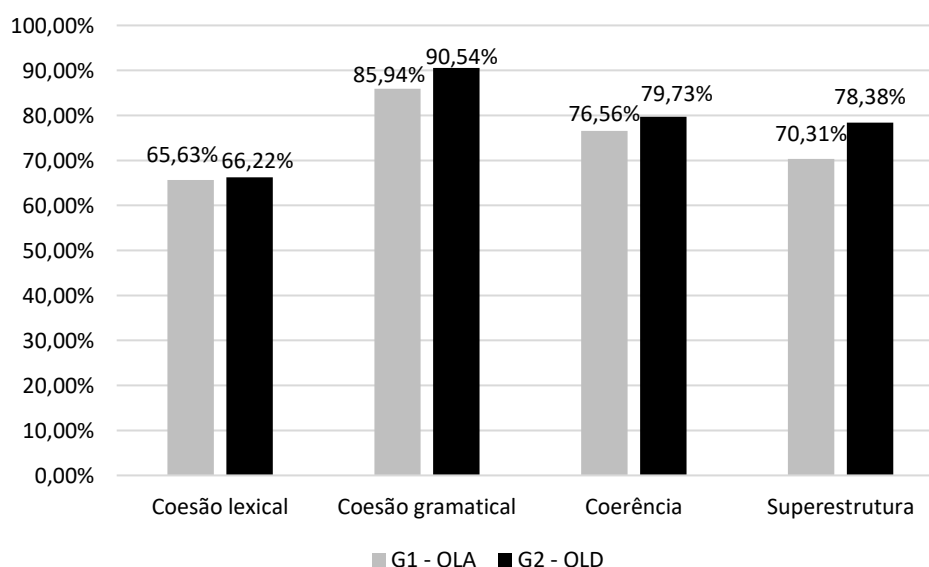
Os participantes do grupo 2 (OLD), por sua vez, somaram 233 pontos (de um total de 296 pontos) em Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), totalizando 78,72% de desempenho. Nesse grupo, 18,92% dos participantes alcançaram a pontuação máxima total nas questões de compreensão leitora sobre a análise linguística.

Quanto à Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), nesse caso, o grupo 2 (OLD) somou ao todo 992 pontos (sendo a pontuação máxima 1776 pontos), alcançando um desempenho de 55,86%. Nesse grupo, assim como no grupo 1, nenhum participante alcançou a pontuação máxima total nas questões de consciência textual sobre análise linguística.

Percebeu-se que, quanto à Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), o grupo com melhor desempenho foi o 2 (OLD). Já no que se refere à Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), o grupo 1 (OLA) se saiu melhor.

Considerando os conteúdos das questões de Compreensão Leitora – Análise Linguística (coesão lexical, coesão gramatical, coerência e superestrutura), apresenta-se, no Gráfico 13, os desempenhos dos grupos considerando tais conteúdos.

Gráfico 13 – Desempenho dos grupos em compreensão leitora quanto à análise linguística, considerando os conteúdos das questões



Fonte: A autora (2022).

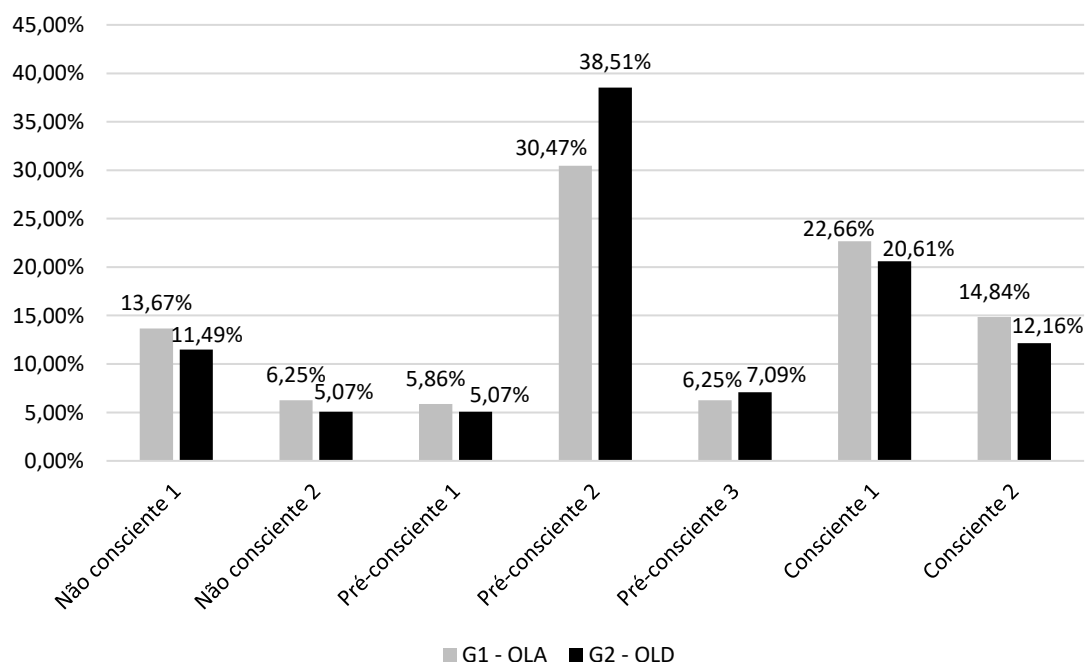
Conforme observado no Gráfico 13, o grupo 1 (OLA) apresentou seu melhor desempenho nas questões de coesão gramatical, atingindo 85,94% de aproveitamento, seguido das questões de coerência, em que teve um desempenho de 76,56%. As questões de superestrutura ficaram em terceiro lugar, com 70,31% de aproveitamento, e, por último, as questões de coesão lexical, em que obtiveram desempenho 65,63%.

O grupo 2 (OLD) também apresentou seu melhor desempenho nas questões de coesão gramatical – com desempenho de 90,54% – e coerência – com desempenho de 79,73%. Nesse caso, as questões de superestrutura também ficaram em terceiro lugar – nas quais o grupo obteve 78,38% de aproveitamento, ficando por último as questões de coesão lexical, nas quais o grupo apresentou desempenho de 66,22%.

Observa-se, assim, que o grupo 2 (OLD) obteve melhor desempenho que o grupo 1 (OLA) em Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) em todos os conteúdos analisados. Além disso, ambos os grupos apresentaram facilidades e dificuldades nos mesmos conteúdos, tendo em vista a ordem de desempenho apresentada pelos dois grupos, considerando os conteúdos, que se apresentou exatamente igual: coesão gramatical, coerência, superestrutura e coesão lexical.

No que se refere aos níveis de Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) apresentados pelos grupos sobre o conteúdo do texto, observam-se os dados expostos no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Desempenho dos grupos em consciência textual quanto à análise linguística



Fonte: A autora (2022).

Conforme apresentado anteriormente no Gráfico 12, o desempenho do grupo 1 (OLA) foi superior ao do grupo 2 (OLD) em Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL): enquanto o grupo 1 (OLA) obteve 56,12% de aproveitamento, o grupo 2 (OLD) apresentou desempenho de 55,86%. Esse equilíbrio entre os grupos é evidenciado na análise do desempenho de cada um deles por nível de consciência textual, conforme apresentado no Gráfico 14.

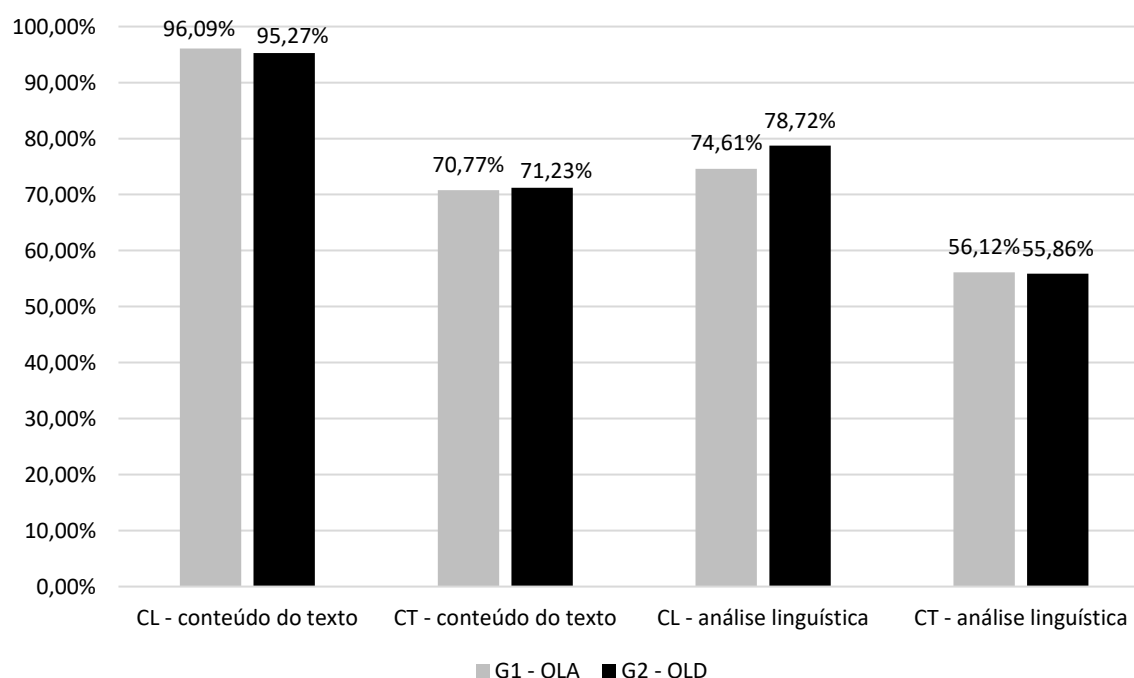
Os participantes do grupo 1 (OLA) mostraram estar no nível Não consciente 1 em 13,67% das questões, enquanto os participantes do grupo 2 (OLD) em 11,49% das questões. No nível Não consciente 2, as respostas do grupo 1 (OLA) se enquadraram em 6,25% das questões; considerando o mesmo nível, o grupo 2 (OLD) apresentou respostas que se enquadraram em 5,07% das questões. Chegando ao nível Pré-consciente, o grupo 1 (OLA) mostrou estar no nível Pré-consciente 1 em 5,86% e o grupo 2 (OLD) em 5,07%; no nível Pré-consciente 2, o grupo 1 (OLA) mostrou estar em 30,74% das questões, enquanto o grupo 2 (OLD) atingiu 38,51% das questões no mesmo nível; e, no nível Pré-consciente 3, o grupo 1 (OLA) esteve em 6,25% das questões, ao passo que o grupo 2 (OLD) ficou em

7,09% das questões. No nível Consciente, o grupo 1 (OLA) mostrou estar no nível Consciente 1 em 22,66% das questões e o grupo 2 (OLD) em 20,61%; no nível Consciente 2, o grupo 1 (OLA) ficou em 14,84% das questões e o grupo 2 (OLD) em 12,16.

Assim como nas questões de Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), nas questões de Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) o nível predominante foi o Pré-consciente 2, tanto no grupo 1 (OLA) como no grupo 2 (OLD). Nesse caso, os desempenhos mais elevados em ambos os grupos ficaram nos níveis Pré-consciente 2, Consciente 1 e Consciente 2, respectivamente. Quanto aos desempenhos menos elevados, estão os níveis Pré-consciente 3, Não consciente 2 e Pré-consciente 1, respectivamente.

Apresentados os resultados relacionados ao desempenho de ambos os grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto e quanto à análise linguística, apresenta-se, no Gráfico 15, um panorama geral do desempenho de ambos os grupos nesses aspectos.

Gráfico 15 – Desempenho geral dos grupos em compreensão leitora e consciência textual



Legenda:

CL: compreensão leitora

CT: consciência textual

Fonte: A autora (2022).

Em resumo, no que se refere ao desempenho em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), o grupo 1 (OLA) apresentou desempenho de 96,09%, enquanto o grupo 2 (OLD) apresentou 95,27%. Na Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), o grupo 1 (OLA) apresentou desempenho de 70,77% e o grupo 2 (OLD), 71,23%.

Em relação ao desempenho em Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), o grupo 1 (OLA) obteve 74,61% de aproveitamento, enquanto o grupo 2 (OLD) atingiu 78,72%. Na Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), o grupo 1 (OLA) obteve desempenho de 56,12%, enquanto o grupo 2 (OLD) apresentou 55,86%.

A partir desses resultados percebe-se que o desempenho em consciência textual foi inferior ao desempenho em compreensão leitora em ambos os grupos. Além disso, nota-se que o grupo 1 (OLA) apresentou melhor desempenho em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e em Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), enquanto o grupo 2 (OLD) superou o grupo 1 (OLA) em Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) e em Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL).

Apresentados os resultados relacionados ao desempenho de ambos os grupos em compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto e quanto à análise linguística, são apresentadas, na seção a seguir, as correlações entre o desempenho no alcance do objetivo de leitura (elaboração do reconto), nos escores de compreensão leitora e nos níveis de consciência textual em cada grupo. Desse modo, é possível compreender as relações existentes entre essas competências nessa situação.

4.4 CORRELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO NO ALCANCE DO OBJETIVO DE LEITURA, OS ESCORES DE COMPREENSÃO LEITORA E OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL EM CADA GRUPO

Para análise das correlações e significância entre o objetivo de leitura (reconto), os escores de compreensão leitora e os níveis de consciência textual em cada grupo, foram aplicados o Teste de Correlação de Pearson (para correlações) e o Teste T-student (para significâncias). De modo a organizar a exposição dos resultados, são apresentadas primeiramente as correlações e significâncias entre Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) no

Grupo 1 e no Grupo 2, e, após, entre Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) também em ambos os grupos.

Na Tabela 3, a seguir, são apresentadas as correlações e significâncias do grupo 1 (OLA) entre Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 3 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CL-CT) – Grupo 1 (OLA)

	Reconto	CL-CT	CT-CT
Reconto	1		
CL-CT	-0,09 30,66	1	
CT-CT	0,38* 1,65	0,38* 1,63	1

Legenda:

CL-CT: compreensão leitora – conteúdo do texto

CT-CT: consciência textual – conteúdo do texto

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p.

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Conforme mostra a Tabela 3, não foi observada correlação entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), visto que o valor é praticamente zero ($r=-0,09$). Já entre Reconto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), a correlação mostrou-se moderada, apresentado valor de $r = 0,38$. Da mesma forma, também foi observada uma correlação de $r = 0,38$ entre a Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e a Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), indicando que as duas habilidades estão relacionadas. Neste caso, o Reconto explica⁴ cerca de 14,28% da variação da Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), ocorrendo igualmente em

⁴ O coeficiente de explicação – CE (que é o coeficiente de correlação de Pearson ao quadrado) – mostra o quanto a variação de uma variável explica ou é responsável pelas variações da outra variável. Ele varia de 0 (0%) a um (100%). A diferença entre o valor do CE e 1 (não explicação) é ocasionado por influências de outras variáveis que não foram incluídas no estudo.

relação à Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e a Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT).

Em relação às significâncias, as duas correlações que se mostraram significativas, neste grupo, foram entre Reconto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (com valor-p = 1,65%*) e entre Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (com valor-p = 1,63%*). Desse modo, apenas Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto, neste grupo, não possui correlação com o Reconto.

Na Tabela 4, a seguir, são apresentadas as correlações e significâncias do grupo 2 (OLD) entre Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CL-CT) (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 4 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CL-CT) – Grupo 2 (OLD)

	Reconto	CL-CT	CT-CT
Reconto	1		
CL-CT	0,36* 1,49	1	
CT-CT	0,52** 0,05	0,57** 0,01	1

Legenda:

CL-CT: compreensão leitora – conteúdo do texto

CT-CT: consciência textual – conteúdo do texto

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

No grupo 2, foram observadas correlações entre todos os elementos analisados em relação ao conteúdo do texto, sendo todas elas significativas. Entre Reconto e Compreensão leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) foi observada correlação moderada ($r = 0,36$). Já a correlação entre Reconto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) é forte, tendo um valor de $r = 0,52$. Entre Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e

Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), por sua vez, houve uma correlação mais alta, com um valor de $r = 0,56$, também forte. Neste caso, a variação do Reconto explica cerca de 12,79% da variação da Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e de 27,14% da Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT). Já a Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) explica, aqui, 31,88% da Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) ou vice-versa.

Em relação às significâncias, neste grupo, houve correlação significativa entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), com valor- $p = 1,49\%^*$. A correlação entre Reconto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) mostrou-se significativa, apresentando valor- $p = 0,05\%^{**}$. Igualmente altamente significativa foi a correlação entre Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), cujo valor- $p = 0,01\%^{**}$, ou seja, abaixo de 1%.

Passando às correlações entre Reconto, Compreensão leitora – Análise Linguística e Consciência Textual – Análise Linguística, observa-se, na Tabela 5, a seguir, as correlações e significâncias do grupo 1 (OLA) entre Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 5 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) – Grupo 1 (OLA)

	Reconto	CL-AL	CT-AL
Reconto	1		
CL-AL	0,59** 0,02	1	
CT-AL	0,57** 0,03	0,81** 0,00	1

Legenda:

CL-AL: compreensão leitora – análise linguística

CT-AL: consciência textual – análise linguística

Obs. 1: Os valores- p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor- p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor- p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores- p

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

No grupo 1, todas as correlações entre os elementos analisados em relação à análise linguística foram significativas. Foi observada uma correlação forte ($r = 0,59$) entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), acima da situação que envolvia o conteúdo do texto. De forma similar, houve correlação forte entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), com valor de $r = 0,57$. Entre Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) também houve correlação forte, com valor de $r = 0,81$. Neste caso, o Reconto explica cerca de 34,41% da variação da Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e 32,29% da Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), e a Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) explica cerca de 65,47% da Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) e vice-versa.

Neste grupo, todas as correlações mostraram-se altamente significativas. No que se refere à correlação entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), o valor-p foi de 0,02%**; a correlação entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) obteve valor-p = 0,03%**; por fim, a correlação entre Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) apresentou valor-p = 0,00%**.

Na Tabela 6, a seguir, são apresentadas as correlações e significâncias do grupo 2 (OLD) entre Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) – Grupo 2 (OLD) (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 6 – Correlações e significâncias – Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) – Grupo 2 (OLD)

	Reconto	CL-AL	CT-AL
Reconto	1		
CL-AL	0,43** 0,36	1	
CT-AL	0,59** 0,01	0,78** 0,00	1

Legenda:

CL-AL: compreensão leitora – análise linguística

CT-AL: consciência textual – análise linguística

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em **negrito** correspondem às correlações e os sem **negrito**, às significâncias, isto é os valores-p

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

No grupo 2, os valores das correlações entre esses elementos foram parecidos com os do grupo 1. A correlação entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) foi moderada, apresentando valor de $r = 0,43$. Entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) houve correlação forte ($r = 0,59$). Entre Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), por sua vez, foi apresentada uma correlação de $r = 0,78$, também considerada forte.

Nesse caso, o grupo 2 também apresentou todas as correlações altamente significativas. Entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), o valor-p foi igual a $0,36\%^{**}$. Entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), por sua vez, a significância foi de valor-p = $0,01^{**}$. Por fim, o valor-p entre Compreensão Leitora (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) foi de $0,00\%^{**}$.

Considerando todos esses resultados, evidencia-se que apenas não foi apresentada correlação entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-AT) no grupo 1. Entre todos os demais elementos, em ambos os grupos, foi apresentada correlação em algum nível, sendo todas elas também significativas em algum nível.

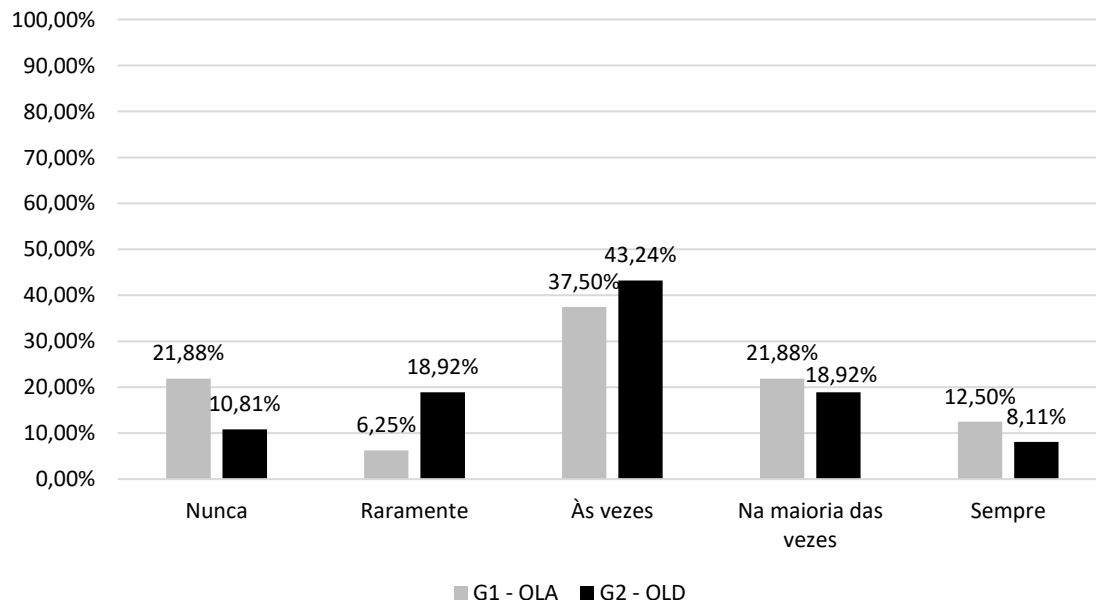
A seguir, apresenta-se os resultados referentes à relação entre os hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto e os resultados obtidos nos testes anteriores – Instrumentos I, II, III e IV, referentes ao Reconto, à Compreensão Leitora (Conteúdo do Texto e Análise Linguística) e Consciência Textual (Conteúdo do Texto e Análise Linguística).

4.5 RELAÇÃO ENTRE OS HÁBITOS DE LEITURA, DE ESCRITA E DE ELABORAÇÃO DE RECONTO E OS RESULTADOS OBTIDOS NOS TESTES (RECONTO, COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL)

Após realizarem todos os testes propostos, os participantes responderam a um questionário de hábitos de leitura, de escrita e sobre elaboração de reconto, conforme já indicado anteriormente. As respostas dos participantes permitiram o acesso a informações referentes a seus hábitos e suas preferências na realização da leitura, da escrita e de elaboração de reconto.

Inicialmente, os participantes responderam a questões acerca dos hábitos de leitura, iniciando com a frequência com que utilizavam a biblioteca da escola (antes da pandemia), cujas respostas foram as evidenciadas no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Frequência de utilização da biblioteca da escola (antes da pandemia)

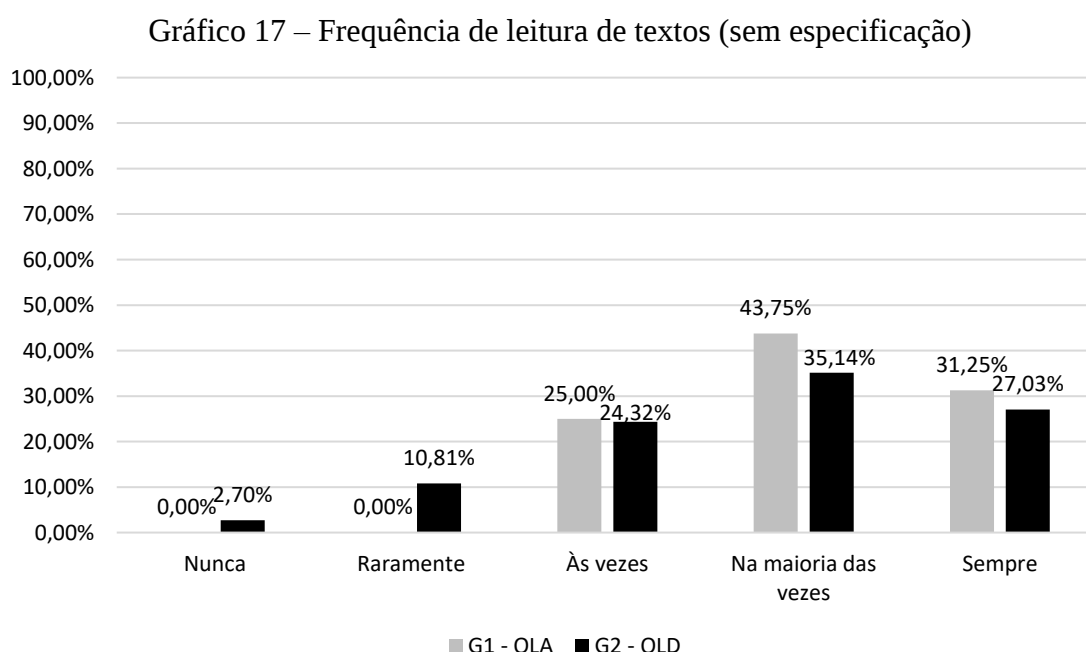


Fonte: A autora (2022).

Observa-se que, em ambos os grupos, a resposta mais frequente foi “Às vezes”, com 37,50% no grupo 1 (OLA) e 43,24% no grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais dada

pelos participantes do grupo 1 (OLA), empatadas, foram “Nunca” e “Na maioria das vezes” – ambas com 21,88%. Já no grupo 2 (OLD), em que também houve empate na segunda colocação, 18,92% dos participantes respondeu “Raramente” e outros 18,92% responderam “Na maioria das vezes”.

Quanto à frequência de leitura de textos, sem especificação de tipo ou gênero, as respostas dos participantes de ambos os grupos foram as observadas no Gráfico 17.

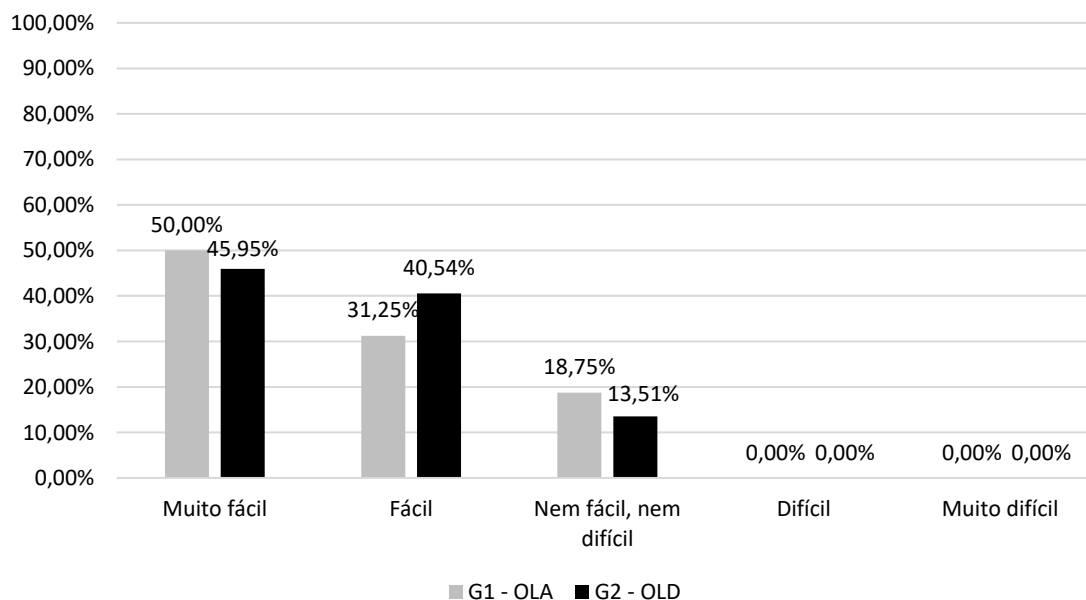


Fonte: A autora (2022).

Como observado no Gráfico 17, a resposta mais frequente foi “Na maioria das vezes” em ambos os grupos – 43,75% do grupo 1 (OLA) e 35,14% do grupo 2 (OLD) apontaram essa resposta. A segunda resposta mais apontada pelos dois grupos foi “Sempre”, indicada por 31,25% dos participantes do grupo 1 (OLA) e 27,03% do grupo 2 (OLD). No grupo 2 (OLD), a frequência da escolha pelas opções “Nunca” ou “Raramente” foi baixa, enquanto no grupo 1 foi inexistente. Essas respostas indicam que a frequência de leitura dos participantes das turmas é alta.

Quando perguntados sobre o quão fácil ou difícil é a atividade de leitura, as respostas foram as apresentadas no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Nível de dificuldade da atividade de leitura de acordo com a percepção dos participantes

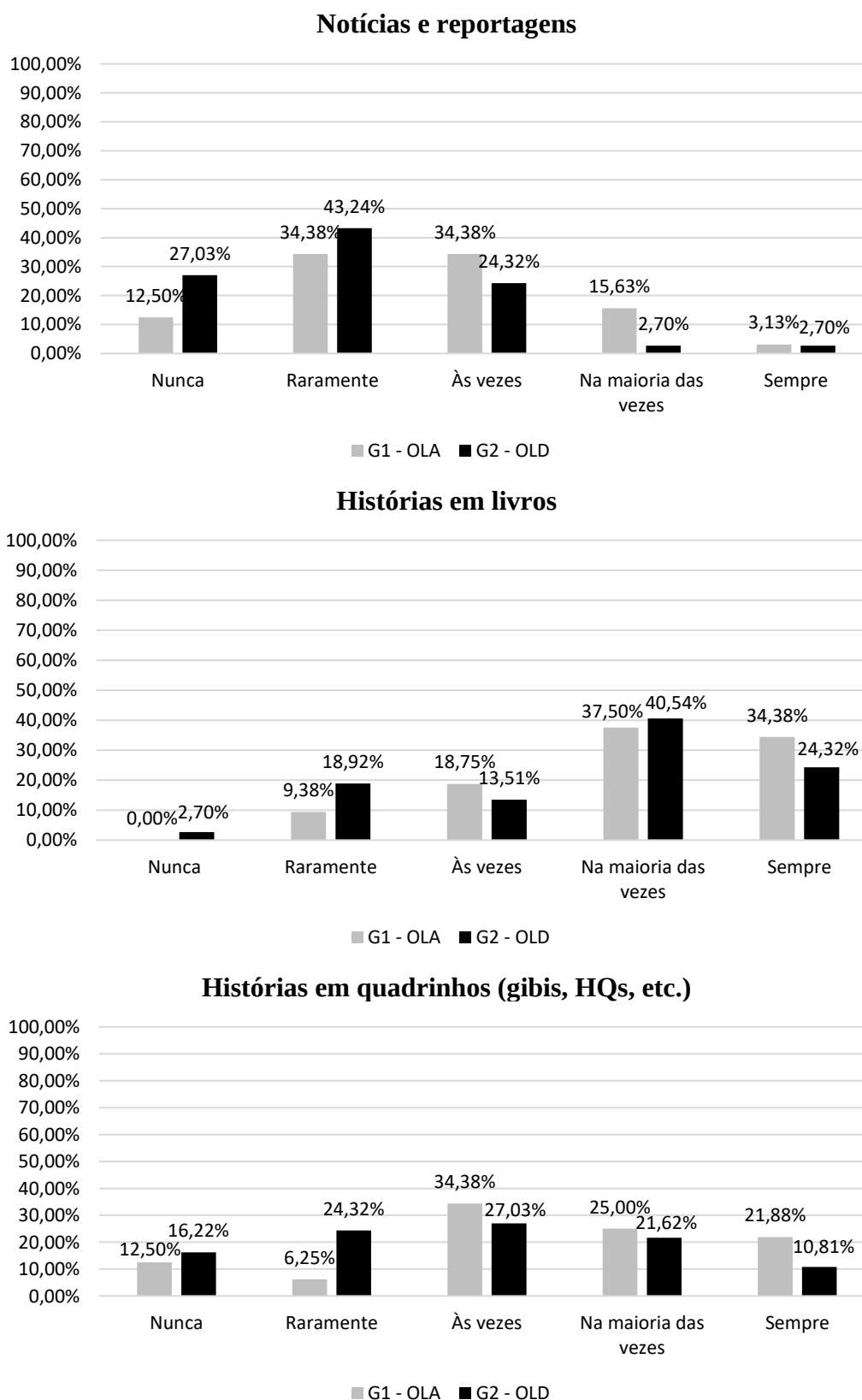


Fonte: A autora (2022).

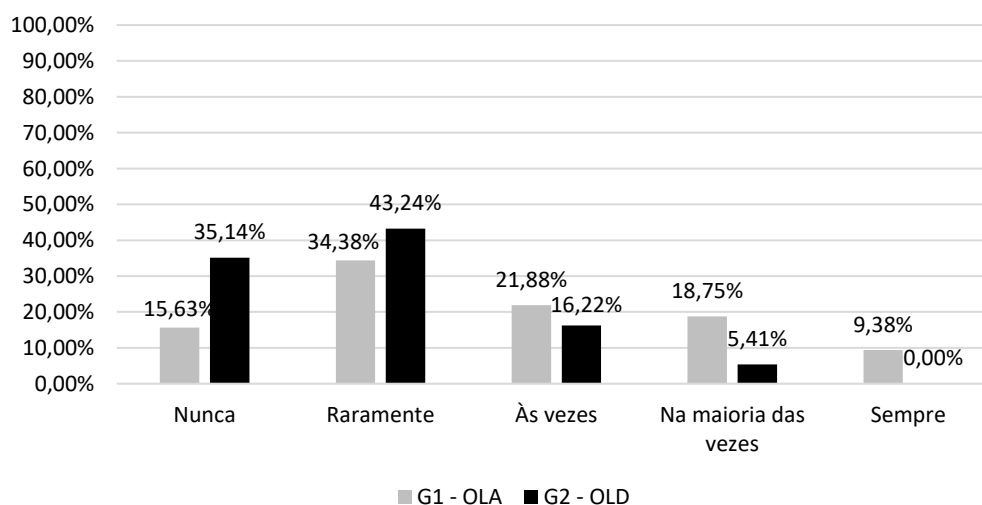
Os participantes consideraram, em geral, a leitura uma atividade muito fácil ou fácil. A resposta “muito fácil” foi predominante em ambos os grupos: 50% dos participantes do grupo 1 (OLA) a selecionaram e, no grupo 2 (OLD), 45,95% dos participantes. Quanto à opção “fácil”, 31,25% do grupo 1 (OLA) a selecionou e 40,54% do grupo 2 (OLD) fez o mesmo. Destaca-se que nenhum dos participantes dos dois grupos apontou as opções “difícil” ou “muito difícil”, mostrando não identificar dificuldades na atividade de leitura.

Em relação à frequência de leitura, considerando o gênero lido, as respostas dos participantes de ambos os grupos se dividiram da forma apresentada no Gráfico 19, formado por vários gráficos de acordo com o gênero.

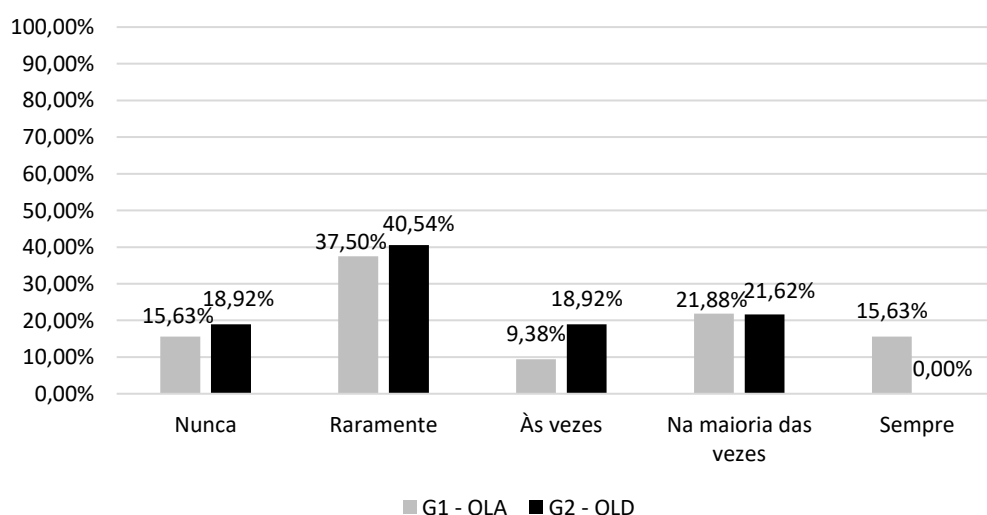
Gráfico 19 – Frequência de leitura considerando o gênero



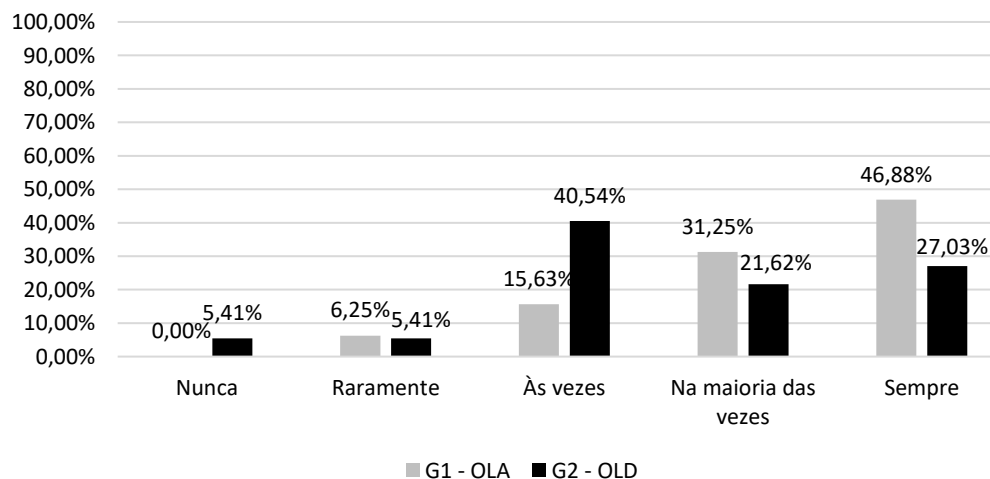
Curiosidades (Galileu, Superinteressante, etc.)



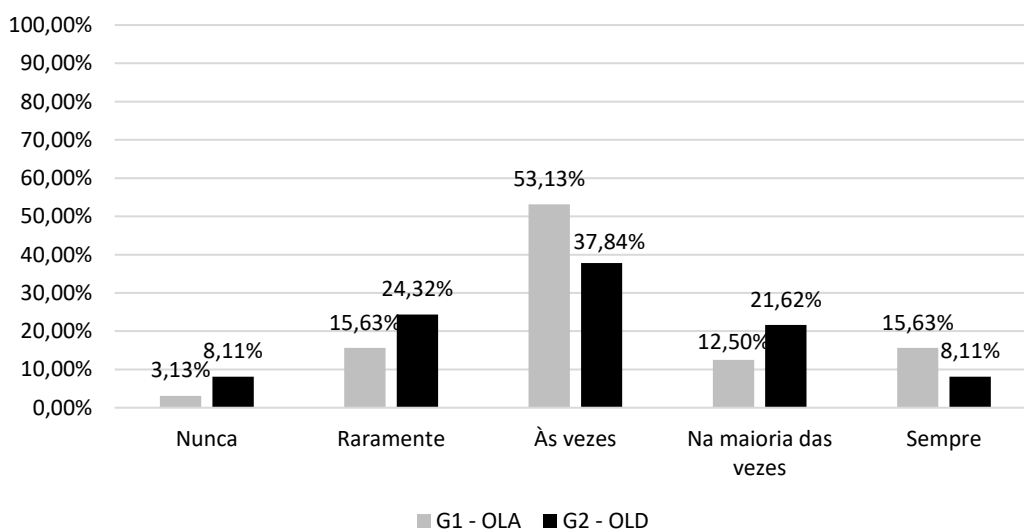
Assuntos referentes a esporte, arte, alimentação, comportamentos, etc.



Mensagens e postagens em Redes sociais (Facebook, Whatsapp, etc.)



Tutoriais para realização de atividades



Fonte: A autora (2022).

No que se refere à frequência de leitura de notícias e reportagens, as respostas mais frequentes dadas pelo grupo 1 (OLA) foram “Raramente”, apontada por 34,38% dos participantes, e “Às vezes”, apontada por outros 34,38%. O grupo 2 (OLD) também apontou “Raramente” como a frequência mais escolhida – 43,24% dos participantes a indicaram, ficando em segundo lugar no grupo 2 (OLD) a opção “Nunca”, apontada por 27,03% deles.

Quanto à frequência de leitura de histórias em livros, as respostas mais observadas no grupo 1 (OLA) foram “Na maioria das vezes” (37,50%) e “Sempre” (34,38%). No grupo 2 (OLD), as duas respostas mais selecionadas também foram essas: 40,54% dos participantes disseram “Na maioria das vezes” e 24,32% disseram “Sempre”. É importante observar que, neste caso, nenhum participante do grupo 1 (OLA) selecionou “Nunca” e apenas 2,70% dos participantes apontaram a mesma opção.

Considerando a frequência de leitura de histórias em quadrinhos, incluindo gibis, HQs, etc., predominou a resposta “Às vezes” – apontada por 34,38% do grupo 1 (OLA) e por 27,03% do grupo 2 (OLD). No grupo 1 (OLA), em segundo lugar ficou “Na maioria das vezes”, apontada por 25% dos participantes, enquanto no grupo 2 (OLD) a segunda resposta mais apontada foi “Raramente” – 27,03%.

Quando perguntados sobre a frequência em que liam textos de curiosidades, tais como aqueles típicos de revistas desse gênero (Superinteressante, Gênios, Galileu, etc.), a resposta mais apontada por ambos os grupos foi “Raramente” – 34,38% do grupo 1 (OLA) e 43,24% do grupo 2 (OLD) a selecionaram. A segunda resposta mais selecionada pelo grupo 1 (OLA) foi “Às vezes” (21,88%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Nunca” (35,14%).

No que se refere à leitura de textos que abordem assuntos referentes a esporte, arte, alimentação, comportamentos, etc., a resposta “Raramente” também predominou: 37,50% do grupo 1 (OLA) a apontou, enquanto o mesmo ocorreu com 40,54% do grupo 2 (OLD). A segunda frequência mais apontada pelos grupos, nesse caso, foi “Na maioria das vezes” – 21,88% dos participantes do grupo 1 (OLA) e 21,62% do grupo 2 (OLD) a apontaram.

Sobre a frequência em que liam mensagens e postagens em redes sociais, as respostas foram um pouco diferentes entre os grupos: no grupo 1 (OLA), predominou “Sempre”, apontada por 46,88% dos participantes do grupo, enquanto no grupo 2 (OLD), predominou “Às vezes”, indicada por 40,54% dos participantes do grupo. A segunda resposta mais frequente no grupo 1 (OLA) foi “Na maioria das vezes” (31,25%) e no grupo 2 (OLD) foi “Sempre” (27,03%).

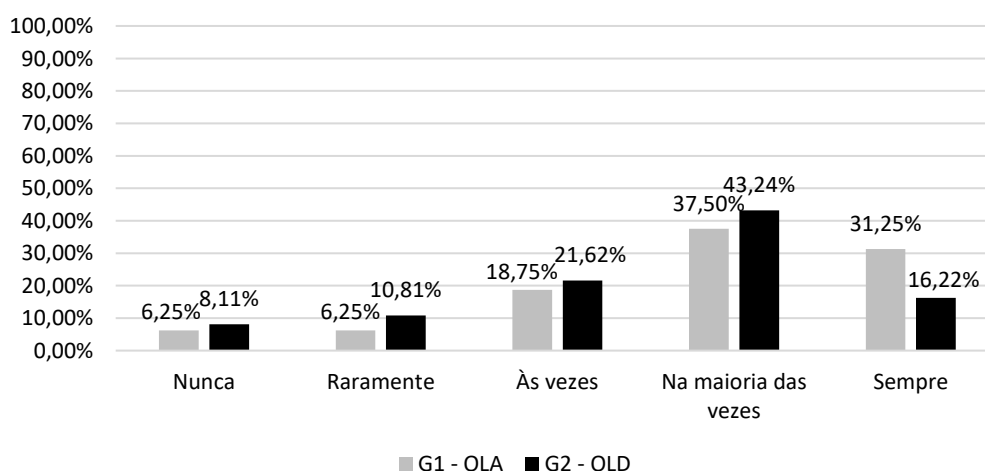
Por fim, em relação à frequência de leitura de tutoriais para a realização de atividades diversas, “Às vezes” foi a resposta mais selecionada por ambos os grupos – 53,13% do grupo 1 (OLA) e 37,84% do grupo 2 (OLD). No grupo 1 (OLA), ficaram empatadas em segundo lugar as opções “Raramente” e “Sempre”, ambas com 15,63%. No grupo 2 (OLD), o segundo lugar ficou com “Raramente”, apontada por 24,32% dos participantes do grupo.

Considerando esses resultados, nota-se que os gêneros menos lidos pelos participantes do grupo, obtendo frequências maiores nas opções “Nunca” e “Raramente”, foram Notícias e reportagens, Curiosidades (Superinteressante, Gênios, Galileu, etc.) e Assuntos referentes a esporte, arte, alimentação, comportamentos, etc. Em nível intermediário, sendo gêneros que obtiveram maiores frequências na opção “Às vezes”, estão Histórias em quadrinhos (gibis, HQs, etc.) e Tutoriais para realização de atividades. Os gêneros mais lidos por ambos os grupos, nos quais foram mais apontadas as opções “Na maioria das vezes” e “Sempre”, são Histórias em livros e Mensagens e postagens em Redes sociais.

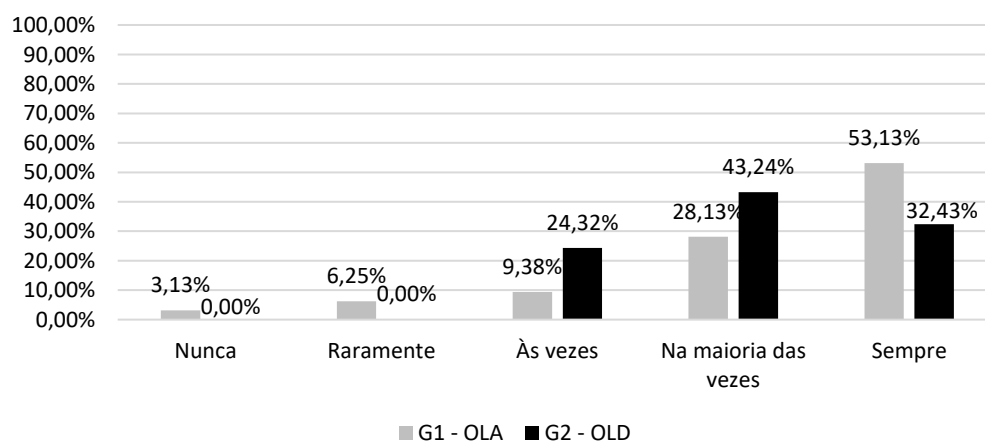
Quando indagados sobre a frequência dos objetivos e motivos que tinham frente à leitura, os participantes responderam da forma apresentada no Gráfico 20, também formado por gráficos menores, de acordo com o objetivo.

Gráfico 20 – Frequência de leitura considerando o objetivo/motivo da leitura

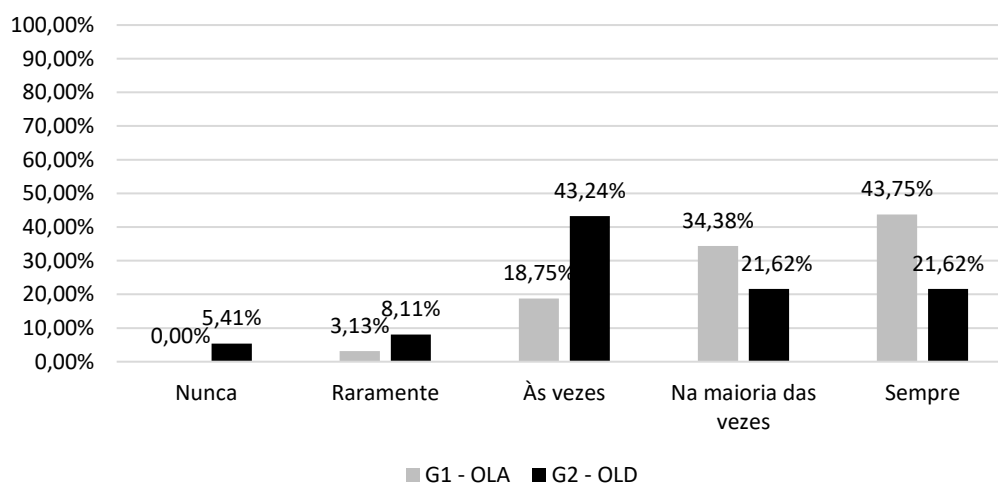
Comunicação com as pessoas (cartas, bilhetes, e-mails, mensagens redes sociais e aplicativos, etc.)



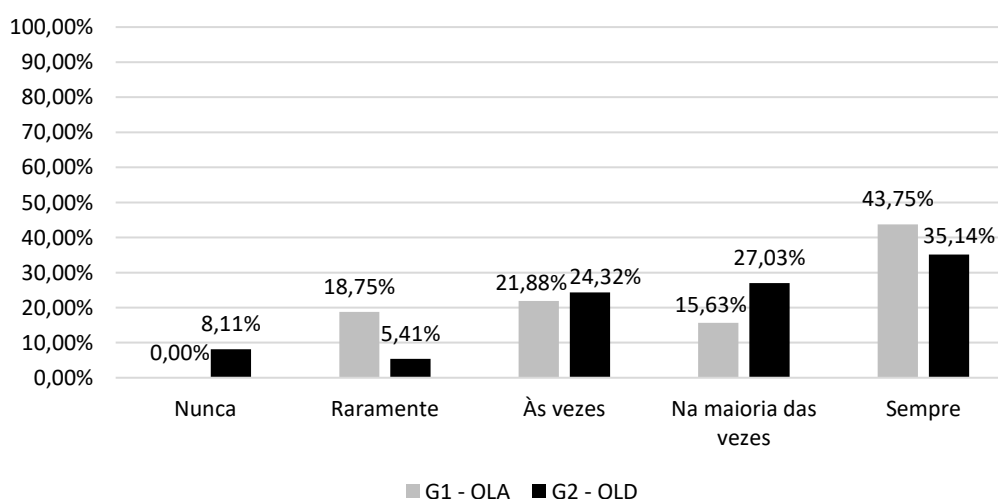
Realização das atividades da escola



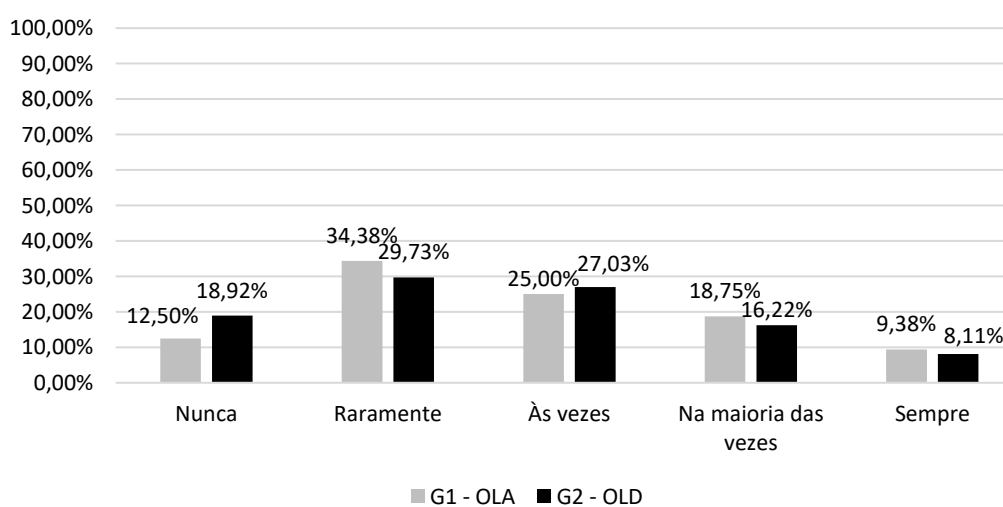
Aquisição de conhecimento



Por prazer



Realização de atividades do dia a dia (listas de tarefas e de compras, por exemplo)



Fonte: A autora (2022).

Observando os resultados sobre a frequência de leitura em relação ao objetivo/motivo dessa, quando indagados sobre a leitura para se comunicar com as pessoas, a resposta mais indicada pelos participantes de ambos os grupos foi “Na maioria das vezes” – 37,50% dos participantes do grupo 1 (OLA) e 43,24% do grupo 2 (OLD) a apontaram. A segunda resposta mais apontada pelo grupo 1 (OLA) foi “Sempre” (31,25%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Às vezes” (21,62%).

Sobre a frequência de leitura para realização de atividades da escola, a resposta mais apontada pelo grupo 1 (OLA) foi “Sempre” (53,13%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Na maioria das vezes” (43,24%). Em segundo lugar, no grupo 1 (OLA), ficou “Na maioria das vezes”, com 28,13%, e, no grupo 2 (OLD), “Sempre”, com 32,43%.

Quanto à frequência de leitura para adquirir conhecimento, a maioria do grupo 1 (OLA) apontou “Sempre” – 43,75% dos participantes, e a maioria do grupo 2 (OLD) apontou “Às vezes” – sendo 43,24% dos participantes. A segunda resposta mais citada pelo grupo 1 (OLA) foi “Na maioria das vezes” (34,38%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Na maioria das vezes” e “Sempre”, ambas indicadas por 21,62% dos participantes cada.

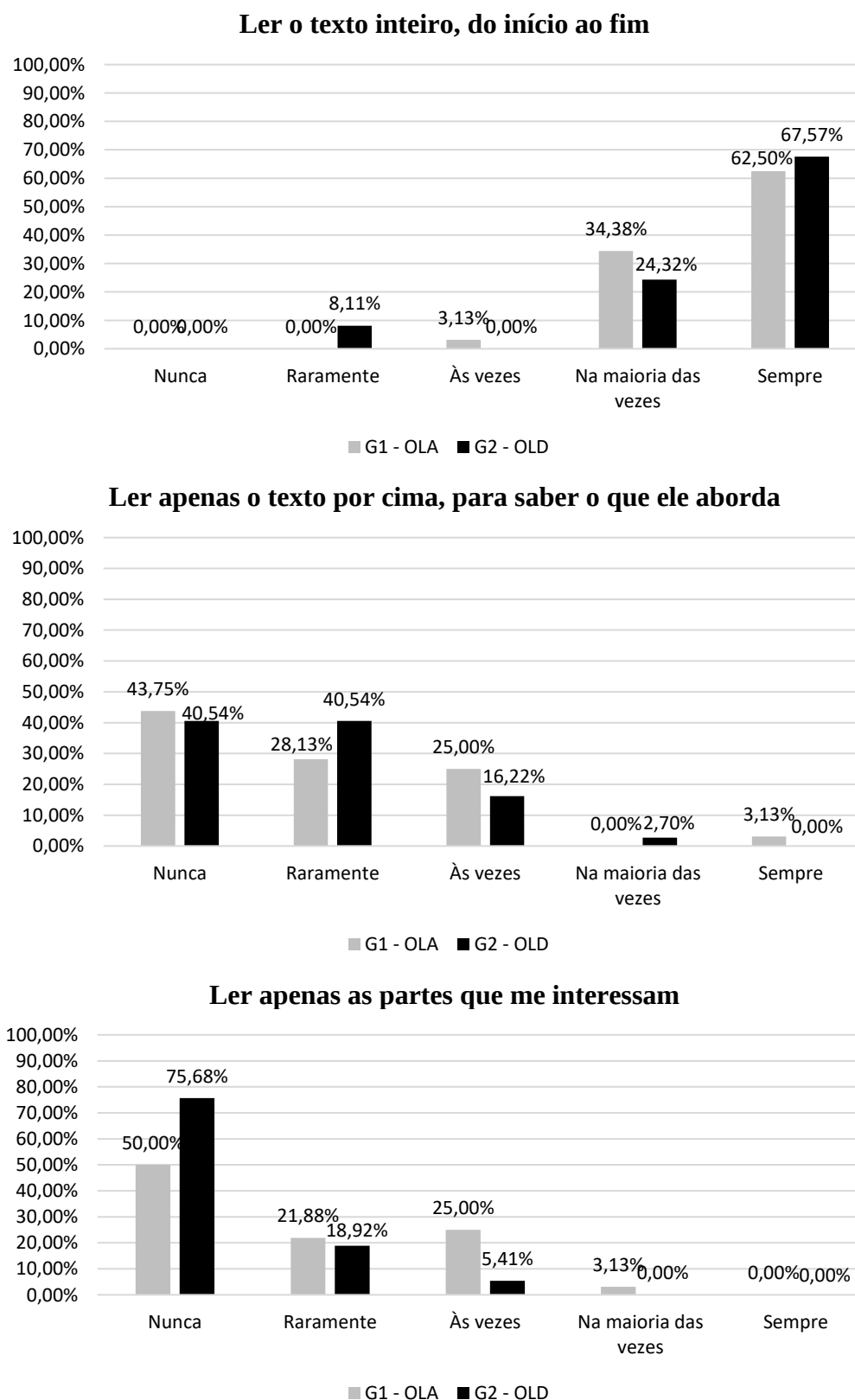
Já em relação à frequência de leitura por prazer, a resposta mais apontada por ambos os grupos foi “Sempre” – 43,75% do grupo 1 (OLA) e 35,14% do grupo 2 (OLD) a selecionaram. Em segundo lugar, no grupo 1 (OLA), ficou “Às vezes”, com 21,88%, e no grupo 2 (OLD), “Na maioria das vezes”, selecionada por 27,03% dos participantes.

Por fim, em relação à frequência de leitura para realização de atividades do dia a dia, a resposta mais apontada por ambos os grupos foi “Raramente” e “Às vezes”. Aquela foi apontada por 34,38% do grupo 1 (OLA) e por 29,73% do grupo 2 (OLD), enquanto essa foi apontada por 25% do grupo 1 (OLA) e por 27,03% do grupo 2 (OLD).

Observa-se, a partir desses resultados, que entre os objetivos/motivos de leitura elencados no questionário, a única que obteve menores frequências foi Realização de atividades do dia a dia. Para comunicação, Realização de atividades da escola, Aquisição de conhecimento e Por prazer apresentaram frequências maiores.

Quando indagados sobre como realizam a leitura, os participantes de ambos os grupos responderam da forma apresentada no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Frequência do modo de leitura



Fonte: A autora (2022).

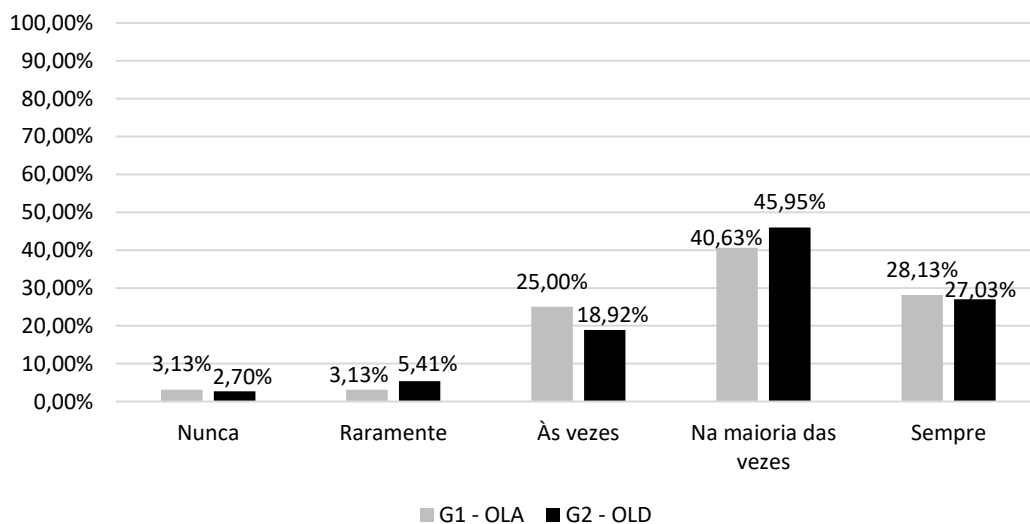
De acordo com o Gráfico 21, em relação à frequência de cada modo de leitura, quando indagados sobre a frequência com a qual leem o texto inteiro, do início ao fim, a maioria dos participantes respondeu “Sempre” – 62,50% do grupo 1 (OLA) e 67,57% do grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais apontada foi “Na maioria das vezes” (37,38% do grupo 1 (OLA) e 24,32% do grupo 2 (OLD)). Nenhum participante apontou “Nunca” e um percentual baixo apontou “Raramente” ou “Às vezes”.

Sobre a frequência em que leem o texto por cima, para saber o que ele aborda – utilizando a estratégia de *skimming* –, a maioria dos alunos de ambos os grupos responderam “Nunca” ou “Raramente”: 43,75% do grupo 1 (OLA) e 40,54% do grupo 2 (OLD) responderam “Nunca”, e 28,13% do grupo 1 (OLA) e outros 40,54% do grupo 2 (OLD) responderam “Raramente. As opções “Na maioria das vezes” e “Sempre” obtiveram percentuais baixos ou inexistentes. Esses resultados vão ao encontro das respostas à pergunta anterior.

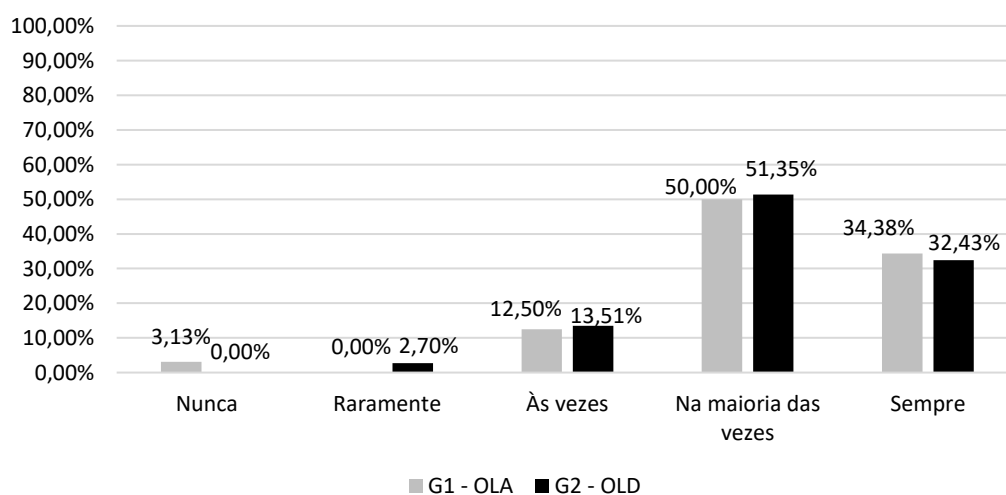
Em relação a ler apenas as partes que lhes interessam, os participantes seguiram a mesma tendência: a maioria apontou a resposta “Nunca” – 50% do grupo 1 (OLA) e 75,68% do grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais selecionada pelo grupo 1 (OLA) foi “Às vezes” (25%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Raramente” (18,92%). Observa-se, assim, que as respostas às três perguntas se complementam e vão ao encontro uma da outra.

Na sequência, os participantes foram indagados sobre o que conseguiam fazer durante e a partir da leitura, e as respostas foram as apresentadas a seguir, no Gráfico 22.

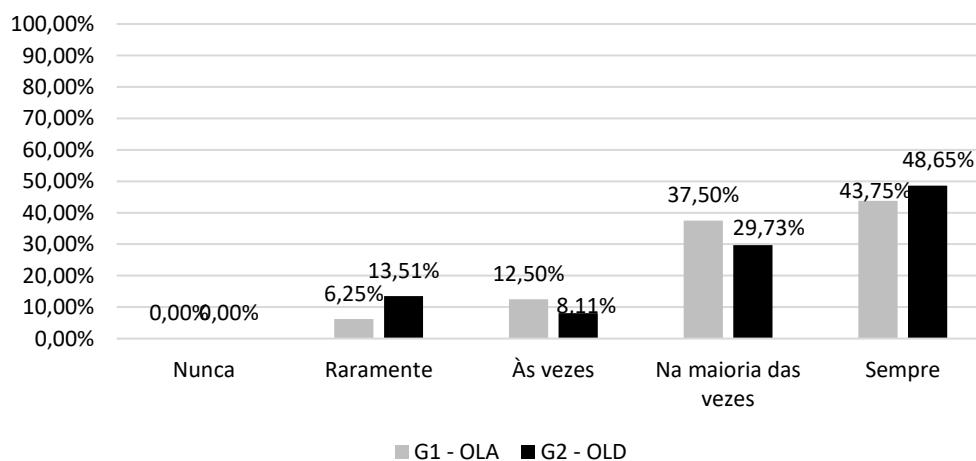
Gráfico 22 – Frequência do que conseguem fazer durante e a partir da leitura
Reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto



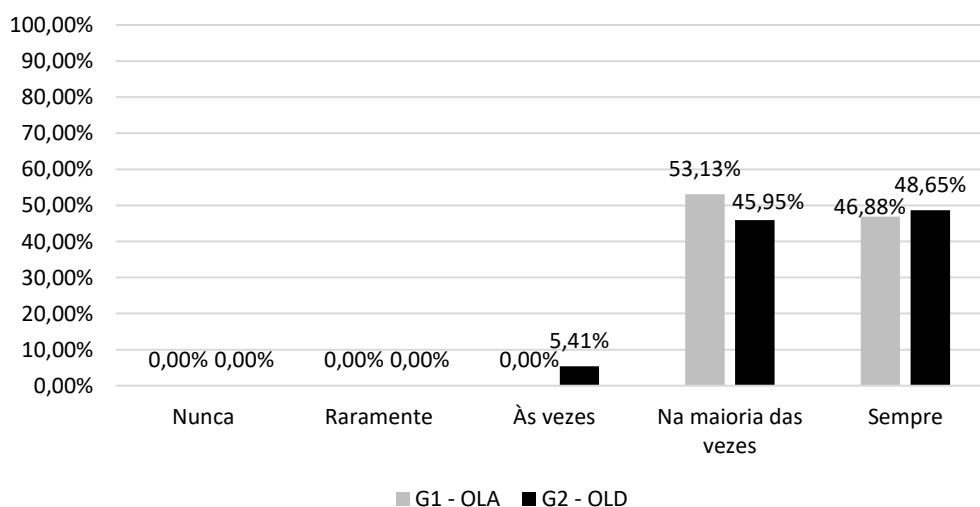
Entender a ideia principal e todos os detalhes do texto



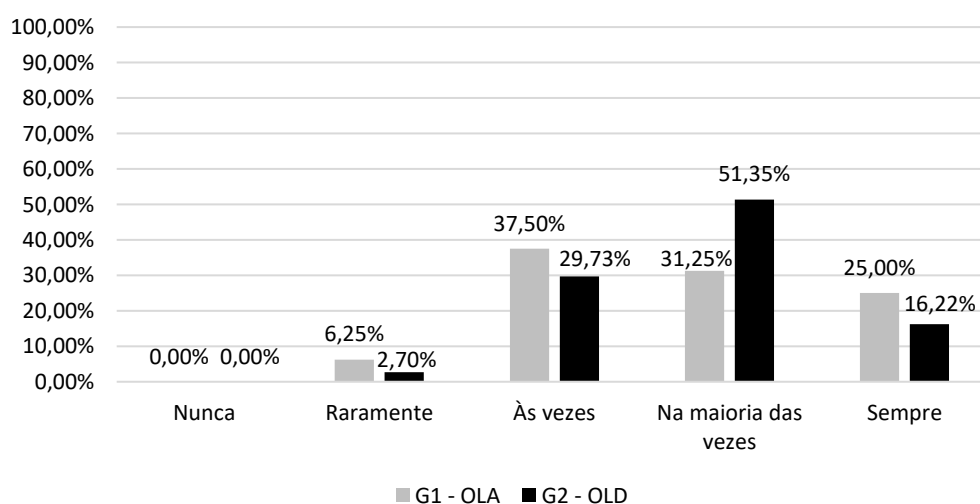
Contar o que li



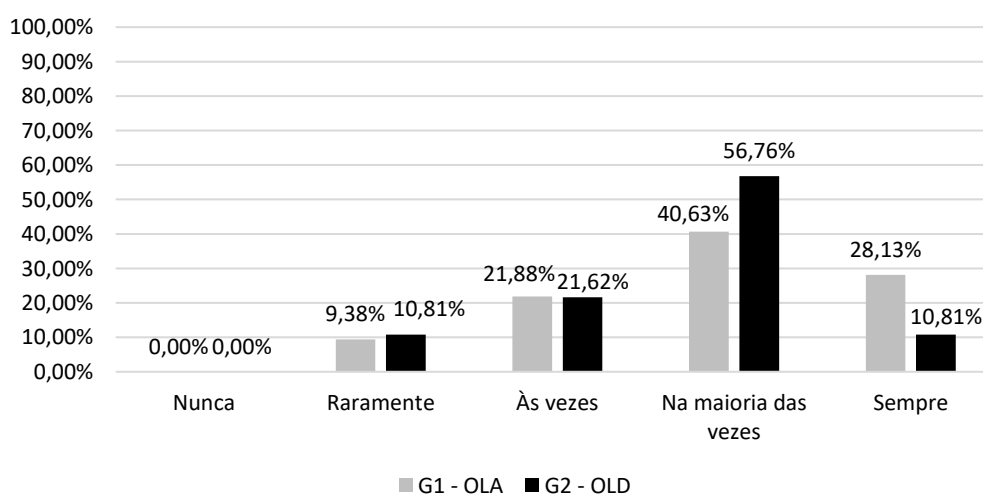
Realizar as atividades propostas sobre o texto



Justificar minhas respostas



Explicar como pensei para realizar as atividades propostas



Fonte: A autora (2022).

Em relação a suas habilidades durante e a partir da leitura, primeiramente os participantes responderam com que frequência reconhecem a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto, cujas respostas predominantes foram “Na maioria das vezes”, apontada por 40,63% do grupo 1 (OLA) e 45,95% do grupo 2 (OLD), e “Sempre”, selecionada por 28,13% do grupo 1 (OLA) e 27,03% do grupo 2 (OLD).

Sobre a frequência com que entendem a ideia principal e todos os detalhes do texto, as respostas mais selecionadas foram as mesmas da questão anterior. “Na maioria das vezes” foi selecionada por 50% do grupo 1 (OLA) e 51,35% do grupo 2 (OLD), enquanto “Sempre” foi selecionada por 34,38% do grupo 1 (OLA) e 32,43% do grupo 2 (OLD).

Quando indagados sobre a frequência com a qual conseguem contar o que leram, a resposta mais apontada foi “Sempre”: 43,75% do grupo 1 (OLA) e 48,65% do grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais selecionada foi “Na maioria das vezes” – 37,50% do grupo 1 (OLA) e 29,73% do grupo 2 (OLD) a selecionaram. Nenhum participante responde “Nunca”.

No que se refere à frequência com que conseguem realizar as atividades propostas sobre um texto, os participantes do grupo 1 (OLA) apontaram, predominantemente, “Na maioria das vezes” (53,13%), seguido de “Sempre” (46,88%). No grupo 2 (OLD), por sua vez, a ordem foi inversa: 48,65% do grupo indicou “Sempre” e 45,95% selecionou “Na maioria das vezes”. Nessa questão, nenhum participante apontou “Nunca” ou “Raramente” e quase nenhum participante apontou “Às vezes”, evidenciando que, geralmente, conseguem fazer as atividades propostas.

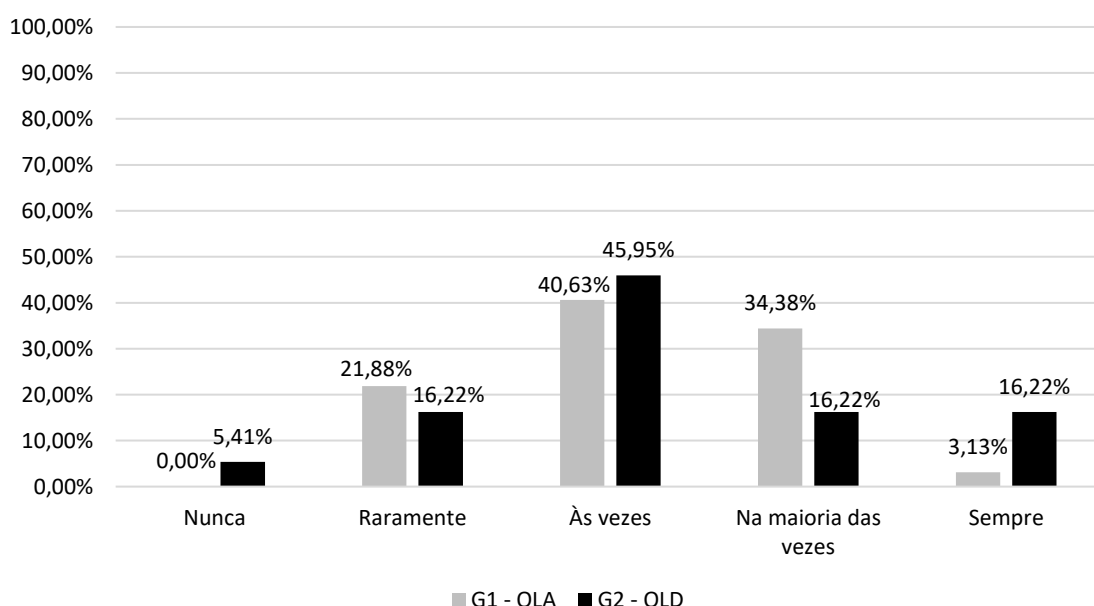
Em relação à frequência com que conseguem justificar suas respostas às questões realizadas sobre a leitura, as respostas predominantes foram “Na maioria das vezes” e “Às vezes”, mostrando que os participantes têm mais facilidade para realizar as atividades do que para justificá-las quando necessário. No grupo 1 (OLA), 37,50% selecionou “Às vezes”, resposta mais indicada pelo grupo. No grupo 2 (OLD), 51,35% apontou “Na maioria das vezes”.

Por fim, sobre conseguir explicar como pensaram para realizar as atividades propostas – habilidade exigida nas questões de consciência textual –, a maioria indicou a resposta “Na maioria das vezes” – 40,63% do grupo 1 (OLA) e 56,76% do grupo 2 (OLD).

A segunda resposta mais indicada pelo grupo 1 foi “Sempre” (28,13%) e a segunda mais indicada pelo grupo 2 foi “Às vezes” (21,62%).

Após as questões sobre hábitos de leitura, os participantes responderam às questões sobre seus hábitos de escrita. Inicialmente, indicaram com que frequência costumam escrever textos, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 23, a seguir.

Gráfico 23 – Frequência de escrita de textos

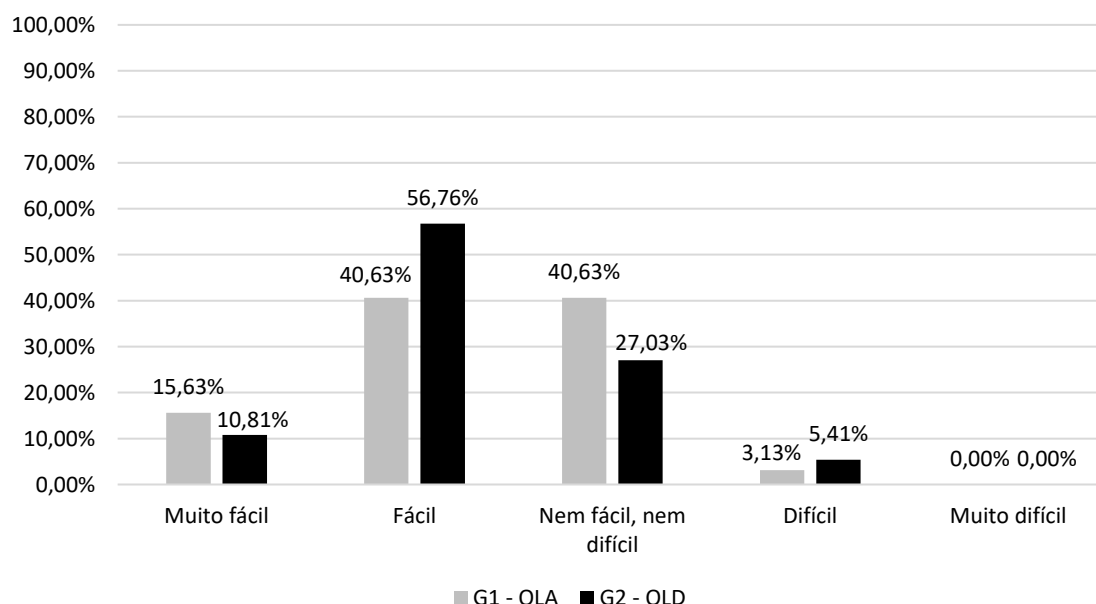


Fonte: A autora (2022).

Ao serem indagados a respeito da frequência com que costumam escrever textos, a maioria dos participantes de ambos os grupos declarou “Às vezes” – 40,63% do grupo 1 (OLA) e 45,95% do grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais citada pelo grupo 1 (OLA) foi “Na maioria das vezes” (34,38%), enquanto no grupo 2 (OLD) três respostas ficaram em segundo lugar, empatadas: “Raramente”, “Na maioria das vezes” e “Sempre”, todos apontados por cerca de 16,22% dos participantes do grupo cada.

Quando perguntados sobre o quão fácil ou difícil é a atividade de escrita, as respostas foram as apresentadas no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Nível de dificuldade da atividade de escrita de acordo com a percepção dos participante

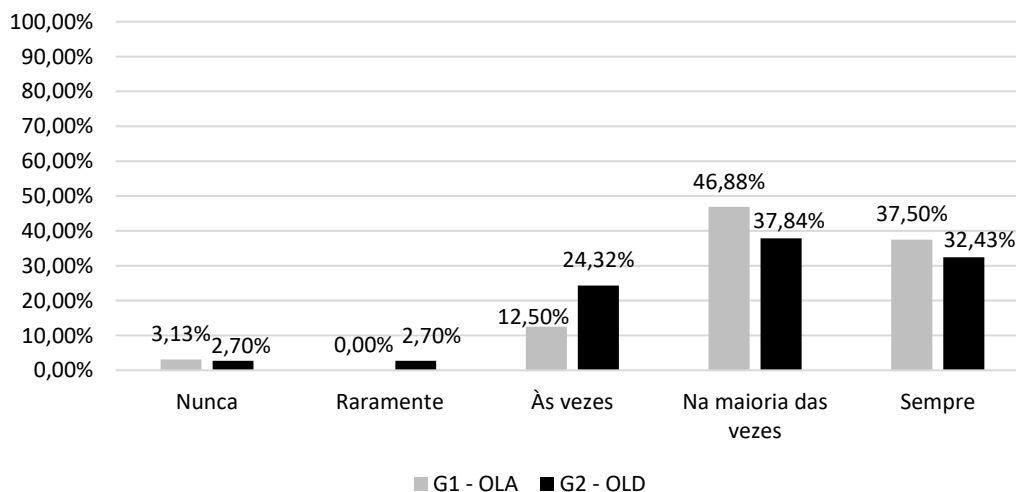


Fonte: A autora (2022).

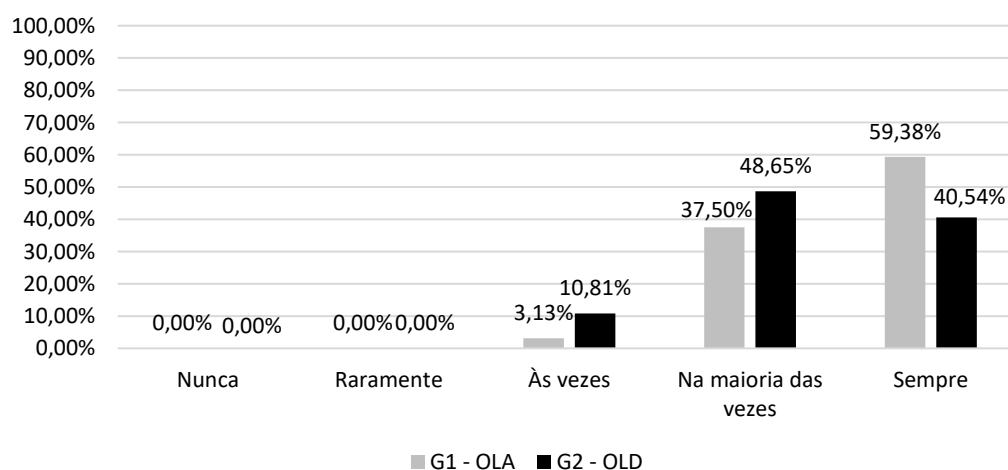
Observa-se que a maioria dos participantes do grupo 2 (OLD) considera a atividade de escrita é “Fácil” – 56,76% do grupo. Quanto ao grupo 1 (OLA), as duas respostas mais citadas, exatamente pelo mesmo número de participantes foi “Fácil” e “Nem fácil, nem difícil” – cada uma apontada por 40,63% dos participantes. “Nem fácil, nem difícil” foi a segunda opção mais citada pelos participantes do grupo 2 (OLD), com 27,03%. Nota-se que ambos os grupos consideram a atividade de leitura mais fácil que a de escrita, visto que, quanto à leitura, a maioria havia considerado “Muito fácil”.

Quando indagados sobre a frequência dos objetivos e motivos que tinham frente à atividade de escrita, os participantes responderam da forma apresentada no Gráfico 25, formado por gráficos menores, de acordo com o objetivo.

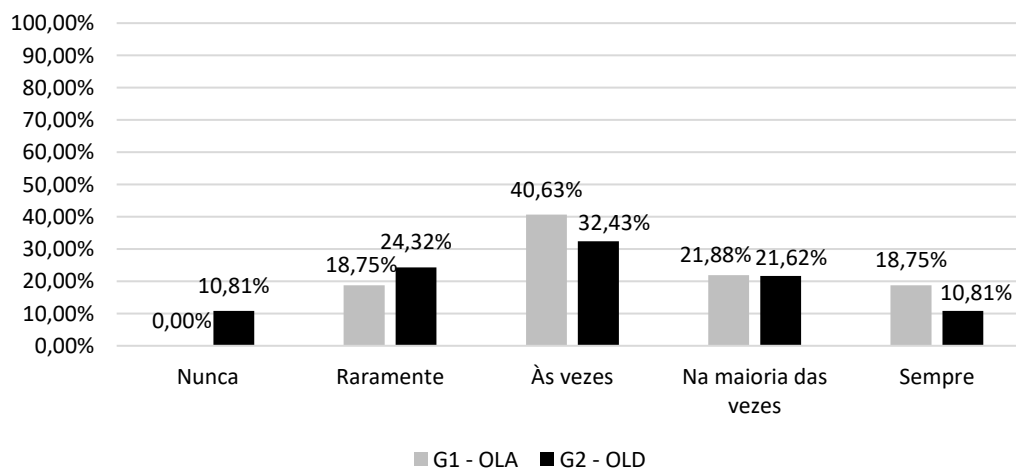
Gráfico 25 – Frequência de escrita considerando o objetivo/motivo da escrita
Comunicação com as pessoas (cartas, bilhetes, e-mails, mensagens redes sociais e aplicativos, etc.)



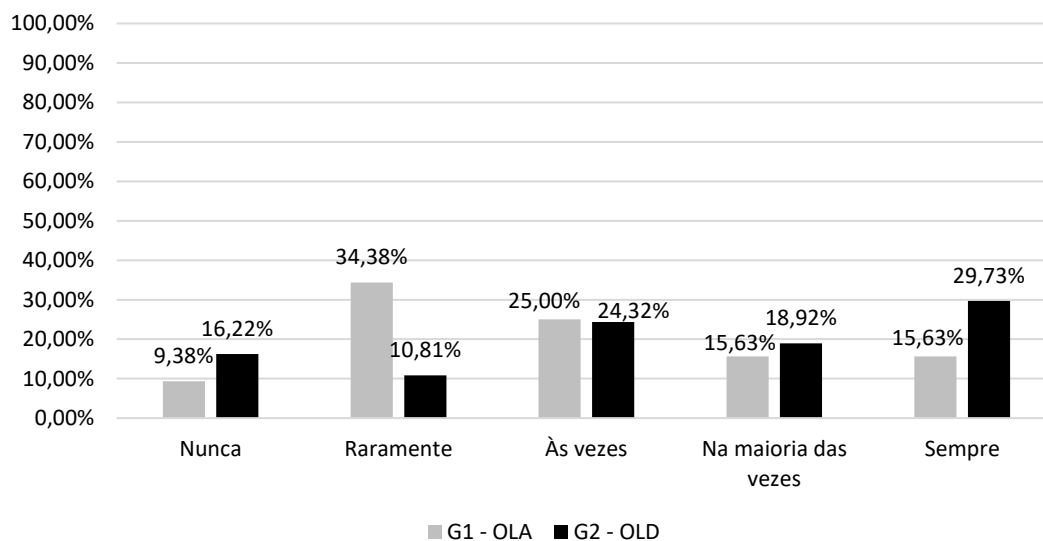
Realização das atividades da escola



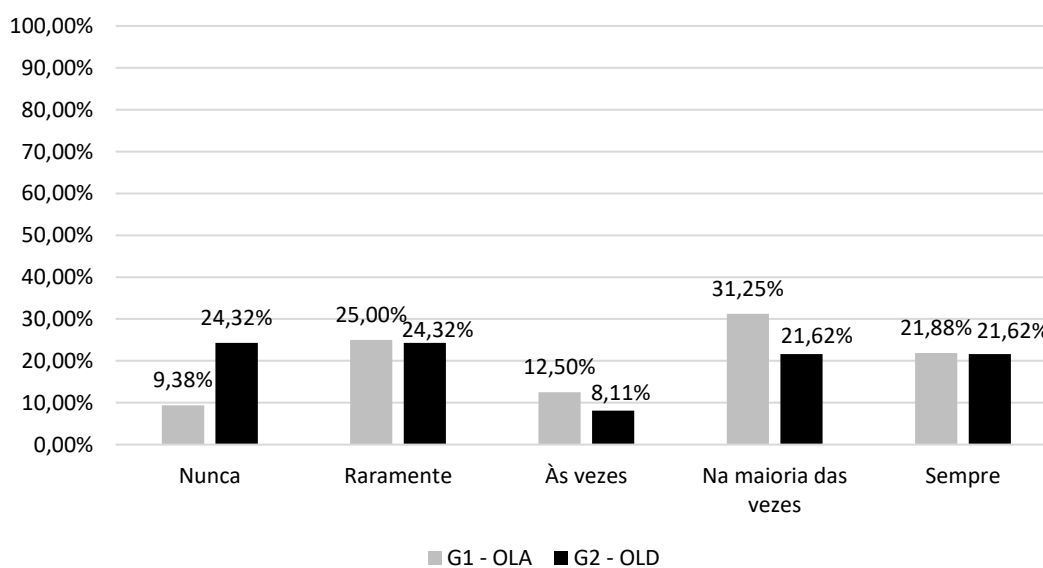
Resumo dos textos lidos



Por prazer



Realização de atividades do dia a dia (listas de tarefas e de compras, por exemplo)



Fonte: A autora (2022).

Quanto à frequência de escrita considerando o objetivo/motivo da escrita, no que se refere à comunicação com as pessoas, a resposta mais citada pelos dois grupos foi “Na maioria das vezes” – 46,88% do grupo 1 (OLA) e 37,84% do grupo 2 (OLD). A segunda resposta mais citada por ambos os grupos foi “Sempre”, sendo apontada por 37,50% do grupo 1 (OLA) e por 32,43% do grupo 2 (OLD).

Quanto à frequência de escrita para realização das atividades da escola, 59,38% do grupo 1 (OLA) citou “Sempre”, a resposta mais citada, enquanto 48,65% do grupo 2 (OLD) apontou “Na maioria das vezes”. A segunda resposta mais citada foi o inverso: 37,50% do grupo 1 (OLA) citou “Na maioria das vezes” e 40,65% do grupo 2 (OLD) citou “Sempre”.

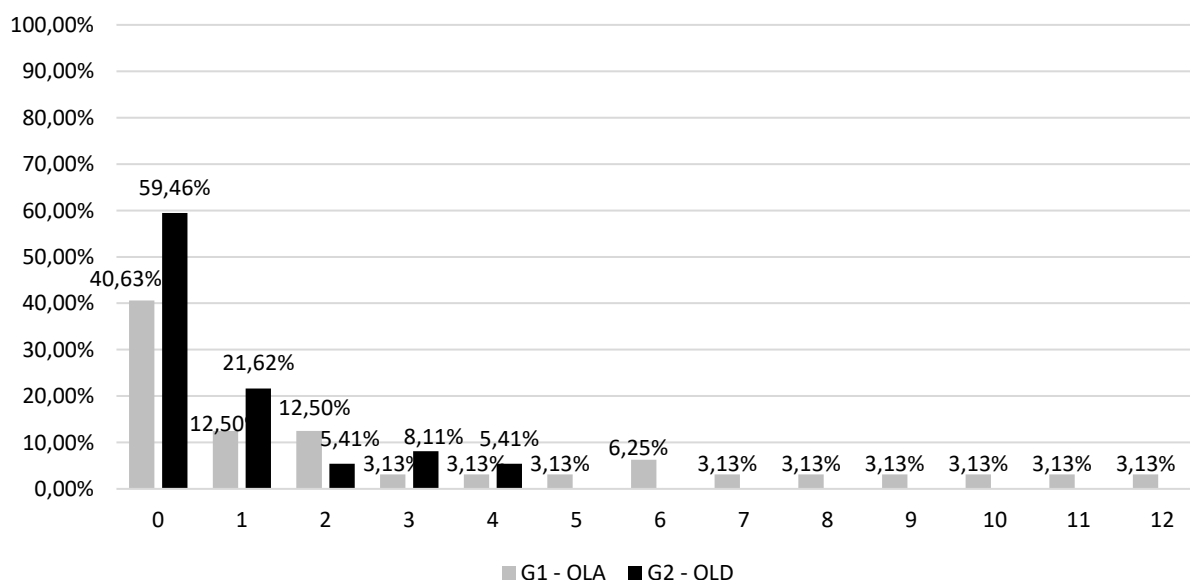
Quando indagados sobre a frequência com que utilizam a escrita para resumir os textos que leem, a predominância foi de “Às vezes”, citada por 40,63% do grupo 1 (OLA) e por 32,43% do grupo 2 (OLD). A segunda opção mais citada pelo grupo 1 (OLA) foi “Na maioria das vezes” – 21,88% - e pelo grupo 2 (OLD) foi “Raramente” – 24,32%.

Em relação à frequência com que escrevem textos por prazer, as respostas foram mais diversas: a mais citada pelo grupo 1 (OLA) foi “Raramente” (34,38% dos participantes), enquanto a mais citada pelo grupo 2 (OLD) foi “Sempre” (29,73%). A segunda mais citada por ambos os grupos foi “Às vezes” (25% pelo grupo 1 (OLA) e 24,32% pelo grupo 2 (OLD)).

Por fim, no que se refere à frequência de utilização da escrita para realização de atividades do dia a dia, as respostas mais citadas pelo grupo 1 (OLA) foram “Na maioria das vezes” (31,25%) e “Raramente” (25%); pelo grupo 2 (OLD), foram “Nunca” e “Raramente”, empatadas em primeiro lugar com 24,32% das indicações cada, e “Na maioria das vezes” e “Sempre”, citadas por 21,62% dos participantes cada. Quanto a esse objetivo, as respostas apontaram um equilíbrio entre as respostas, mostrando que há uma percepção diversa entre os participantes.

Por fim, os participantes responderam às questões sobre hábitos de elaboração de reconto. Inicialmente, foi-lhes solicitado que explicassem com suas palavras o que era um reconto escrito. As respostas foram as apresentadas no Gráfico 26, a seguir.

Gráfico 26 – Conceito de reconto escrito, de acordo com a percepção dos participantes



Legenda

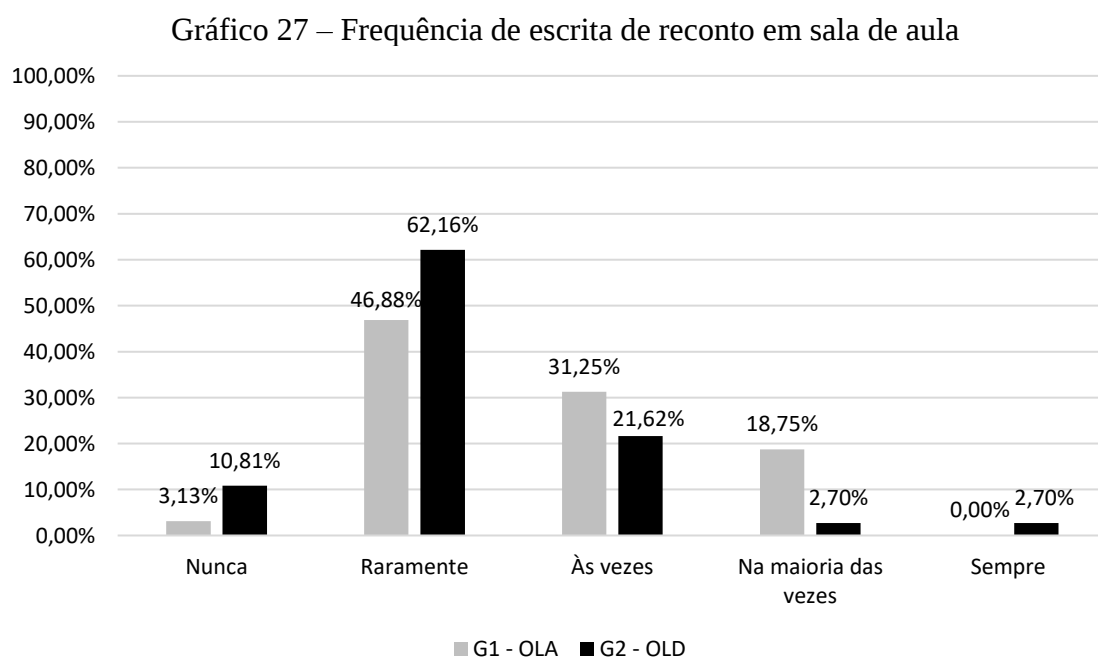
- 0 É um texto que traz/escreve a história de outro texto que você leu, mas com palavras diferentes/com suas palavras.
- 1 É quando você escreve um texto que já existe, mas com suas palavras o que você entendeu/baseado na sua interpretação/do seu jeito.
- 2 É quando você lê um texto e depois reescreve ele.
- 3 É quando você tem que ler, decorar e tentar fazer um texto igual ao que você leu/reescrever um texto por completo.
- 4 É quando a gente fala ou escreve sobre um texto.
- 5 É tipo um resumo, mas você tem que colocar o máximo de informações que se lembrar do texto.
- 6 É escrever o texto com as ideias principais e os detalhes, ao contrário de um resumo.
- 7 É um resumo, as partes principais de um texto.
- 8 É contar os principais pontos de uma história.
- 9 Uma história escrita.
- 10 É recontar algo.
- 11 Não sei o que é um reconto escrito.
- 12 Não respondeu.

Fonte: A autora (2022).

Observa-se que a maioria dos participantes de ambos os grupos respondeu que um reconto escrito é “um texto que traz/escreve a história de outro texto que você leu, mas com palavras diferentes/com suas palavras” – 40,63% dos participantes do grupo 1 (OLA) e 59,46% do grupo 2 (OLD). Percebe-se, com esse resultado, que grande parte dos participantes sabia, de fato, o que era um reconto escrito antes de realizá-lo, o que pode ter ajudado na escrita.

A segunda resposta mais dada pelos participantes do grupo 1 (OLA) e do grupo 2 (OLD) foi “É quando você escreve um texto que já existe, mas com suas palavras o que você entendeu/baseado na sua interpretação/do seu jeito”, apontada por 12,50% dos participantes do grupo 1 (OLA) e 21,62% do grupo 2 (OLD). As demais opções foram apontadas por poucos participantes. Destaca-se que o grupo 1 (OLA) apresentou mais possibilidades de resposta (12 opções), enquanto no grupo 2 houve menos variação – 5 possibilidades de resposta foram apontadas pelos participantes do grupo.

Sobre a frequência com que escrevem recontos em sala de aula, os participantes responderam da forma exposta no Gráfico 27.

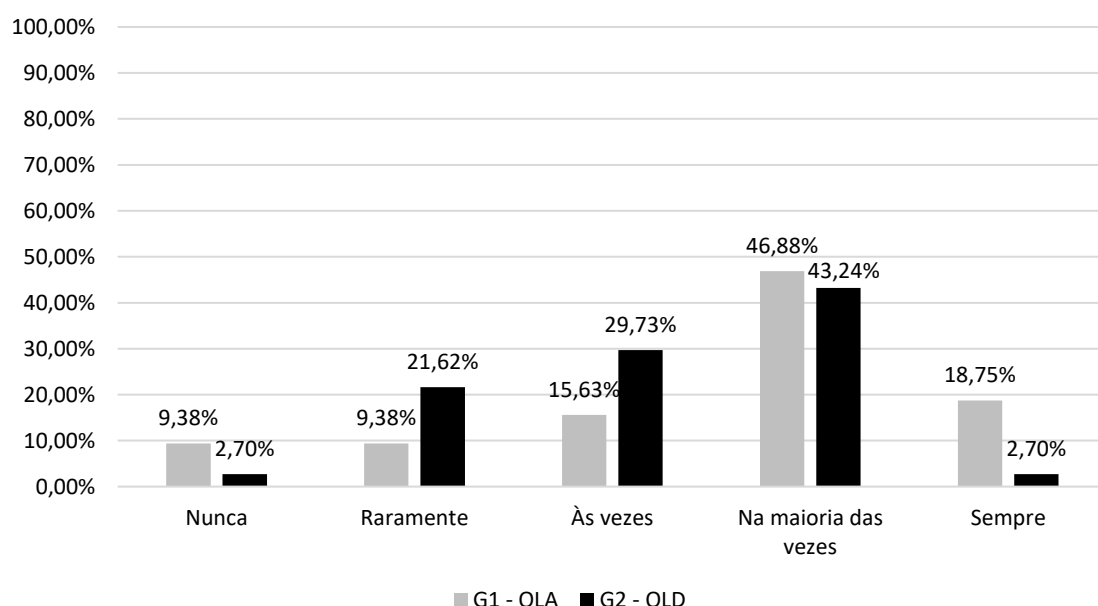


Fonte: A autora (2022).

Como observado no Gráfico 27, grande parte dos participantes apontou que faz recontos escritos raramente em sala de aula – 46,88% do grupo 1 (OLA) e 62,16% do grupo 2 (OLD) indicaram essa opção. A segunda opção mais escolhida foi “Às vezes”, selecionada por 31,25% do grupo 1 (OLA) e por 21,62% do grupo 2 (OLD). Nota-se que o reconto não é uma atividade frequente nas salas de aula dos participantes que responderam aos testes.

Por fim, os participantes responderam a duas questões sobre como os objetivos de leitura são tratados em sala de aula. Primeiro, foi-lhes perguntado se, quando recebem um texto para ler, sabem qual atividade farão depois, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 28, a seguir.

Gráfico 28 – Frequência com que sabem, quando recebem um texto para ler, qual atividade farão depois

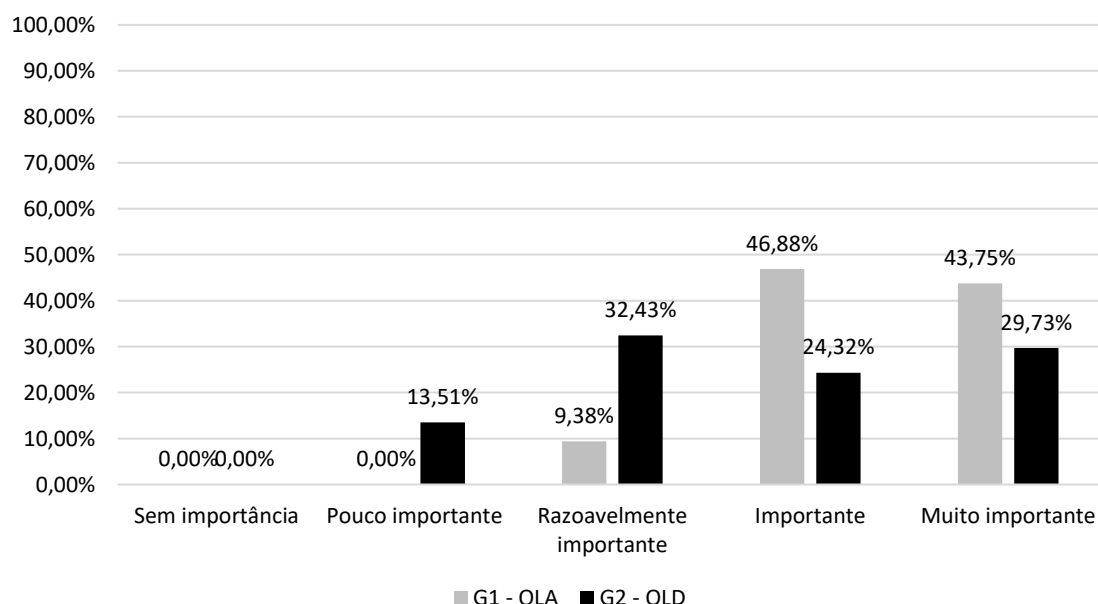


Fonte: A autora (2022).

Os participantes responderam, predominantemente, que na maioria das vezes sabem, quando recebem um texto para ler, qual atividade farão depois – no grupo 1 (OLA), 46,88% dos participantes selecionaram essa opção, enquanto 43,24% do grupo 2 (OLD) fizeram o mesmo. A segunda opção mais indicada pelo grupo 1 (OLA) foi “Sempre” (18,75%) e pelo grupo 2 (OLD) foi “Às vezes” (29,73%). Isso mostra que, geralmente, o professor indica o que farão após a leitura antes que os alunos a realizem.

A última questão do questionário indagava o quanto os participantes consideravam importante, antes de ler o texto, saber o que será feito depois. As respostas foram as seguintes (Gráfico 29).

Gráfico 29 – Quanto os participantes consideravam importante, antes de ler o texto, saber o que será feito depois



Fonte: a autora (2022).

Os resultados expostos no Gráfico 29 evidenciam que grande parte dos partes consideram razoavelmente importante, importante ou muito importante, antes de ler o texto, saber o que será feito depois: no grupo 1 (OLA), as respostas mais apontadas foram, respectivamente, “Importante” (46,88%) e “Muito importante” (43,75%); no grupo 2 (OLD), a predominância foi de “Razoavelmente importante” (32,43%) e “Muito importante” (29,73%).

Para análise das correlações entre os resultados obtidos nos testes anteriores (Instrumentos I, II, III e IV – Objetivo de leitura, Compreensão Leitora e Consciência Textual) e os Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto, foram selecionados os dados referentes à frequência de cada um desses itens, correspondentes às questões 4 (*Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?*), 5 (*Com que frequência você costuma ler textos?*), 28 (*Com que frequência você costuma escrever textos?*), 36 (*Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?*) e 37 (*Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?*).

A seguir, na Tabela 7, são apresentados os resultados do grupo 1 (OLA) referentes às correlações entre Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), Consciência Textual – Conteúdo do texto (CT-CT) e Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 7 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-CT, CT-CT e Hábitos – Grupo 1 (OLA)

	Reconto	CL-CT	CT-CT	Q4	Q5	Q28	Q36	Q37
Q4	0,17	-0,33*	0,28	1				
	17,80	3,18	6,23					
Q5	0,24	-0,08	0,14	0,36*	1			
	9,10	32,32	22,01	2,16				
Q28	0,11	0,05	0,33*	0,37*	0,60**	1		
	27,09	39,36	3,38	1,95	0,01			
Q36	-0,09	-0,03	-0,21	-0,07	-0,17	0,05	1	
	31,43	44,68	12,34	35,19	17,60	39,19		
Q37	0,15	-0,05	0,05	0,01	0,03	-0,05	0,14	1
	21,14	38,49	39,20	47,47	43,26	40,25	22,69	

Legenda:

CL-CT: compreensão leitora – conteúdo do texto

CT-CT: consciência textual – conteúdo do texto

Q4 – Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?

Q5 – Com que frequência você costuma ler textos?

Q28 – Com que frequência você costuma escrever textos?

Q36 – Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?

Q37 – Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p.

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Conforme indicado na Tabela 7, as correlações que se mostraram significativas (com valores-p abaixo de 5% (*)), nesse caso, foram entre a CL-CT e a questão 4 ($r = -0,33$) e entre a CT-CT e a questão 28 ($r = 0,33$, moderada), ambas destacadas em cinza. Percebe-se, com isso, que a frequência de utilização da biblioteca – e a possível frequência de leitura – pode estar correlacionada à compreensão leitora (conteúdo do texto), assim

como a frequência em que os participantes escrevem textos pode estar relacionada à consciência textual (conteúdo do texto). Observa-se que a correlação entre a CL-CT e a frequência de utilização da biblioteca é significativa, porém, negativa.

Houve outras correlações significativas, conforme indicado pelos asteriscos nos valores na tabela, mas entre as próprias questões. Uma delas é a correlação entre a questão 4 e a questão 5 – $r = 0,36$ (moderada) com valor-p de 2,16%*. Isso indica que a frequência de utilização da biblioteca pode estar relacionada com a frequência de leitura de textos. Houve correlação similar entre as questões 4 e 28, com valor de $r = 0,37$ (moderada) e valor-p de 1,95%*, indicando uma possível correlação entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência em que os participantes escrevem textos. Por fim, a correlação entre as questões 5 e 28 apresentou um valor de $r = 0,60$ e uma significância inferior a 1% (valor-p = 0,01**), isto é, forte e altamente significativa. Isso indica que a frequência de leitura dos participantes pode estar relacionada à frequência de escrita deles.

Na Tabela 8, a seguir, são apresentados os resultados do grupo 2 referentes às correlações entre Reconto, Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) e Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 8 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-CT, CT-CT e Hábitos – Grupo 2 (OLD)

	Reconto	CL-CT	CT-CT	Q4	Q5	Q28	Q36	Q37
Q4	0,31* 3,22	0,08 32,70	0,16 17,25	1				
Q5	0,30* 3,68	0,08 32,78	0,18 14,66	0,49** 0,10	1			
Q28	0,34* 2,00	0,14 21,09	0,26 6,41	0,27 5,19	0,63** 0,00	1		
Q36	-0,24 8,06	-0,03 43,61	-0,28 5,00	-0,08 31,62	-0,21 10,17	-0,13 22,68	1	
Q37	0,08 32,47	0,12 23,80	0,01 47,95	0,07 34,40	0,03 42,34	0,01 48,23	0,23 8,51	1

Legenda:

CL-CT: compreensão leitora – conteúdo do texto

CT-CT: consciência textual – conteúdo do texto

Q4 – Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?

Q5 – Com que frequência você costuma ler textos?

Q28 – Com que frequência você costuma escrever textos?

Q36 – Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?

Q37 – Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p.

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Nesse grupo, em relação ao Reconto, houve correlação significativa com a questão 4 ($r = 0,31$ (moderada) e valor-p = 3,22%*), com a questão 5 (valor de $r = 0,30$ (moderada) e valor-p = 3,68%*) e com a questão 28 (valor de $r = 0,34$ (moderada) e valor-p = 2,00%*). Isso indica que o desempenho no reconto pode estar relacionado à frequência de utilização da biblioteca, à frequência de leitura de textos e à frequência de escrita de textos. Destaca-se que essa última foi a correlação mais alta observada entre as três.

Observa-se, também, que a Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e a Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) não tiveram correlações significativas com nenhuma das cinco questões. No entanto, houve correlações significativas entre algumas das questões relacionadas aos hábitos de leitura e de escrita.

Entre as questões 4 e 5 houve correlação com valor de $r = 0,49$ (moderada) e valor-p = 0,10**, ou seja, moderada e altamente significativa. Esse resultado indica que a frequência de utilização da biblioteca pode estar altamente relacionada à frequência de leitura de textos entre os participantes. Do mesmo modo, é altamente significativa a correlação entre as questões 5 e 28 – com valor de $r = 0,63$ (forte) e valor-p = 0,00%** – sendo a mais alta entre esses elementos neste grupo. Esse resultado mostra que a frequência de leitura de textos pode estar relacionada à frequência de escrita de textos.

Na Tabela 9, a seguir, são apresentados os resultados do grupo 1 (OLA) referentes às correlações entre Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) e Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 9 – Correlações e significâncias – Reconto, CL-AL, CT-AL e Hábitos – Grupo 1 (OLA)

	Reconto	CL-AL	CT-AL	Q4	Q5	Q28	Q36	Q37
Q4	0,17 17,80	0,18 15,57	0,37* 1,89	1				
Q5	0,24 9,10	0,39* 1,48	0,45** 0,52	0,36* 2,16	1			
Q28	0,11 27,09	0,24 9,13	0,40* 1,21	0,37* 1,95	0,60** 0,01	1		
Q36	-0,09 31,43	-0,07 35,45	-0,14 23,04	-0,07 35,19	-0,17 17,60	0,05 39,19	1	
Q37	0,15 21,14	0,01 47,52	0,18 16,00	0,01 47,47	0,03 43,26	-0,05 40,25	0,14 22,69	1

Legenda:

CL-AL: compreensão leitora – análise linguística

CT-AL: consciência textual – análise linguística

Q4 – Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?

Q5 – Com que frequência você costuma ler textos?

Q28 – Com que frequência você costuma escrever textos?

Q36 – Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?

Q37 – Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p.

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Alguns resultados presentes na Tabela 9 já foram apresentados na Tabela 7, visto que se trata do mesmo grupo; porém, aqui, é focalizada a análise linguística no que se refere às questões de compreensão leitora e consciência textual. Nesse grupo, não houve correlações significativas entre o Reconto e as questões de Hábitos de leitura e de escrita, como já mostrado anteriormente. A Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), por sua vez, teve correlação significativa com a questão 5 ($r = 0,39$ (moderada) e valor-p = 1,48*), ou seja, indica que a compreensão leitora no nível da análise linguística pode estar relacionada com a frequência de leitura dos participantes.

Considerando a Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), identifica-se três correlações significativas. A primeira com a questão 4 ($r = 0,37$, moderada, e valor-p = 1,89%*), indicando que a consciência textual (análise linguística) pode estar relacionada com a frequência da utilização da biblioteca; a segunda, com a questão 5 ($r = 0,45$

(moderada) e valor-p = 0,52%**), evidenciando possível relação entre a consciência textual (análise linguística) e a frequência de leitura dos participantes, o que vai ao encontro do resultado anterior, sendo aqui altamente significativo; e, por fim, com a questão 28 ($r = 0,40$ (moderada) e valor-p = 1,21%*), cuja correlação indica que possível relação entre a consciência textual (análise linguística) e a frequência de escrita dos participantes.

As correlações significativas observadas entre as próprias questões de Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto já foram descritas na Tabela 7: entre as questões 4 e 5 ($r = 0,36$ (moderada) e valor-p = 2,16*) – apontando que a frequência de utilização da biblioteca pode estar relacionada à frequência de leitura de textos; entre as questões 4 e 28 ($r = 0,37$ (moderada) e valor-p = 1,95*) – indicando que a frequência de utilização da biblioteca também pode estar relacionada à frequência de escrita de textos pelos participantes; e entre as questões 5 e 28 ($r = 0,60$ (forte) com valor-p = 0,01**) – apontando forte e significativa correlação entre a frequência de leitura de textos e a frequência de escrita de textos pelos participantes, sendo a correlação mais alta da tabela e altamente significativa.

A seguir, na Tabela 10, são apresentados os resultados do grupo 2 (OLD) referentes às correlações entre Reconto, Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) e Hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto (destacadas em cinza, as significativas).

Tabela 10 - Correlações e significâncias – Reconto, CL-AL, CT-AL e Hábitos – Grupo 2 (OLD)

	Reconto	CL-AL	CT-AL	Q4	Q5	Q28	Q36	Q37
Q4	0,31* 3,22	0,07 34,57	0,19 12,52	1				
Q5	0,30* 3,68	-0,02 45,46	0,14 20,04	0,49** 0,10	1			
Q28	0,34* 2,00	0,12 23,28	0,29* 4,19	0,27 5,19	0,63** 0,00	1		
Q36	-0,24 8,06	-0,04 40,11	-0,20 11,72	-0,08 31,62	-0,21 10,17	-0,13 22,68	1	
Q37	0,08 32,47	0,30* 3,52	0,24 7,78	0,07 34,40	0,03 42,34	0,01 48,23	0,23 8,51	1

Legenda:

CL-AL: compreensão leitora – análise linguística

CT-AL: consciência textual – análise linguística

Q4 - Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?

Q5 - Com que frequência você costuma ler textos?

Q28 - Com que frequência você costuma escrever textos?

Q36 - Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?

Q37 - Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?

Obs. 1: Os valores-p (significância unilateral) estão expressos em %. Um asterisco (*) no valor da correlação quer dizer que ela tem uma significância ou valor-p menor do que 5%. Dois asteriscos (**), a significância ou valor-p está abaixo de 1%.

Obs. 2: Os valores em negrito correspondem às correlações e os sem negrito, às significâncias, isto é os valores-p.

Fonte: O estatístico e a autora (2022).

Do mesmo modo ocorrido com o grupo 1 (OLA), alguns resultados presentes na Tabela 10 já foram apresentados na Tabela 8, visto que se trata do mesmo grupo (nesse caso, grupo 2); porém, aqui, é focalizada a análise linguística no que se refere às questões de compreensão leitora e consciência textual. Conforme já descrito anteriormente, considerando o reconto, as correlações significativas se deram com as questões 4 ($r = 0,31$ (moderada) com valor-p = 3,22%*), 5 ($r = 0,30$ (moderada) com valor-p = 3,68%*) e 28 ($r = 0,34$ (moderada) com valor-p = 2,00*), indicando que o reconto pode estar relacionado à frequência de utilização da biblioteca, à frequência de leitura de textos e à frequência de escrita de textos, respectivamente.

Diferentemente do que ocorreu neste grupo com as questões de conteúdo do texto, no que se refere às questões de análise linguística foram identificadas duas correlações significativas. Primeiramente, entre a Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e a questão 37 – com valor de $r = 0,30$ (moderada) e valor-p = 3,52%* –, indicando correlação entre a Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e a frequência com que são informados sobre qual atividade deverão fazer a partir da leitura do texto. A outra correlação significativa foi entre a Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) e a questão 28 (com valor de $r = 0,29$ (moderada) e valor-p = 4,19%*), indicando a possibilidade de haver correlação entre a Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) e a frequência de escrita de textos pelos participantes.

As correlações entre as próprias questões de hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto já foram descritas na apresentação dos resultados da Tabela 8 (que focalizou as questões de conteúdo do texto). Foram elas: a correlação altamente significativa entre as questões 4 e 5 (valor de $r = 0,49$ (moderada) e valor-p = 0,10**) – que

indicou que a frequência de utilização da biblioteca pode estar altamente relacionada à frequência de leitura de textos; e a correlação, também altamente significativa, entre as questões 5 e 28 (com valor de $r = 0,63$ (forte) e valor- $p=0,00\%^{**}$), indicando possível relação entre a frequência de leitura e a frequência de escrita dos participantes.

Apresentados os resultados referentes aos hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto dos participantes, bem como às correlações e significâncias entre tais resultados e os resultados dos testes realizados (reconto, compreensão leitora e consciência textual – ambas sobre conteúdo do texto e análise linguística), apresenta-se, na subseção a seguir, as respostas da professora das turmas às questões do Instrumento de pesquisa VI (Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para o professor)).

4.6 APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS SOBRE O TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA DAS TURMAS COM A LEITURA E A ESCRITA (RECONTO) EM SALA DE AULA

A professora das turmas cujos participantes realizaram os testes respondeu às questões do Instrumento VI (Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora)), descrevendo como se dá o trabalho realizado por ela no que se refere a essas atividades (leitura e escrita – reconto) em sala de aula. Assim, são apresentadas e analisadas qualitativamente tais respostas, traçando relações possíveis entre elas e os resultados obtidos pelos alunos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual. Destaca-se que tais relações não são categoricamente impostas aqui, considerando que o desempenho dos alunos pode não estar diretamente relacionado ao trabalho realizado pela professora, visto que, no momento da coleta dos dados, havia três meses que a professora havia iniciado seu trabalho com a turma. Por questões éticas, a professora será aqui denominada pelas iniciais BD (não são as verdadeiras iniciais de seu nome).

Em resposta à questão 1 do questionário – Com que frequência você trabalha a leitura com a turma em sala de aula? –, a professora BD respondeu que o faz em praticamente todas as aulas. Ao descrever seu trabalho com a leitura em sala de aula, diz

que o ensino da gramática é trabalhado com base no sentido do texto, bem como a produção escrita é realizada a partir do trabalho com os gêneros textuais, o que torna indispensável o trabalho com a leitura de textos em todos os momentos das aulas de Língua Portuguesa.

Considerando os bons desempenhos dos participantes no Reconto (para relembrar: 76,67% de aproveitamento no grupo 1 (OLA), 63,51% no grupo 2 (OLD)), em Compreensão Leitora e Consciência Textual – Conteúdo do texto (para relembrar: no grupo 1 (OLA), 96,09% e 70,77% de aproveitamento, respectivamente, e, no grupo 2 (OLD), 95,27% e 71,23%, respectivamente) e em Compreensão Leitora e Consciência Textual – Análise Linguística (para relembrar: no grupo 1 (OLA), 74,61% e 56,12% de aproveitamento, respectivamente, e, no grupo 2 (OLD), 78,72% e 55,86%, respectivamente), entende-se que o trabalho realizado pela professora BD pode estar relacionado aos bons resultados apresentados pelos grupos que constituem suas turmas.

Caso trabalhasse com leitura em sala de aula, a professora deveria explicar, na questão 2 do questionário, em quais situações isso ocorria. A professora BD iniciou sua resposta declarando que, como mencionado na resposta dada por ela à questão anterior, a leitura é o ponto central de suas aulas – (...) *Todos os demais conteúdos são desenvolvidos a partir dela e integrados ao processo de construção dos sentidos do texto* (...) (trecho da resposta da professora BD à questão 2). A professora declarou, também que a análise das características dos diferentes gêneros textuais, o uso de estratégias de leitura e a prática de análise linguística são realizados com base nos textos selecionados para cada aula. Completa dizendo que é recorrente, também, o trabalho com a intertextualidade, a partir da qual explora, junto aos alunos, o diálogo entre diferentes textos e gêneros. Além disso, enfatizou que trabalha com a metacompreensão, uma vez que os alunos são estimulados a explicar o raciocínio utilizado para chegar às conclusões que apresentam. As respostas da professora evidenciam que a profissional tem conhecimento acerca das teorias e métodos indicados pelos estudos mais recentes sobre ensino da leitura e desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística.

Mais uma vez, nota-se que o trabalho da professora pode estar refletido nos resultados obtidos pelos participantes em compreensão leitora e em consciência textual – tanto sobre o conteúdo do texto, como sobre a análise linguística. Não é possível afirmar

com certeza que um está relacionado diretamente ao outro, mas há convergência entre as respostas apontadas pela professora e os resultados que foram alcançados por seus alunos, participantes desta pesquisa.

Na questão 3 do questionário, a professora deveria responder com que frequência trabalha com a escrita com a turma em sala de aula. Do mesmo modo respondido na questão 1, quando tratou da leitura, a professora disse que o trabalho com a escrita é constante.

Complementando a resposta à questão 3, na questão 4 – Caso trabalhe com escrita em sala de aula, em quais situações isso ocorre (quando trabalha com redação, quando inicia o ensino de um novo conteúdo, etc.)? –, a professora BD declarou que o trabalho com a escrita é constante, uma vez que, durante a leitura, o aluno escreve suas respostas e o seu raciocínio para chegar a essas respostas. Com relação à escrita como produção textual (redação e outros gêneros), a professora declara que *após o estudo de determinado gênero textual, no qual são trabalhados, além da construção dos sentidos do texto, aspectos da estrutura e das características do gênero, conhecimentos textuais (coesão, coerência), conhecimentos linguísticos e metalinguísticos, os alunos escrevem um texto do gênero estudado a partir de uma determinada proposta* (trecho da resposta da professora BD à questão 4). A professora diz que alguns desses textos são escritos a partir de uma reescrita coletiva, na qual são selecionados trechos que contêm os desvios que mais se repetem, sendo esse material comentado e trabalhado em sala de aula, instigando os estudantes a discutirem sobre as possibilidades de revisão. Em outros casos, a reescrita é realizada de maneira individual sob a orientação da professora.

Observa-se que o bom desempenho dos participantes nos testes, de modo geral, pode ser relacionado ao conhecimento da metodologia utilizada pela professora em sala de aula. Uma vez que esses alunos são estimulados a analisarem os textos que leem de maneira metacognitiva e reflexiva, bem como os próprios textos produzidos por eles, o processo de escrita é aprimorado e, conseqüentemente, os textos escritos por eles apresentam maior qualidade – o que foi observado tanto no reconto como nas respostas às questões dissertativas dos testes.

Na questão 5 – Quais são as atividades de leitura típicas da escola, no livro didático que usam? –, a professora BD respondeu que o livro didático é utilizado como material

complementar, visto que o material de sala de aula é preparado por ela, de acordo com o plano de ensino da escola. Segundo a professora, *as atividades típicas de leitura envolvem o desenvolvimento de estratégias de leitura, em especial a inferência. A comparação entre textos, a intertextualidade, a consciência textual e a metacompreensão também são atividades de leitura típicas nas aulas.*

Na questão 6 – Quais são as atividades de escrita típicas da escola, no livro didático que usam? –, a professora responde que o material de escrita utilizado também é produzido por ela, estando sempre associado ao trabalho com a leitura e com o estudo do gênero em questão. Ainda em resposta a respectiva questão, a professora diz: *Os alunos escrevem pequenos textos ou parágrafos durante as aulas e, ao término do estudo de determinado gênero, eles produzem um texto do gênero em questão. Além disso, durante as aulas são realizadas atividades cujo foco são o desenvolvimento e a consciência acerca de aspectos de coesão e coerência. Os alunos estudam e discutem essas questões a partir de trechos ou textos autênticos ou, ainda, de textos elaborados por outros alunos com diferentes níveis de adequação* (trecho da resposta da professora BD à questão 6).

Observa-se, a partir das respostas às questões 5 e 6, que as atividades de leitura e de escrita planejadas e executadas pela professora BD englobam o que é proposto pelos estudos recentes sobre compreensão leitora e escrita de textos em relação a esse público, conforme já comentado quando foi apresentada a resposta da professora no que se referia à metodologia utilizada por ela no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

Na questão 7, de modo a verificar a perspectiva da professora quanto aos objetivos de leitura, foi perguntado a ela quanto lhe parecia importante informar aos alunos, antes de lerem os textos, qual tarefa realizariam posteriormente. A professora BD respondeu, entre as alternativas disponíveis (Sem importância, Pouco importante, Razoavelmente importante, Importante, Muito importante), a opção “Muito importante”.

Na justificativa da resposta dada pela professora à questão anterior, constatou-se, mais uma vez, seu conhecimento acerca de tópicos sobre compreensão leitora, de modo geral, do ponto de vista psicolinguístico, conforme é mostrado na transcrição de sua resposta: *É sabido que o objetivo de leitura influencia na compreensão do texto, uma vez que a partir dele o leitor pode escolher as estratégias de leitura mais adequadas ao objetivo proposto. Além disso, o objetivo também determina o nível de compreensão do*

texto aceitável pelo leitor. Se o objetivo for apenas encontrar uma informação, o nível de compreensão exigido será baixo, bem como o esforço cognitivo realizado e o uso de estratégias como o skimming e o scanning poderá ser suficiente. No entanto, se o objetivo for fazer um resumo ou reconto, explicar algo apresentado no texto etc., o nível de compreensão exigido será alto, assim como o esforço cognitivo realizado para alcançá-lo. Nesse caso, o uso de estratégias de leitura mais complexas, como a inferência e a predição, também será necessário (justificativa da professora à resposta dada por ela na questão 7).

Para verificar como o reconto é trabalhado em sala de aula, foi perguntado à professora, na questão 8, quanto lhe parecia importante propor atividades de reconto escrito em sala de aula. Nesse caso, a professora respondeu “Importante”, considerando a mesma escala da questão anterior.

Ao justificar a resposta selecionada, a professora disse que *atividades de reconto são importantes, pois, além de permitirem o uso e o desenvolvimento de diferentes estratégias durante a leitura e a escrita, permitem que o professor analise o nível de compreensão dos alunos do texto recontado, uma vez que a compreensão resulta na construção de representação mental organizada e coerente do texto que poderá ser apresentada no reconto realizado* (trecho da justificativa da professora à questão 8). A professora BD complementou a resposta declarando que, a partir disso, o professor será capaz de identificar quais alunos evidenciam dificuldade em construir essa representação mental, bem como os aspectos que podem estar interferindo nesse processo. Além disso, o professor também pode identificar quais dificuldades são essas e, a partir de todas essas informações, propor atividades que possam auxiliar os alunos no desenvolvimento dos aspectos nos quais apresentam dificuldades.

No capítulo a seguir, é apresentada a discussão a respeito dos resultados apresentados.

5 DISCUSSÃO

Uma vez que o estudo experimental realizado na tese gerou muitos dados – tanto quantitativos como qualitativos –, para efeito de organização da discussão, o capítulo será norteado pela discussão das hipóteses. A hipótese geral – O conhecimento do objetivo de leitura, delineado pela instrução da tarefa, influencia na produção do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual – foi parcialmente corroborada, visto que algumas correlações entre esses três eixos principais da tese foram significativas e outras, não, conforme é discutido na sequência deste capítulo.

Assim, a hipótese geral se desdobra nas cinco hipóteses discutidas a seguir, a partir das quais são apresentados em quais pontos a hipótese geral é corroborada e em quais é refutada.

Hipótese 1: A qualidade da produção dos recontos produzidos pelos participantes do grupo 1 (conhecimento da instrução da tarefa, que delineia o objetivo de leitura, antes da realização da leitura do texto – OLA) é superior à dos recontos produzidos pelos participantes do grupo 2 (conhecimento da instrução da tarefa, que delineia o objetivo de leitura, depois da realização da leitura do texto – OLD), ou seja, os participantes do grupo 1 apresentarão escores mais elevados no reconto (Instrumentos de pesquisa I), apresentando mais proposições primárias, secundárias e inferenciais, que os participantes do grupo 2 (Instrumento de pesquisa II).

A hipótese 1 foi corroborada, visto que, de fato, os participantes do grupo 1 (OLA) apresentaram escores mais elevados no reconto (Instrumento de pesquisa I) que os participantes do grupo 2 (OLD) (Instrumento de pesquisa II). Observou-se que o grupo 1 (OLA) – que soube o objetivo de leitura previamente – obteve desempenho geral de 76,67% (com média de 23 pontos), enquanto o grupo 2 (OLD) – que soube do objetivo de leitura somente após ler o texto – obteve desempenho de 63,51% (com média de 19,05 pontos).

Além disso, os resultados individuais também mostraram que os melhores recontos foram, de modo geral, dos participantes do grupo 1 (OLA): 40,63% do total de participantes do grupo 1 (OLA) alcançou 25 pontos ou mais no reconto (de um máximo de 30 pontos), enquanto no grupo 2 (OLD) isso ocorreu com 18,92% do total de participantes; a pontuação máxima obtida pelo grupo 1 (OLA) foi 29 pontos (6,25% dos participantes),

enquanto no grupo 2 (OLD) foi 28 pontos (2,70% dos participantes); a pontuação mínima obtida pelo grupo 1 (OLA) foi 17 pontos, enquanto no grupo 2 (OLD) foi 9 pontos (no grupo 2, inclusive, há 46,24% dos participantes com pontuações menores que a mínima do grupo 1, atingindo menos de 17 pontos no reconto).

Esses resultados mostram, então, que a qualidade dos recontos dos participantes que tiveram conhecimento do objetivo de leitura antes de lerem o texto (grupo 1 – OLA) foi superior à qualidade dos recontos dos participantes que tiveram conhecimento do objetivo de leitura depois de lerem o texto (grupo 2 – OLD), tanto no que se refere ao desempenho geral dos grupos, como no que diz respeito aos desempenhos individuais, incluindo pontuações mínimas e máximas de cada grupo e frequências dessas pontuações.

Observa-se que esses resultados vão ao encontro dos postulados de Solé (1998), que defende que o objetivo de leitura situa o leitor frente ao texto, indicando quais aspectos do material linguístico serão focalizados e quais procedimentos serão adotados durante a leitura. Com resultados diferentes quanto à produção do reconto, nota-se que, de fato, o processo de leitura foi diferente entre os grupos, visto que apresentaram recontos de qualidades diferentes – e, mais do que isso, evidenciando que os participantes que souberam o objetivo de leitura antes elaboraram recontos de maior qualidade em relação àqueles que souberam o objetivo de leitura depois. Possivelmente, durante a leitura, dedicaram mais atenção a elementos centrais, ao fluxo da informação, a fim de construir um modelo mental coeso e coerente do texto, para sua futura recuperação (GERBER E TOMITCH, 2008).

Os resultados do experimento da tese corroboram, também, os de Giasson (2000), pois a autora declara que a maneira como o leitor aborda o texto, guiado por seu objetivo de leitura, influencia o que ele retém dele. Assim, em função de saberem ou não o objetivo de leitura antes, que, entre outros elementos, marca a posição do leitor frente ao texto, é possível que os participantes do experimento da tese tenham apreendido diferentes informações do texto, focalizando de forma distinta os fatos nele apresentados, resultando em recontos de qualidades superior no grupo que soube o objetivo de leitura antes.

Destaca-se que, de acordo com Kida et al. (2015), o reconto é uma boa técnica para identificação e análise dos diferentes níveis de representação mental construídos pelos leitores. Como são livres de possíveis interferências causadas por induções às respostas,

como ocorre com outras tarefas, possibilitam que o pesquisador identifique e analise o que o leitor compreendeu do texto original – considerando as particularidades de escrita dos indivíduos, pois esse pode ter compreendido e não conseguir transpor isso em seu texto, o que pode ser controlado apenas em parte pelo pesquisador. Ambos os grupos podem ter organizado de formas diferentes seus modelos mentais baseados nas informações do texto, tendo em vista (ou não) seu objetivo de leitura.

Considerando os apontamentos da literatura sobre o tema, não há precedentes acerca da investigação do efeito do conhecimento ou não do objetivo de leitura especificamente na qualidade de recontos, o que torna esses resultados inovadores nesse sentido.

Hipótese 2: A acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre o conteúdo do texto é mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) em comparação aos participantes do grupo 2 (OLD); mais especificamente, os escores de compreensão leitora e consciência textual sobre o conteúdo do texto (Instrumento de pesquisa III) serão mais altos no grupo 1 do que no grupo 2.

A hipótese 2 foi parcialmente corroborada, pois a acurácia na Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) foi mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) do que entre os participantes do grupo 2 (OLD), porém, a acurácia na Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) foi mais alta entre os participantes do grupo 2 (OLD) do que entre os participantes do grupo 1 (OLA).

De acordo com os resultados brutos, o grupo 1 (OLA) teve 96,09% de aproveitamento na Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), enquanto o grupo 2 (OLD) atingiu 95,27% de aproveitamento na mesma. Embora sejam percentuais elevados e ambos considerados bons, o grupo 1 (OLA) obteve melhor desempenho que o grupo 2 (OLD). Quanto à Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), o grupo 1 (OLA) atingiu 70,77% de aproveitamento e o grupo 2 (OLD) chegou a 71,23% da pontuação total. Os desempenhos em consciência textual foram semelhantes entre os dois grupos, assim como ocorreu com a compreensão leitora, no entanto, nesse caso, o grupo 2 (OLD) obteve desempenho melhor que o grupo 1 (OLA).

Saber o objetivo de leitura antes de ler o texto pode ter auxiliado na compreensão leitora sobre o conteúdo do texto. Já quanto à Consciência Textual – Conteúdo do Texto

(CT-CT), como observado, o grupo 2 (OLD), que soube o objetivo de leitura após ler o texto, obteve desempenho melhor que o do grupo 1 (OLA), indicando que saber o objetivo de leitura, nesse caso, pode não ter auxiliado na consciência textual. Destaca-se que a frequência de leitura e de escrita dos dois grupos é similar, o que pode ter contribuído para o grupo 2 (OLD) ter apresentado melhor desempenho em uma habilidade e o grupo 1 (OLA), em outra.

Destaca-se que não é possível generalizar os resultados e dizer que há qualquer relação de causa-consequência entre os itens investigados. Estão sendo analisadas as possíveis relações entre esses elementos, considerando os resultados evidenciados por ambos os grupos em suas particularidades – alunos de 6º ano do ensino fundamental em contexto escolar específico. Trata-se de alunos provavelmente acima da média em termos de aprendizagem e formação escolar, considerando a escola em que estudam e o tipo de ensino que receberam. Tais alunos realizaram processo seletivo para constituir o corpo discente da escola, o que por si só já seleciona os melhores estudantes, que provavelmente já tiveram instrução diferenciada antes de ingressar na escola também. Desse modo, os alunos podem ter recebido uma formação como leitores, tornando-se mais estratégicos e provavelmente estabelecendo, assim, seus próprios objetivos para a leitura, como foi observado nos dados advindos da questão 1 (*Qual atividade você acha que fará agora?*) presente no Instrumento II, em que os alunos do grupo 2 (OLD) respondiam qual atividade achavam que fariam depois da leitura do texto.

Ademais, na prática de ensino a que são expostos, provavelmente estratégias de leitura lhes são ensinadas – fato apontado pela própria professora da turma –, o que pode estar relacionado ao fato dos dois grupos terem apresentado bons desempenhos nas tarefas e, inclusive, o grupo 2 (OLD) ter se saído melhor em algumas delas, incluindo as metalinguísticas, que envolvem habilidades desenvolvidas à medida que o leitor amadurece sua habilidade leitora. Além disso, esses alunos, cientes de que estavam participando de uma situação específica de testagem, sabiam que tinham que atentar-se ao texto ao máximo, incluindo seu conteúdo e sua estrutura, para possivelmente executarem alguma tarefa posterior. Por isso, podem ter lido com bastante atenção para realizarem uma tarefa.

O melhor desempenho do grupo 1 (OLA) em relação ao grupo 2 (OLD) em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) pode ser explicado pelo fato de o

objetivo de leitura auxiliar no direcionamento da leitura, guiando o leitor na escolha dos procedimentos a serem adotados e no que ele focalizará no texto, conforme postula Giasson (2000). Como salientado pelos estudos de Giasson, sabendo o que quer frente ao texto, o leitor focaliza sua atenção nas informações necessárias para atingir seu objetivo, tomando decisões com base nesses objetivos.

Desse modo, pode ser que o grupo 1 (OLA), sabendo o objetivo de leitura antes de ler o texto, tenha utilizado-o para ler o texto com maior atenção, focalizando os elementos necessários para a elaboração do reconto, apreendendo o maior número de informações sobre os acontecimentos relatados no texto para, então, alcançar o êxito na resolução da atividade. Com esse direcionamento, a compreensão pode ter sido facilitada, visto que os alunos desse grupo já leram o texto sabendo que precisariam apreender tais informações com propriedade, já que elaborariam o reconto sem poder voltar ao texto após esse ter sido recolhido.

Em contrapartida, considerando o resultado bruto referente à Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), que apresentou diferença pequena entre os grupos, não é possível apontar se houve influência direta ou não do conhecimento do objetivo de leitura antes de ler o texto no desempenho referente à verbalização do processo realizado para responder às questões. A correlação entre os dois elementos mostrou-se significativa, como já observado nos resultados e discutido nos apontamentos da hipótese 4, mais adiante neste capítulo, apesar do desempenho semelhante entre ambos.

Como envolve habilidades metacognitivas, o exercício de refletir sobre como pensou para responder às questões envolve aspectos que estão além das habilidades relacionadas à compreensão leitora e à escrita. Embora o desenvolvimento de uma auxilie na outra – compreensão leitora, escrita e metalinguagem –, essa última envolve habilidade reflexiva que vai além das habilidades relacionadas à compreensão leitora e à escrita, justamente por envolver verbalização consciente dos processos realizados durante a compreensão leitora e durante à escrita, bem como dos processos que ocorrem antes e após essas atividades, conforme apontam estudos importantes sobre metalinguagem (KOLINSKY, 1986; BYALYSTOK, 1986; GOMBERT, 1992; POERSCH, 1998; SPINILLO E SIMÕES, 2003; SPINILLO, 2009; SPINILLO, MOTA E CORREA, 2010;

DEHAENE, 2012; ROAZZI ET AL., 2013; SANTOS E BARRERA, 2017; PEREIRA, 2019).

Observando os níveis de consciência textual sobre o conteúdo do texto apresentados pelos participantes, reitera-se a relação entre compreensão leitora e consciência linguística já apontada em estudos citados anteriormente, visto que o desempenho em compreensão leitora sobre o conteúdo do texto foi alto em ambos os grupos e, consequentemente, o desempenho em Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) também ficou entre os níveis mais altos (em ordem, Pré-consciente 2, Consciente 2, Consciente 1 e Pré-consciente). Destaca-se que, o grupo 1 (OLA), que teve desempenho melhor em compreensão leitora, apresentou mais respostas entre os níveis mais altos de consciência textual que o grupo 2 (OLD) (exceto no nível Consciente 1), embora esse grupo tenha apresentado desempenho melhor no total geral em consciência textual.

Quanto ao desempenho dos participantes em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), considerando os níveis inferenciais, os resultados mostraram melhor desempenho de ambos os grupos nas questões de categorias inferenciais 1 e 2. Isso indica que as respectivas categorias, por serem menos complexas – por dependerem de informações textuais que estão presentes explicitamente no texto – são as que os participantes têm menor dificuldade em solucionar. Esses resultados corroboram os estudos de Baretta e Pereira (2018) e Pereira, Baretta e Valente (2020), que seguiram a mesma proposta de categorias inferenciais.

Além disso, destaca-se que o desempenho foi maior à medida que a categoria inferencial era menos complexa, o que não ocorreu apenas na categoria 4 no grupo 1 (OLA) e na categoria 1 no grupo 2 (OLD). O fato de o grupo 1 (OLA) ter apresentado melhor desempenho na categoria 4, que é mais complexa, em relação à categoria 3, menos complexa, pode estar relacionado à ideia de que tratar de informações macroestruturais do texto pode ter apresentado maior dificuldade aos participantes do que tratar da relação entre os fatos apresentados no texto e o contexto.

Apesar disso, observa-se que, de modo geral, os participantes tiveram maior facilidade com as questões que envolviam informações pontuais e com presença evidente no texto e maior dificuldade com as questões que envolviam informações mais gerais, com presença evidente no texto ou não e que dependiam das relações estabelecidas entre o texto

e outras situações externas que tinham ponto de contato com o texto. Os estudos anteriores já citados, que utilizaram as mesmas categorias inferenciais – Baretta e Pereira (2018) e Pereira, Baretta e Valente (2020) – evidenciaram resultados semelhantes, sendo corroborados pelos apresentados nesta tese.

Percebe-se, com isso, que o objetivo de leitura pode estar relacionado, em determinado nível, à geração de inferências, como já havia sido apontado por estudos realizados (NERVAEZ ET AL., 1999; LINDERHOLM E VAN DEN BROEK, 2002; VIVAS, 2004; SPONHOLZ, GERBER E VOLKER, 2006; GERBER E TOMITCH, 2008; STREY, 2012). No entanto, destaca-se que, no experimento realizado nesta tese, o objetivo não era investigar o desempenho dos participantes em relação às categorias inferenciais considerando a comparação entre os grupos especificamente, ou seja, a influência do conhecimento do objetivo de leitura sobre o desempenho inferencial dos participantes. Assim, esse aspecto não foi focalizado e analisado com maior minúcia, tendo sido contemplado entre as questões de compreensão leitora sobre o conteúdo do texto com intuito de nortear a elaboração das questões exclusivamente.

Hipótese 3: A acurácia na compreensão leitora e na consciência textual no que se refere às questões sobre a análise linguística do texto (coesão, coerência e superestrutura) é mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) em comparação aos participantes do grupo 2 (OLD); mais especificamente, os escores de compreensão leitora e consciência textual sobre a análise linguística do texto (Instrumento de pesquisa IV) serão mais altos no grupo 1 do que no grupo 2.

A hipótese 3 foi parcialmente corroborada, pois a acurácia na Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) foi mais alta entre os participantes do grupo 1 (OLA) do que entre os participantes do grupo 2 (OLD), porém, a acurácia na Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) foi mais alta entre os participantes do grupo 2 (OLD) do que entre os participantes do grupo 1 (OLA).

De acordo com os resultados de Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), o grupo 1 (OLA) apresentou desempenho de 74,61%, enquanto o grupo 2 (OLD) atingiu 78,72%; já em Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), o grupo 1 (OLA) teve desempenho de 56,12%, enquanto o grupo 2 (OLD) atingiu 55,86%. Esses resultados evidenciam que, em relação à análise linguística, do mesmo modo como

ocorrido com o conteúdo do texto, os percentuais gerais relacionados à compreensão leitora foram mais altos que os de consciência textual; no entanto, na comparação entre os grupos, o grupo 1 (OLA), que soube o objetivo de leitura antes de ler o texto, teve desempenho inferior que o grupo 2 (OLD) em compreensão leitora, porém, desempenho superior em consciência textual.

Observa-se que, apesar dos resultados apresentados pelos dois grupos terem sido semelhantes, saber o objetivo de leitura antes de ler o texto (grupo 1 – OLA) pode ter auxiliado no desempenho em consciência textual. As correlações entre esses elementos mostraram-se significativas, conforme discutido nos apontamentos da hipótese 4, mais adiante, apesar do desempenho superior do grupo 2 (OLD) em relação ao grupo 1 (OLA). Isso mostra que é possível que outros elementos tenham de ser levados em conta para tentar explicar a diferença entre esses desempenhos – limitação da amostra (pequena e de contexto bastante específico, já descrito na discussão da hipótese anterior), particularidades relacionadas às habilidades de leitura e de escrita de cada participante ou ainda motivação individual dos participantes nos momentos da coleta de dados. Destaca-se, novamente, que a frequência de leitura e de escrita dos dois grupos é bastante parecida, o que pode ter contribuído para que os dois apresentassem melhor desempenho em uma habilidade ou em outra.

Considerando o resultado superior do grupo 1 (OLA) em Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), entende-se que é possível que saber o objetivo de leitura antes pode ter auxiliado, em determinado nível, a reflexão e a verbalização acerca dos processos realizados para responder às questões de superestrutura, coerência e coesão. Por ter de focalizar sua atenção no texto para recontá-lo depois, a estrutura do texto é melhor observada, bem como a coerência entre os fatos e acontecimentos ali narrados, possibilitada pelos elementos coesivos do texto.

No entanto, como já discutido anteriormente, apesar de uma habilidade poder auxiliar a outra, as atividades metacognitivas requerem, em parte, habilidades diferentes daquelas requeridas pela atividade escrita, visto que necessitam de habilidades relacionadas à compreensão leitora e à escrita somadas à capacidade de reflexão consciente sobre esses aspectos. Desse modo, é preciso ter cautela ao fazer afirmações referentes às relações existentes entre essas habilidades, sendo todas as considerações aqui discutidas frutos da

observação dos dados inseridos em sua realidade específica. Outra questão necessária de se observar é a idade dos alunos, em sua maioria 11 anos. A capacidade de refletir sobre seu desempenho, ou sobre estruturas linguísticas, está sujeita ao desenvolvimento e amadurecimento cognitivo das crianças, além de sua prática cotidiana e habilidade ou familiaridade com atividades metalinguísticas. Assim, diferenças individuais podem impactar neste quesito avaliado. Além disso, observa-se nestes grupos que a professora costuma conduzir atividades de meta-análise linguística, o que pode ter acarretado o bom preparo dos alunos em geral para lidar com questões metalinguísticas.

Quanto ao desempenho dos participantes em Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), considerando os conteúdos analisados – superestrutura, coerência e coesão –, o grupo 2 (OLD) teve melhor desempenho em todos eles em comparação com o grupo 1 (OLA), tendo ambos os grupos apresentado dificuldades e facilidades nos mesmos conteúdos: coesão gramatical (85,94% de aproveitamento no grupo 1 e 90,54% no grupo 2), coerência (76,56% no grupo 1 e 79,73% no grupo 2), superestrutura (70,31% no grupo 1 e 78,38% no grupo 2) e coesão lexical (65,63% no grupo 1 e 66,22% no grupo 2).

Esses resultados indicam que os participantes, independentemente de saberem o objetivo de leitura antes de lerem o texto, apresentam as mesmas facilidades e dificuldades em relação aos conteúdos linguísticos analisados no Instrumento de pesquisa IV. As questões de coesão gramatical, que envolviam o uso de conjunção e de referência, foram aquelas nas quais os participantes se saíram melhor. O uso dos articuladores gramaticais teve o percentual mais alto entre as demais, indicando conhecimento dos participantes sobre essas estruturas e seu funcionamento. Em segundo lugar ficaram as questões de coerência, envolvendo manutenção e progressão temáticas, evidenciando que boa parte dos participantes compreende a relação entre os conteúdos (fatos e acontecimentos) do texto. Em terceiro, ficou a superestrutura, abordando o formato e as partes do texto; esse ponto apresentou determinada dificuldade principalmente em relação às partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), que provavelmente alguns participantes não apreenderam de forma adequada ou podem ter tido dificuldade neste texto específico. Por fim, como ponto de maior dificuldade, ficou a coesão lexical, que envolvia questões de sinonímia e campo semântico – o significado das palavras e a relação de sentido entre elas parece ser o ponto mais fraco dos participantes entre todos os outros conteúdos testados,

talvez pela especificidade das questões e da reflexão mais minuciosa, se comparada à reflexão acerca do conteúdo geral do texto.

Desse modo, observa-se que, considerando os conteúdos linguísticos abordados individualmente em progressão, não há diferenças de dificuldade e facilidade entre os participantes do grupo 1 (OLA) e do grupo 2 (OLD); porém, observando-se os percentuais de desempenho de cada grupo em cada conteúdo, nota-se que o grupo 2 (OLD) teve melhor desempenho em todos eles. Decorre disso o melhor desempenho geral do grupo 2 (OLD) em compreensão leitora sobre análise linguística. Esse resultado sugere que outros fatores podem ter determinado o desempenho em compreensão leitora sobre a análise linguística, incluindo os conhecimentos prévios dos alunos acerca desses conteúdos específicos, visto que, conforme será observado nos apontamentos da hipótese 4, em ambos os grupos as correlações entre esses elementos mostraram-se significativas. Além disso, conforme apontado pela literatura – Cain e Oakhill (1996), Simões (2002), Spinillo e Simões (2003), Spinillo, Mota e Correa (2010) – e corroborado por esta pesquisa, as relações entre a consciência metatextual e a compreensão de textos ainda não são tão evidentes e aprofundadas, considerando que estudos sobre esse tema ainda são raros no Brasil.

Como ainda não foram realizados estudos no Brasil (em língua portuguesa) investigando a relação entre saber o objetivo de leitura especificamente – utilizando o reconto como instrumento de análise – e o desempenhos de leitores em compreensão leitora e consciência textual, não há elementos comparáveis na literatura a serem corroborados ou não quanto a isso.

Hipótese 4: Haverá correlação positiva e significativa entre o objetivo de leitura (produção do reconto) (Instrumentos I e II) e os escores de compreensão leitora e consciência textual (Instrumentos III e IV), em cada grupo, indicando relação entre os três elementos investigados.

A hipótese 4 foi quase totalmente corroborada, pois houve correlação positiva e significativa entre todos os elementos investigados em cada grupo – Objetivo de leitura (produção do reconto), Compreensão Leitora e Consciência Textual –, exceto entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) no grupo 1 (OLA). Desse modo, dentre as 12 correlações investigadas neste caso, 11 se mostraram positivas e significativas.

Retomando as correlações e significâncias mais altas (valor-p abaixo de 1%) no grupo 1 (OLA), tem-se: entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) foi apresentada correlação forte (0,59), com valor-p = 0,02%**; entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) também foi apresentada correlação forte (0,57), com valor-p = 0,03%**; e, por fim, entre Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) foi apresentada correlação forte ($r = 0,81$), com valor-p = 0,00%**.

Quanto às correlações e significâncias mais altas no que se refere ao grupo 2 (OLD), observou-se: entre Reconto e Consciência textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) foi apresentada correlação forte ($r = 0,52$), com valor-p = 0,05%**; entre Compreensão leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) foi apresentada correlação forte ($r = 0,56$), com valor-p = 0,01%**; entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) foi apresentada correlação moderada ($r = 0,43$), com valor-p = 0,36%**; entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) foi apresentada correlação forte ($r = 0,59$), com valor-p = 0,01%**; e, entre Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), foi apresentada correlação forte ($r = 0,78$), com valor-p = 0,00%**.

Esses resultados corroboram estudos anteriores já citados no que diz respeito à forte relação existente entre compreensão leitora e consciência linguística – sendo aqui, especificamente, representada pela consciência textual, sobre a qual não há muitos estudos aprofundados, como já mencionado anteriormente, sendo alguns dos mais importantes aqueles desenvolvidos por Gombert (1992), sugerindo que tais habilidades estão relacionadas na medida em que evoluem em conjunto. Assim, parece que, à medida que uma é desenvolvida e aprimorada, apresentando desempenhos melhores, a outra também apresenta resultados melhores. Observa-se, inclusive, que as correlações entre compreensão leitora e consciência textual, tanto quanto ao conteúdo do texto como quanto à análise linguística, são, inclusive, as mais altas e significativas entre todas as correlações apresentadas no que diz respeito a essa hipótese, exceto entre compreensão leitora e consciência textual quanto ao conteúdo do texto no grupo 1 (OLA), que foi moderada. Quanto às correlações entre os demais elementos – reconto (objetivo de leitura) e compreensão leitora, e reconto (objetivo de leitura) e consciência textual, não há estudos na

literatura já realizados a respeito, portanto, tais resultados serão aqui discutidos com base na teoria, constituindo parte da contribuição desta tese.

Comparando as correlações entre Reconto e Compreensão Leitora em ambos os grupos (quanto ao conteúdo do texto e quanto à análise linguística), observa-se que as correlações entre Reconto e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) são mais altas e significativas do que as correlações entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT). Esse resultado sugere que o desempenho no reconto está mais fortemente correlacionado às habilidades de compreensão dos elementos de coesão, coerência e superestrutura do que do conteúdo e dos fatos do texto. Como já observado anteriormente, sugere-se que ter de focalizar a atenção no texto para recontá-lo depois implica observar melhor sua estrutura, bem como a coerência entre os fatos e acontecimentos ali narrados, possibilitada pelos elementos coesivos nele presentes.

O mesmo é observado na comparação das correlações entre Reconto e Consciência Textual em ambos os grupos (quanto ao conteúdo do texto e quanto à análise linguística): as correlações são mais altas e significativas entre Reconto e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL) do que entre Reconto e Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT). Os resultados sugerem, desse modo, que o desempenho no reconto está também mais fortemente correlacionado às habilidades metalinguísticas sobre os elementos de coesão, coerência e superestrutura do que às habilidades metalinguísticas sobre o conteúdo e os fatos do texto.

No geral, esses resultados podem estar relacionados ao fato de que o reconto requer mais habilidades relacionadas à organização textual e à escrita, envolvendo, portanto, a atenção à superestrutura, à coesão e à coerência do texto – conteúdos abordados nas questões de análise linguística – do que habilidades relacionadas à compreensão dos fatos e acontecimentos do texto unicamente. Talvez por isso não tenha sido constatada correlação entre reconto e compreensão leitora sobre o conteúdo do texto no grupo 1 (OLA).

Destaca-se, mais uma vez, a existência de correlação positiva e significativa entre os três elementos em ambos os grupos, exceto entre reconto e compreensão leitora sobre o conteúdo do texto no grupo 1 (OLA), sugerindo que, de fato, os três elementos podem estar correlacionados no processo da leitura. Portanto, como já mencionado, a hipótese 4 foi

quase totalmente corroborada, visto que 11 das 12 correlações foram positivas e significativas.

Hipótese 5: Os hábitos de leitura e de escrita e os hábitos de elaboração de reconto dos participantes influenciam no desempenho no alcance do objetivo de leitura (produção do reconto), na compreensão leitora e na consciência textual. Mais especificamente, haverá correlações positivas e significativas entre a frequência de leitura (apontada pelas respostas às questões Q4 - *Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?* e Q5 - *Com que frequência você costuma ler textos?*), de escrita e de elaboração de reconto (apontadas pelas respostas às questões Q28 - *Com que frequência você costuma escrever textos?*, Q36 - *Com que frequência você costuma escrever reconto escrito em sala de aula?* e Q37 - *Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?*, do Instrumento de pesquisa V) e os escores do reconto (Instrumentos de pesquisa I e II), de compreensão leitora e de consciência textual (Instrumentos de pesquisa III e IV).

A hipótese 5 foi parcialmente corroborada, pois parte das correlações previstas foram positivas e significativas e outras, não. Algumas dessas correlações ocorreram igualmente nos dois grupos e outras, não.

No que se refere às correlações entre a produção do reconto e os hábitos investigados (utilização da biblioteca, leitura, escrita, escrita de reconto em sala de aula e conhecimento prévio do objetivo de leitura), os resultados foram bem diferentes nos dois grupos.

Percebe-se que no grupo 1 (OLA) não foi apresentada correlação entre a qualidade do reconto e os hábitos investigados (utilização da biblioteca, leitura, escrita, escrita de reconto em sala de aula e conhecimento prévio do objetivo de leitura). Ao contrário do previsto, neste caso, a qualidade do reconto parece não ter apresentado relação com os hábitos dos estudantes, o que pode ser explicado pela limitação da amostra em investigação e do contexto específico de aplicação dos testes, já descrito na discussão da hipótese 2. Seria interessante, em uma nova pesquisa com *design* semelhante, verificar se outro tipo de produção, como o resumo, levaria a resultados semelhantes.

Já no grupo 2 (OLD) observa-se que foi apresentada correlação entre Reconto e alguns hábitos, tendo sido o elemento do eixo principal com maior número de correlações

entre ele e os hábitos investigados. O Reconto apresentou correlação com a frequência de utilização da biblioteca, com a frequência de leitura e com a frequência de escrita. Isso indica que o desempenho no reconto está associado aos hábitos de leitura dos estudantes, hábitos esses que estão associados à frequência de utilização da biblioteca por esses estudantes (lembrando que, neste grupo, foi apresentada correlação significativa entre frequência de utilização da biblioteca e frequência de leitura também). A relação entre o Reconto e a frequência de escrita, por sua vez, sugere possível relação entre o hábito de escrever textos com o melhor desempenho na escrita do reconto, indicando que o treino da escrita pode possibilitar o desenvolvimento das habilidades de recontar de forma escrita os textos lidos. Nesse caso, considerando que o Reconto materializou o elemento objetivo de leitura investigado na tese, observa-se que os resultados corroboram as ideias de Roazzi et al. (2013), que postulam a importância da familiaridade com a leitura, incluindo a fluência e habilidade leitora, para facilitar o manejo do leitor em relação a seus objetivos de leitura, mobilizando conhecimentos anteriores, selecionando estratégias e procedimentos eficazes para compreender o que lê.

Quanto às correlações entre Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e os hábitos investigados, ocorreu apenas no grupo 1 (OLA) e com a frequência de utilização da biblioteca, o que pode ser explicado, possivelmente, pelo fato de frequentar a biblioteca da escola indicar que o aluno lê, tanto neste ambiente como em casa, a partir do empréstimo de livros, por exemplo. Não foi apresentada mais nenhuma correlação entre essa habilidade e os demais hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto dos participantes, considerando os dois grupos. Diferentemente do esperado, não parece ter havido relação, nesse caso, entre o desempenho dos participantes do grupo 2 (OLD) em compreensão leitora sobre o conteúdo do texto e seus hábitos relacionados à leitura e à escrita, talvez, em razão do número limitado da amostra e do contexto específico de aplicação dos testes.

No que se refere às correlações relacionadas à Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) e os hábitos investigados, foi constatada apenas no grupo 1 (OLA) correlação com a frequência de escrita, possivelmente em razão da observação consciente dos fatos do texto, observados e utilizados na atividade de escrita, que requer atenção especial a esses aspectos para realizar-se. Essa ideia corrobora estudos como os de Smith (2003), Cunha e Santos (2006), Guidetti e Martinelli (2007) e Flôres (2016), que sugeriram

haver correlação entre compreensão leitora e escrita. Nesse caso, os resultados também sugeriram não ter havido relações entre os níveis de consciência textual sobre o conteúdo do texto dos estudantes do grupo 2 (OLD) e seus hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto. São resultados não esperados, que podem decorrer das limitações impostas pelo estudo.

Quanto às correlações relacionadas à Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) e os hábitos investigados, também se observaram resultados diferentes entre os grupos: no grupo 1 (OLA), a compreensão leitora se correlacionou com a frequência de leitura e, no grupo 2 (OLD), com a frequência com que são informados sobre o objetivo da leitura, sobre a tarefa a ser desenvolvida posteriormente, a partir da leitura. No primeiro caso, sugere possível relação entre a compreensão dos aspectos de superestrutura, coerência e coesão e os hábitos de leitura dos alunos, visto que, quanto mais o aluno lê, melhor compreende tais aspectos, observando melhor os mecanismos que caracterizam as superestruturas textuais e estabelecem a coesão e a coerência dos textos. Estudos anteriores já evidenciaram relação entre compreensão leitora e hábitos de leitura, como os de Rosa (2019) e Carvalho (2021), sendo corroborados por esse resultado. No segundo caso, destaca-se que foi a única das habilidades do eixo principal da tese que apresentou correlação significativa com a frequência com que sabem, quando recebem um texto para ler, qual atividade farão depois. Saber previamente qual será o objetivo de leitura frente a um texto pode estar relacionado à compreensão dos aspectos de superestrutura dos textos, bem como dos aspectos de coesão e coerência, talvez pelo direcionamento que o objetivo de leitura dá ao leitor no processo da leitura, fazendo-o observar os aspectos mais importantes do texto para compreendê-lo com maior produtividade em relação a esse objetivo de leitura – que, no caso do grupo 2 (OLD), não era o objetivo de leitura imposto pelo teste da pesquisa, mas sim aquele que o aluno tinha em mente, pois sempre lemos com um objetivo, conforme postula Solé (1998) e Giasson (2000), tendo suas ideias aqui corroboradas.

No que se refere às correlações relacionada à Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), a única comum aos dois grupos foi com a frequência de escrita; no grupo 1 (OLA), houve também com a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura. Esses resultados sugerem forte relação entre as habilidades relacionadas à

consciência textual sobre os aspectos de superestrutura, coerência e coesão e os hábitos relacionados à utilização da biblioteca da escola e, conseqüentemente, à leitura e à escrita. O hábito de escrever exige reflexão acerca dos aspectos textuais do texto, tanto em relação à sua estrutura visual, como em relação a seus mecanismos coesivos e de coerência, aspectos esses focalizados justamente no desenvolvimento da consciência textual. Do mesmo modo, o desenvolvimento da consciência textual, por meio da observação reflexiva sobre esses aspectos, pode possibilitar melhor desempenho na escrita, caracterizando uma via de mão dupla. Assim, esse resultado sugere tal relação, que se explica a partir dos elementos envolvidos na natureza de cada uma dessas habilidades, corroborando estudos anteriores, entre eles os de Gombert (1992).

Já quanto às correlações entre as próprias questões de hábitos de leitura e de escrita os dois grupos apresentaram resultados bastante semelhantes: nos dois grupos houve correlação entre frequência de utilização da biblioteca e frequência de leitura, bem como entre frequência de leitura e frequência de escrita; a única correlação diferente entre eles foi entre frequência de utilização da biblioteca e frequência de escrita, apresentada somente pelo grupo 1 (OLA). Tais correlações foram bastante esperadas e, de fato, foram confirmadas. Os resultados sugerem que frequentar a biblioteca da escola pode contribuir para intensificar a atividade de leitura entre os alunos. A correlação entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de escrita pode decorrer da relação existente entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura, visto que, quanto mais o aluno lê, mais e melhor ele escreve, de acordo com os postulados de Smith (2003), aqui corroborados.

Em relação aos resultados obtidos por meio do Instrumento de pesquisa VI – Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora) –, não foi levantada uma hipótese específica, considerando que não é possível traçar correlações diretas entre o trabalho realizado pela professora das turmas e o desempenho dos alunos nos testes. Naturalmente, há outros vários fatores que podem ter influenciado o desempenho dos alunos, entre eles o trabalho de seus professores anteriores e o fato de serem alunos de uma escola pública federal, já conhecida pelo nível de conhecimento mais elevado de seus alunos nos conteúdos escolares, incluindo o que diz respeito à área das linguagens.

Desse modo, como mencionado desde as definições do método experimental, a proposta era identificar como é o trabalho realizado pela professora com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula e, de posse dessas informações, analisar qualitativamente essas respostas, relacionando-as de maneira descritiva aos resultados obtidos pelos alunos na elaboração do reconto, na compreensão leitora e na consciência textual. De modo geral, como observado nos resultados, ambos os grupos apresentaram desempenhos elevados em todos os testes, salvo poucas exceções. Para retomar: no reconto, 76,67% de aproveitamento no grupo 1 63,51% no grupo 2; em Compreensão Leitora e Consciência Textual – Conteúdo do texto, no grupo 1, 96,09% e 70,77% de aproveitamento, respectivamente, e, no grupo 2, 95,27% e 71,23%, respectivamente; e, em Compreensão Leitora e Consciência Textual – Análise Linguística, no grupo 1, 74,61% e 56,12% de aproveitamento, respectivamente, e, no grupo 2, 78,72% e 55,86%, respectivamente.

Relacionando as respostas dadas pela professora a esses resultados, percebe-se determinada relação entre o trabalho desenvolvido por ela e os desempenhos dos alunos, considerando que trabalha com leitura em todas as aulas (visto que ensina gramática com base nos sentidos do texto), tornando-a eixo central em todas as aulas, além de trabalhar com a escrita reflexiva a partir dos gêneros textuais. Além disso, a professora cita elementos importantes como sendo presentes em suas aulas, como o desenvolvimento de estratégias de leitura e da metacompreensão, a estimulação da realização de inferências, a realização da reescrita coletiva (revisão em turma), e a análise da intertextualidade e dos aspectos de coesão e coerência.

A partir da metodologia utilizada pela professora e da demonstração de seus conhecimentos acerca do que é postulado pela literatura científica da área, observa-se que o bom desempenho dos participantes nos testes pode decorrer, em parte, do trabalho realizado pela professora das turmas com a leitura e a escrita em sala de aula. Considerando que seus alunos são frequentemente estimulados a verbalizarem o processo que realizaram durante as atividades de leitura e de escrita, característica elementar para o desenvolvimento metalinguístico, explica-se o desempenho favorável em compreensão leitora e em consciência textual e, até mesmo, no reconto, visto que a escrita também é aprimorada a partir do desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual.

Assim, percebe-se os resultados obtidos pelos participantes em compreensão leitora e em consciência textual podem ser reflexos do trabalho adequado e produtivo da professora de língua portuguesa da turma, embora não seja possível afirmar categoricamente que um está correlacionado diretamente ao outro, até mesmo porque esses alunos estão inseridos em um contexto específico de aprendizagem, como já mencionado anteriormente. Destaca-se, de qualquer modo, que há convergência entre as informações indicadas nas respostas da professora e os desempenhos apresentados pelos participantes desta pesquisa, seus alunos.

Para finalizar a discussão sobre o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido pela professora da turma e suas possíveis relações com os desempenhos dos participantes nos testes, evidencia-se, mais uma vez, que se trata de uma profissional atualizada do ponto de vista teórico-metodológico e científico, capacitada de forma adequada para atuar nesse espaço. Visto as constantes críticas direcionadas aos professores de modo geral, em decorrência da falta de conhecimento desses sobre o próprio conteúdo e sobre elementos importantes da metodologia de ensino considerando a natureza do que está sendo ensinado, é importante reconhecer que há profissionais capacitados e competentes nas salas de aulas, que se mantêm atualizados e preparados para proporcionar que seus alunos recebam ensino de qualidade na escola.

No que diz respeito à relação entre os resultados dos testes aplicados nos alunos e o paradigma teórico da tese, percebe-se a relação traçada entre os três eixos principais da tese: objetivo de leitura (materializado na elaboração do reconto), compreensão leitora e consciência textual. Conforme foi constatado nos resultados, houve correlação positiva e significativa entre quase todos os elementos, confirmando a relação inicialmente prevista no paradigma.

Os outros elementos do paradigma, como inerentes ao processo da leitura, já se apresentam nesse processo de maneira natural, conforme estudos consolidados indicados na fundamentação teórica. As relações traçadas entre eles através do paradigma constituem a organização dos conceitos na perspectiva do estudo realizado nesta tese. O objetivo do presente estudo – investigar a influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e consciência textual, bem como as relações entre os três elementos – foi alcançado: confirmaram-se tais relações e, mais do que isso, chegou-se a informações

importantes sobre a percepção dos alunos participantes sobre alguns aspectos da atividade da leitura e da escrita, bem como sobre a perspectiva da professora da turma sobre seu próprio trabalho com a leitura e a escrita, o que permitiu identificar uma possível relação entre o trabalho por ela realizado e os desempenhos dos alunos nos testes.

Assim, nota-se que o paradigma teórico da tese possivelmente possa estender-se para outras investigações. Considera-se que o modelo possa representar *designs* e concepções teóricas de outras pesquisas ou, ainda, ser utilizado como ponto inicial para realizar modificações e chegar a outros modelos possíveis.

Finalizando a discussão, identificam-se, como contribuições desta tese, os resultados expostos e discutidos, alguns sem precedentes na literatura, principalmente no que diz respeito à influência do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual – aqui, especificamente, de alunos de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal do Rio Grande do Sul; o paradigma teórico da tese, planejado e elaborado para este estudo, mas que, possivelmente, pode representar outras pesquisas ou servir de base para modificações e representar outros estudos; e os instrumentos de pesquisa elaborados, que podem ser reaplicados e/ou ajustados de acordo com os objetivos de outras pesquisas.

Para finalizar a tese, nas Considerações finais, a seguir, serão realizados apontamentos gerais sobre as principais conclusões apresentadas por essa pesquisa, assim como serão indicadas as limitações do estudo e os possíveis encaminhamentos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas científicas voltadas a assuntos relacionados à Educação no Brasil tem sua importância assegurada em decorrência do retorno que trazem à escola e, mais especificamente, ao trabalho do professor e a sua relação com a forma como o aluno aprende. Quando se trata do ensino da leitura, esse retorno está no aprofundamento de conceitos teóricos sobre o processo da leitura e os fatores e variáveis nele envolvidos, na elucidação de assuntos relacionados ao próprio conteúdo a ser ensinado, nos encaminhamentos e orientações relacionados à metodologia do trabalho do professor em sala aula, bem como à forma como se dá o conhecimento, a aprendizagem do aluno.

Diante de tamanha importância e do especial interesse da autora da tese pelos assuntos relacionados ao ensino da leitura na Educação Básica no Brasil, procurou-se amparo na Psicolinguística e suas interfaces para investigar as relações existentes entre elementos importantes do processo da leitura: objetivo de leitura, compreensão leitora e consciência textual. Desse modo, aprofundando o assunto já investigado no mestrado, a autora investigou, nesta pesquisa de tese de doutorado, qual a influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Para tanto, foram abordados fundamentos envolvendo os três eixos em que a pesquisa está ancorada teoricamente, que constituem a divisão das seções teóricas da tese: Processo de compreensão leitora, englobando as subseções sobre tópicos relacionados a esse processo (Variáveis e processamento cognitivo da leitura, Modelos proposicionais de compreensão leitora e Estratégias de leitura: a inferência no processo de compreensão leitora); Objetivo de leitura (Objetivo de leitura e sua importância na compreensão leitora e Produção de reconto, objetivo de leitura investigado na pesquisa; e Metalinguagem e consciência textual, dividida em duas subseções por assunto (A metalinguagem e a consciência linguística e Consciência textual: coesão, coerência e superestrutura).

Conforme indicado na Introdução, a pesquisa realizada pela autora no mestrado foi marco inicial para sua investigação sobre o tópico objetivos de leitura. Naquela ocasião investigou a influência do objetivo de leitura na compreensão leitora, verificando em que medida os procedimentos adotados e a consciência linguística dos participantes eram modificados de acordo com o objetivo de leitura que tinham. Os resultados da pesquisa

mostraram que objetivos de leitura diferentes influenciam no processo de compreensão leitora, levando ao questionamento a ser investigado “o conhecimento do objetivo de leitura influencia na compreensão leitora e na consciência textual?”, de modo compreender se seria benéfico ou não explicitar o objetivo de leitura aos alunos antes das tarefas de leitura.

Com a aplicação dos testes em alunos de 6º ano do ensino fundamental – faixa escolar escolhida em função da passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II – chegou-se à conclusão de que, ao menos neste contexto, é importante explicitar o objetivo de leitura aos alunos antes da realização da tarefa, considerando que o desempenho no Reconto, objetivo de leitura investigado, foi melhor entre os alunos do grupo 1 (OLA), que soube o objetivo de leitura antes da leitura do texto (76,67%), do que entre os alunos do grupo 2 (OLD), que soube o objetivo de leitura depois da leitura do texto (63,51%).

Quanto aos resultados de compreensão leitora e consciência textual, percebeu-se, na comparação entre os grupos, que o grupo 1 (OLA), que soube o objetivo de leitura antes da ler o texto, teve melhor desempenho em Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT) e Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), enquanto o grupo 2 (OLD) teve melhor desempenho em Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT) e Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL). Assim, considerando somente os desempenhos gerais em percentuais, não seria possível indicar que eles estariam relacionados diretamente ao conhecimento do objetivo de leitura ou não. Ademais, observou-se que ficaram divididos em relação a cada grupo, necessitando que uma análise estatística (Correlação de Pearson e Teste T-student) para evidenciar melhor a relação entre esses elementos.

A partir da análise estatística constatou-se correlação positiva e significativa entre todos os três elementos no grupo 1 (OLA), exceto entre Reconto e Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), e, no grupo 2 (OLD), a correlação foi positiva e significativa entre todos os elementos. Conforme esperado, houve correlação entre os três elementos em quase todas as situações.

Quanto às correlações significativas entre os três elementos do eixo de investigação da tese (objetivo de leitura (reconto), compreensão leitora e consciência textual) e os hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto no grupo 1 (OLA), constatou-se:

quanto à Compreensão Leitora – Conteúdo do Texto (CL-CT), correlação significativa com a frequência de utilização da biblioteca; quanto à Consciência Textual – Conteúdo do Texto (CT-CT), correlação significativa com a frequência de escrita; quanto à Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL) correlação significativa com a frequência de leitura; e, quanto à Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), correlação significativa com a frequência de utilização da biblioteca, com a frequência de leitura com a frequência de escrita. Quanto às correlações significativas entre as próprias questões de hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto, obteve-se: correlação significativa entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura; correlação significativa entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de escrita; e, por fim, correlação significativa entre a frequência de leitura e a frequência de escrita.

No que diz respeito às correlações significativas entre os três elementos do eixo de investigação da tese (objetivo de leitura (reconto), compreensão leitora e consciência textual) e os hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto no grupo 2 (OLD), observou-se: quanto ao Reconto, correlação significativa com a frequência de utilização da biblioteca, correlação significativa com a frequência de leitura e correlação significativa com a frequência de escrita; quanto à Compreensão Leitora – Análise Linguística (CL-AL), correlação significativa com o conhecimento prévio do objetivo de leitura; e, quanto à Consciência Textual – Análise Linguística (CT-AL), correlação significativa com a frequência de escrita. Quanto às correlações significativas entre as próprias questões de hábitos de leitura, de escrita e de elaboração de reconto, encontrou-se: correlação significativa entre a frequência de utilização da biblioteca e a frequência de leitura; e correlação significativa entre a frequência de leitura e a frequência de escrita.

A partir desses resultados, foram corroboradas quase todas as hipóteses da pesquisa: três foram parcialmente corroboradas, uma foi quase totalmente corroborada e uma foi totalmente corroborada. Com isso, conclui-se que o estudo corroborou outros importantes estudos já consagrados, indo ao encontro das definições teóricas assentadas por referências da área sobre a compreensão leitora (KINTSCH, 1998; SMITH, 2003; SPINILLO E MAHON, 2007; GERBER E TOMITCH, 2008; PEREIRA, 2012; ROAZZI et al. 2013; OAKHILL, CAIN E ELBRO, 2017; PEREIRA, 2019), o objetivo de leitura (SOLÉ, 1998; GIASSON, 2000; KLEIMAN, 2000; GERBER E TOMITCH, 2008; ROAZZI et al., 2013;

BORGES E PEREIRA, 2018) e a metalinguagem (mais especificamente, a consciência textual) (HALLIDAY E HASAN, 1976; VAN DIJK, 1983; KOLINSKY, 1986; FLAVELL, 1987; CHAROLLES, 1988; YUILL E OAKHILL, 1991; GOMBERT, 1992; POERSCH, 1998; SPINILLO, 2009; MIRANDA E MOTA, 2013).

Ao finalizar a pesquisa, identificaram-se suas contribuições científicas e metodológicas. Entre tais contribuições estão os resultados descritos e discutidos, principalmente aqueles relacionados à influência do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos do 6º ano do ensino fundamental, parte deles sem precedentes na literatura sobre ensino da leitura no Brasil. Esses resultados são importantes tanto para registro na literatura da área, como para identificação de caminhos para melhorar o desenvolvimento da compreensão leitora na escola. Outra contribuição é o paradigma teórico da tese, que foi pensado e gerado para este estudo, mas que pode representar outras pesquisas ou servir como ponto de partida para a realização de modificações, visando à representação de outros estudos a serem realizados. Além disso, constituem uma contribuição os instrumentos de pesquisa elaborados, que podem ser reaplicados e/ou ajustados de acordo com os objetivos de outras pesquisas.

Nesse momento, em que as contribuições do estudo foram citadas, convém refletir sobre as implicações dessas contribuições para reduzir ou erradicar os problemas de leitura no Brasil, ilustrados pelos resultados oficiais do SAEB e do PISA, apresentados na introdução da tese. Ambas são caracterizados por serem avaliações cujo principal objetivo consiste em coletar informações que contribuam para que gestores e educadores de todos os níveis (diretores, professores, pesquisadores, etc.) tenham uma visão abrangente acerca da qualidade da educação básica brasileira (e, com o PISA, de outros países) para, dessa forma, viabilizar ações nos âmbitos pedagógico e político que visem à contínua melhoria da qualidade educacional desses espaços.

Em termos de conteúdos e competências abordados, o SAEB verifica se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, a partir da utilização da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a elaboração das questões, enquanto o PISA verifica a capacidade do leitor de localizar informações, compreender, avaliar e refletir, seguindo uma matriz de leitura proposta pelo próprio PISA. De forma geral, a principal diferença entre as duas

avaliações, no que se refere aos critérios de avaliação da leitura, está no fato de, no PISA, haver uma parte relacionada à reflexão, que não é abordada com os mesmos graus de profundidade e detalhamento no SAEB.

Em ambas as avaliações, as questões são apresentadas na seguinte ordem, geralmente: texto, enunciado da questão e alternativas. Relacionando essa informação com os achados do estudo realizado nesta tese, percebe-se que não há qualquer indicação do objetivo de leitura antes da apresentação dos textos, o que leva a identificar que tais objetivos não são expostos previamente aos alunos participantes, que leem o texto sem saber o que precisarão depreender dele para solucionar a questão que vem após.

É certo que o desempenho dos alunos está relacionado a todo seu histórico de formação, que abrange muitos outros fatores, mas o que cabe aqui é destacar a ausência do objetivo de leitura antes dos textos, o que não deveria acontecer desde a realização das atividades cotidianas da sala de aula até o momento dessas avaliações. Nesse sentido, cabe enfatizar que as contribuições decorrentes deste estudo podem ser consideradas para melhorar a forma de abordar os textos e as atividades de leitura de modo geral nas escolas, refletindo nas avaliações oficiais, de modo a melhorar os resultados em leitura a partir do direcionamento dado pela abordagem dos objetivos de leitura nas aulas de língua portuguesa e de leitura em geral.

A proposta envolve a explicitação do objetivo de leitura antes da leitura de cada texto abordado em sala de aula, explorando, assim, diferentes objetivos de leitura ao longo as aulas, tornando os alunos capazes de ler e manipular os textos a partir de diferentes objetivos. Do mesmo modo, quanto às avaliações oficiais, sugere-se a indicação do objetivo de leitura já em um enunciado antes da apresentação do texto, de modo a tornar a leitura do aluno participante muito mais produtiva e direcionada. Acredita-se que, dessa forma, após o trabalho consistente com objetivos de leitura na escola, os resultados em leitura serão melhores. Notou-se, a partir dos resultados desse estudo, que é possível que os alunos tenham bons desempenhos em compreensão leitora – considerando, nesse caso, o contexto específico da amostra – então é necessário seguir na busca de caminhos que possibilitem que tais resultados tornem-se comuns para todos os públicos.

Os objetivos de leitura devem ser incorporados aos materiais didáticos também, que norteiam o trabalho do professor em sala de aula e, em muitas situações, principalmente nas

escolas públicas, é o único recurso de que o professor lança mão para desenvolver as suas aulas. Assim, trata-se de uma contribuição também nesse nível, indicando um caminho possível para a exploração da leitura nos livros didáticos, a partir da apresentação prévia dos objetivos de leitura antes da exposição dos textos.

Cabe registrar, também, as limitações do estudo, que podem constituir fator determinante para os resultados encontrados. Uma delas é a amostra relativamente pequena e limitada, inserida em contexto específico de aprendizagem – escola pública federal. Os alunos participantes da pesquisa são estudantes considerados acima da média em termos de conhecimentos escolares, pois esse tipo de escola na qual estudam seleciona seus alunos por meio de processos seletivos rígidos. Esse método, por si só, já garante um público diferenciado, impactando nos resultados da pesquisa; ademais, a metodologia de ensino a que são expostos na escola também é considerado superior à de outras escolas públicas (estaduais e/ou municipais).

Essa metodologia garante que estratégias de leitura lhe sejam ensinadas, além do próprio treinamento e nível de instrução que já recebem por serem crianças de um nicho privilegiado. Esse fato foi apontado pela professora da turma, inclusive, que declarou trabalhar com estratégias de leitura e atividades metalinguísticas em sala de aula com esses alunos. Assim, formam-se leitores estratégicos, preparados para realizarem as atividades e alcançarem os melhores resultados (principalmente considerando que estavam em uma situação de testagem), que provavelmente estabelecem seus próprios objetivos de leitura – fato constatado nas respostas do grupo 2 (OLD) sobre qual atividade achavam que fariam depois, após a leitura do texto. Inclusive, a resposta mais citada à tal questão foi “atividade de interpretação textual”, indicando que já estavam atentos a essa possibilidade. Os resultados referentes aos desempenhos em compreensão leitora e à consciência textual, de modo geral, indicam que os dois grupos estavam equilibrados em relação a isso e alcançaram melhor desempenho em uma habilidade ou outra.

Reforça-se, frente a essas limitações, a importância do objetivo de leitura, devido à sua importância para o processo de compreensão. Tendo compreendido bem os textos, os alunos atendem com mais êxito às tarefas que lhe são postas. É importante, então, que os professores estabeleçam objetivos de leitura e os deixem claros a seus alunos antes da

leitura, de modo a tornar mais produtivo o processo de compreensão leitora e a realização das atividades.

Outra limitação é a utilização do reconto escrito como forma de mensurar o objetivo de leitura; o reconto oral talvez pudesse fornecer dados com produção mais espontânea sobre o que foi realmente compreendido dos fatos do texto. A mesma observação vale para as respostas às questões de consciência textual, dissertativas, que também poderiam ser orais e oportunizar a coleta de dados com produção mais espontânea. Ambas as situações ficaram inviáveis em decorrência da pandemia, que dificultou o acesso à escola e aos alunos, excluindo a possibilidade da realização de entrevistas. Até mesmo para aplicação dos protocolos escritos a restrição foi intensa, impedindo a volta à escola além dos dias e horários combinados.

Como encaminhamentos futuros, estima-se a aplicação em uma amostra maior, com utilização de gravação para coleta das produções orais do reconto e das respostas às questões de consciência textual; estima-se a adaptação e extensão dos testes a outros anos de escolaridade e a diversificação do tipo de amostra (escolas públicas e particulares, centrais e periféricas, com alunos de alta e baixa renda, etc.); do mesmo modo, sugere-se a adaptação dos instrumentos e dos métodos de aplicação para outras possíveis investigações ou até mesmo a reaplicação dos mesmos testes a fim de comparar resultados.

Por fim, espera-se que, com as contribuições e informações disponibilizadas por meio desta pesquisa, tenha sido ressaltada a importância dos objetivos de leitura e alguns dos processos de compreensão leitora, de modo a indicar caminhos produtivos para melhorar o desempenho de alunos da Educação Básica em leitura e nas linguagens em geral. De acordo com os postulados de Slama-Cazacu (1979), que inovou ao introduzir o assunto da Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas, é necessário que os estudos sobre o processamento cognitivo da leitura cheguem nos ambientes de ensino e auxiliem de alguma forma, mesmo que seja para indicar o que não fazer mais. É a academia se aproximando da escola e fazendo com que seus estudos teórico-aplicados tenham alguma implicação prática e social – principal intuito da autora da tese, desde sempre motivada por seu grande interesse pelo ensino de língua portuguesa e, especialmente, da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Aliana; SPINILLO, Alina Galvão. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, v. 3, p. 145-158, 1998. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6673>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAUJO, Jose Julio Cesar Nascimento. O ensino com gêneros textuais no Programa de Aceleração da Aprendizagem Asas da Florestania – Acre. *Colloquium Humanarum*, v. 8, n. 2, p. 01-08, 2012. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/459>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BARBOZA, Leticia da Silva. *A relação entre compreensão leitora e consciência textual: um estudo com alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental*. 2014, 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2150>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão literal e inferencial em alunos do ensino fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 53-61, 2018. <https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.11533>
- BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e consciência textual: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. *Revista Ilha do desterro*, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 140-173, set/dez 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p139>.
- BIALYSTOK, Ellen. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, v. 57, n. 2, p. 498-510, 1986. <https://doi.org/10.2307/1130604>.
- BORBA, Paula Junqueira de; BARRETO, Sabrina Rosa; FLÔRES, Onici Claro. Conto e reconto: a paráfrase em sala de aula. *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 1, p. 94-106, 2015. <http://dx.doi.org/10.17058/rjp.v5i1.5873>.
- BORGES, Caroline Bernardes. *Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Escola de Humanidades – Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7886>. Acesso em 22 abr. 2018.

BORGES, Caroline Bernardes; PEREIRA, Vera Wannmacher. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 1, p. 51-62, Jun/2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; FONTE, Renata Fonseca Lima da; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Textualidade em tecnologia digital móvel: a construção da coesão e da coerência em textos imagéticos. *Hipertextus*, v. 19, n. 1, dez./2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247979>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, Inglaterra, n. 14, p. 187-201, 1996. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00701.x>

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, jun./2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>.

CARNEIRO, Ana Karolline de Almeida; ANECLETO, Úrsula Cunha. Critérios de textualidade nas propostas de produção textual: uma análise de livro didático de língua portuguesa. *Humanidades em revista*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/hr/article/view/9683/8921>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CÁRNIO, Maria Silvia; VOSGRAU, Jéssica Sales; SOARES, Aparecido José Couto. O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 19, n. 5, p. 590-600, set./2017. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201619518316>.

CARVALHO, Roberta Silveira. O desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual: um estudo com alunos de 6º e 9º anos do ensino fundamental II. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Escola de Humanidades – Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9925>. Acesso em 22 abr. 2020.

CAZDEN, Courtney. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). *Plays: its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books, 1976. p. 603–618.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. Tradução de Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte et al. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

CHAVES, Jésura Lopes. *Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual*. 2012. 315 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2035/1/437337.pdf>. Acesso em 10 mai. 2019.

CLARK, Herbert; HAVILAND, Susan. Comprehension and the Given-New Contract. In: FREEDLE, Roy (org.). *Discourse production and comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p. 1-40.

COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum, 1988.

COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; LARKIN, Kathy. Inference in text Understanding. In: SPIRO, Rand; BRUCE, Bertram; BREWER, William (org.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p 1-40.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 69-75, abr./2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000100009>.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, v. 4, n. 2, p. 22-32, 2012. Disponível em: https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/80. Acesso em: 15 out. 2018.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 1: Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Angeli dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200009>

DEHAENE, Stanislas. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 2001.

DEHAENE, Stanislas. *Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene*. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc., 2009. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB/INEP/MEC). *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB/INEP/MEC). *Relatório SAEB 2017*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DOWNING, John. *Reading and reasoning*. Edinburgh: Chambers, 1979.

ELKONIN, Daniil B. How to teach children to read. In: DOWNING, John A. (ed.). *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R.* Amsterdam: Elsevier, 1988. p. 387-426. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)60389-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)60389-1)

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, Urbana, v. 28, n. 2, p. 122-128, 1977. <https://doi.org/10.2307/356095>

FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction*. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94372>. Acesso em 22 dez. 2020.

FLAVELL, Jonh. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, Franz Emanuel; Kluwe, Rainer (eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 21-29.

FLÔRES, Ônici Claro. A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras. *Signo*, v. 41, n. Especial, p. 42-52, 2016. <https://doi.org/10.17058/signo.v1i1.7324>

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 8, p. 129-134, jan./jun.1985. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636744/4464>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FUJITA, Patricia Lopes; SPINILLO, Alina Galvão. Design da informação em bulas de medicamento: análise e classificação da estrutura e apresentação gráfica de seu conteúdo textual. *InfoDesign: Revista Brasileira de Design da Informação*, v. 5, n. 3, p. 1-12, 2008.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6001>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6001>. Acesso em: 25 dez. 2016.

GERMAIN, Claude. *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000. 320 p.

GIUSTINA, Flávia Pinheiro Della; ROSSI, Tânia Maria Freitas. The pragmatic metalinguistic awareness and its relation with the production of narrative texts. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200003>.

GOMBERT, Jean-Émile. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOODMAN, Kenneth. Behind the eye: what happens in reading. In: GOODMAN, Kenneth; NILES, Olive (ed.). *Reading process and program*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1970. p. 470-495.

GOODMAN, Kenneth S. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert (ed). *Theoretical models and processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.

GOODMAN, Kenneth. The reading process. In: CARRELL, Patricia; DEVINE, Joanne; ESKEY, David (ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 11-21.

GOUGH, Philip. One second of reading. *Visible Language*, Cincinnati, v. 6, n. 4, p. 291-320, 1972.

GRAESSER, Arthur; KREUZ, Roger. A theory of inference generation during text comprehension. *Discourse Process*, v. 16, v. 1, p. 146-160, 1993. DOI: 10.1080/01638539309544833

GRAESSER, Arthur; SINGER, Murray; TRABASSO, Tom. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, American Psychological Association, v. 101, n. 3, p. 371-395, 1994.

GRAESSER, Arthur; ZWAAN, Rolf. Inference generation and the construction of situation models. In: WEAVER, Charles; MANNES, Suzanne; FLETCHER, Randy (org.). *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 117-139.

GUIDETTI, Andréia Arruda; MARTINELLI, Selma de Cássia. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 175-184, dez. 2007. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2020.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HANNON Brenda; DANEMAN, Meredyth. A new tool for measuring and understanding individual differences in the component process of reading comprehension. *Journal of Education Psychology*, v. 93, p. 103-128, 2001.

HATCH, Evelyn. *Discourse and Language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 10 ed., 1970.

JOHNSON-LAIRD, Philip. *Mental Models*. Londres: Cambridge University Press, 1983.

KALMBACH, James. Evaluating informal Methods for the Assessment of Retelling. *Journal of Reading*, v. 30, n. 2, p. 119-130, 1986.

KIDA, Adriana de Souza Batista; BUENO, Gabriela; LIMA, Vânia Lúcia; ROSSI, Suelen Graton; NEPOMUCENO, Pablo Felicio; MARTIN, Mariana de Moraes; ÁVILA, Carla Regina. Influência da modalidade de relato na avaliação do desempenho de escolares em compreensão leitora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 4, p. 605-615, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400004>. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-166X2015000400605&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 set. 2019.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter; KEENAN, Janice. Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, v. 5, n. 3, p. 257-274, 1973. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90036-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90036-4). Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028573900364>. Acesso em: 25 fev. 2019.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. A construção dos sentidos do texto: coesão e coerência. In: KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 45-58.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOLINSKY, Régine. L'émergence des habiletés métalinguistiques. *Cahiers de psychologie cognitive*, v. 6, n. 4, p. 379-404, 1986.

KRIEGL, Maria de Lurdes de Souza. Leitura: um desafio sempre atual. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/38277603/Aula-1-Leitura-Um-Desafio-Sempre-Atual>. Acesso em: 17 mai. 2019.

LEITÃO, Márcio. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, M. (org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 217-234.

LINDERHOLM, Tracy; VAN DEN BROEK, Paul. The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 94, n. 4, p. 778-784, 2002.

LOPES, Marília Marques. *Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias: possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7455>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua?. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p>. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067>. Acesso em: 26 dez. 2018.

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

MINSKY, Marvin. A framework for representing knowledge. In: WINSTON, Patrick. (org.). *The psychology of computer vision*. Nova York: McGraw-Hill, 1975.

MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras?. *Psico-USF*, Itatiba, v. 18, n. 2, p. 241-247, ago./2013.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000200008>

MORAES, Olinda Martins. Um estudo das relações de coesão em português. *Letras & Letras*, Uberlândia, p. 359-384, dez. 1986.

MORROW, Lesley Mandel. Reading and Retelling Stories: Strategies for Emergent Readers. *The Reading Teacher* I, v. 38, n. 9, p. 870-876, 1985.

MORROW, Lesley Mandel. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.
 DOI: <https://doi.org/10.1080/10862968609547561>. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862968609547561>. Acesso em 05 jan. 2019.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, mar./2009
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100019>

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da. Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, v. 1, n. 2, p. 86-92, jul.-dez./2007.
<https://doi.org/10.24879/200700100200432>

NARVAEZ, Darcia; VAN DEN BROEK, Paul; RUIZ, Angela Barron. The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 91, n. 3, p. 488-496, 1999.

NATION, Kate. Children's Reading Comprehension difficulties. In: SNOWING, Margaret; HULME, Charles. (org.). *The Science of Reading: a handbook*. Oxford: Brasil Blackwell, 2005. p. 248-266

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. Inferências: ir além dos limites de detalhes explícitos para ver o sentido do texto. In: OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO Carsten, C. *Compreensão de leitura: teoria e prática*. Tradução de Adair Sobral. São Paulo: Hogrefe, p. 59-79, 2017.

PELLEGRINI, Anthony; GALDA, Lee. The effects of thematic-fantasy play on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, v. 9, n. 3, p. 443-452, 1982.
<https://doi.org/10.3102/00028312019003443>.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: COSTA, Jorge Campos da. *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 10-22. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: IX Encontro do CESUL, 2010, Palhoça. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-11.

PEREIRA, Vera Wannmacher. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*, v. 38, n. Especial, p. 29-43, jul./dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i0.4554>

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão e consciência textual na escola focalizando estratégias de leitura e utilizando tecnologias. Projeto de pesquisa. Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, Vera Wannmacher; BARETTA, Danielle; VALENTE, Patricia Martins. A compreensão leitora de alunos brasileiros: uma análise com base no nível de escolaridade, no tipo de tarefa e no tipo de questões. In: COSTA E SOUSA, Otília; FERREIRA, Patricia Santos; ESTRELA, Antônia; ESTEVES, Sandrina. (Orgs.). *Investigação e práticas em leitura*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, p. 151-171, 2020.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCHMIDT, Dhaiele Santana; BALDEZ, Diovana da Silveira. A superestrutura na compreensão leitora e na consciência textual: uma intervenção pedagógica em tecnologias múltiplas. *Letrônica*, Porto Alegre, 14, n. 2, p. 1-12, abr.-jun. 2021. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38721>

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. The acquisition of Reading comprehension skill. In: SNOWING, Margaret; HULME, Charles (org.). *The Science of Reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 227-247. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>.

PINTO, Maria da Graça Castro. *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita*. Do CALE aos pressupostos de ordem cognitiva e neurológica. Porto: FLUP/CLUP, 2017.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, Porto Alegre v. 33, n. 4, p. 7-12, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>. Acesso em: 25 jan. 2016.

REGO, Lúcia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 79-87, abr./1993. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2021.

RIOS, Catarina. Consciência Fonológica. *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma, 2011.

ROAZZI, Antônio; HODGES, Luciana; QUEIROGA, Bianca; ASFORA, Rafaella; ROAZZI, Maíra. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, Márcia Peruzzi da; SPINILLO, Alina Galvão (orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 41-76.

ROSA, Gabrielle Perotto de Souza da. Compreensão leitora e consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura : um estudo com alunos de Ensino Fundamental/9º ano e Ensino Médio/3º ano. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Humanidades – Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8864>. Acesso em: 23 jan. 2021.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand; BRUCE, Bertram; BREWER, William. (org.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 38-58.

RUMELHART, David. Schemata and the cognitive system. In: WYLER JR., Robert; SRULL, Thomas. (org.). *Handbook of Social Cognition*, v. 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. p. 161-188.

SANFORD, Anthony; GARROD, Simon. *Understanding Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons, 1981.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTA-CLARA, Angela; SPINILLO, Alina Galvão. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 87-94, 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/250046428_Pontos_de_convergencia_entre_o_inferir_e_o_argumentar. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 1, p. 93-102, abr./2017.

SANTOS, Thais Vargas dos. *Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental*: instrumento de avaliação. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: leitura, produção e gramática*. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHANK, Roger. Language and Memory. *Cognitive Science*, Stanford, v. 4, p. 243-284, 1980. Disponível em: <https://web.stanford.edu/class/linguist289/schank80.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SCHANK, Roger; ABELSON, Robert. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum, 1977.

SILVA, Ananias Agostinho. Linguística textual e ensino: coesão e coerência na alfabetização. *Revista Claraboia*, Jacarezinho, v.10, p. 95-118, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1270/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA, Maria Quitéria da. *Os mecanismos de coesão e coerência para a configuração de reportagens escritas por alunos do 9º ano do Ensino fundamental*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5993>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 423 p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

SOUSA, Otília da Costa e. Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler educação*, v. 16, p. 49-58, 1995. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2642/1/Sousa_1995.pdf. Acesso em: 06 nov. 2019.

SPINILLO, Alina Galvão. “Eu sei fazer uma história ficar pequena.”: A escrita de resumo por crianças. *Revista Interamericana de Psicología*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 362-373, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2019.

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia da (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.77-113.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *on-line*. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300014>.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Curitiba, set./dez. 2010, n. 38, p. 157-171. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>

SPINILLO, Alina Galvão; SIMOES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300012>

SPOHR, Maria de Lourdes. *Referências pessoais: compreensão leitora e consciência linguística de alunos do ensino médio*. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1998>. Acesso em: 08 mar. 2016.

SPONHOLZ, Iria; GERBER, Regina Márcia; VOLKER, Taciana Bylaardt. Propósito de leitura e tipo de texto na geração de inferências. *Revista Letra Magna*. Ano 3, n. 5, 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/leitura.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

STANOVICH, Keith. Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 33-71, 1980. <https://doi.org/10.2307/747348>

STREY, Cláudia. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei (org.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1492/Estudos%20sobre%20a%20leitura%20psicolingu%C3%ADstica%20e%20interfaces.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2016.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; MENEGASSI, Renilson José. A leitura e os seus objetivos no livro didático. In: I Congresso Nacional de Linguagem em Interação, 2006, Maringá. *Anais do I Congresso Nacional de Linguagem em Interação*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/msdstriquer1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

TEIXEIRA, Walkiria; ANDRADE, Valdete; PIMENTA, Viviane. Artigo Científico: superestrutura e argumentatividade. *Revista do Sell*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2014.
<https://doi.org/10.18554/rs.v4i1.565>

TRABASSO, Tom; VAN DER BROEK, Paul. Causal thinking and there presentation of narrative events. *Journal of memory and Language*, v. 24, n. 5, p. 612-630, 1985.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)

VAN DER BROEK, Paul. Comprehension and memory of narrative texts: inferences and coherences. In: GERNSBACHER, Morton Ann; TRAXLER, Matthew (ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994. p. 539-588.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1983.

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

VIVAS, G. P. M. *Diferencias en el tipo de inferências generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar a criticar*. 2004. Disponível em:
<http://fsmorete.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/congreso/trabajos/c154.htm>.
 Acesso em: 05 out. 2016.

WILSON, Pat; MARTENS, Prisca; ARYA, Poonan; JIN, Lijun. The Anatomy of Retelling Scores: What These Scores Do (and Don't) Reveal about Readers' Understandings of Texts. In: ROWE, Deborah Wells (ed.). *56th Yearbook of the National Reading Conference* New York, 2007. p. 362-376.

YUILL, Nicola; OAKHILL, Jane. *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Assentimento para participação na pesquisa (assinado pelos alunos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental*, coordenada pelas pesquisadoras Vera Wannmacher Pereira (51 9 92304800) e Caroline Bernardes Borges (51 9 81543128). Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se o momento de conhecimento do objetivo de leitura (antes ou depois de ler um texto) influencia na sua compreensão leitora e na sua consciência textual.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 13 anos de idade (alunos de 6º ano do Ensino Fundamental).

A pesquisa será feita em uma escola pública de Porto Alegre, onde os adolescentes lerão um texto narrativo, recontarão esse texto de forma escrita e responderão a algumas questões de compreensão leitora e consciência textual sobre o texto lido, atividades semelhantes às que você já realiza em sala de aula. Para isso, serão usadas cópias do texto e das atividades em papel. A pesquisa envolve riscos mínimos, pois você pode não estar interessado em realizar a tarefa ou simplesmente não querer realizá-la. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que serão informados a seguir. Mas há coisas boas que podem acontecer, como sua contribuição para os avanços científicos da área e o desenvolvimento de sua compreensão leitora e de sua consciência textual por meio das atividades propostas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da

pesquisa vão ser publicados em revistas científicas e apresentados em eventos científicos, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa *Influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois não sofrerei nenhum dano por isso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (assinado pelos pais dos alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Vera Wannmacher Pereira e Caroline Bernardes Borges, responsáveis pela pesquisa *Influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental*, estamos convidando seu(sua) filho(a) para participar deste estudo como voluntário(a).

Esta pesquisa pretende contribuir para os estudos psicolinguísticos verificando a influência do momento de conhecimento do objetivo (antes ou depois da leitura) na compreensão leitora e na consciência textual.

Acreditamos que ela seja importante porque contribuirá para os avanços científicos da área e poderá auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual dos participantes.

Para sua realização será feito o seguinte: o participante precisa ser autorizado pelo responsável a participar e, então, esse participante realizará algumas atividades semelhantes às realizadas nas aulas de língua portuguesa na escola.

Sua participação constará de ler um texto narrativo, recontá-lo de forma escrita e responder a algumas questões de compreensão leitora e consciência textual sobre o texto lido.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos mínimos: seu(sua) filho(a) pode se sentir desconfortável para realizar as atividades ou simplesmente não querer realizá-las.

Os benefícios que esperamos com o estudo são os avanços científicos da área e o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual dos participantes.

Durante todo o período da pesquisa você e/ou o(a) seu(sua) filho(a) tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora principal (orientadora), Vera Wannmacher Pereira, pelo telefone (51) 9 9230 4800, ou com a doutoranda Caroline Bernardes Borges, pelo telefone (51) 9 8154 3128, a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito e o de seu(sua) filho(a) de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos direitos de seu(sua) filho(a) como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que seu(sua) filho(a) teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar com a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação de meu(minha) filho(a) é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais meu(minha)

filho(a) será submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade quanto à participação de meu(minha) filho(a) neste estudo.

Assinatura do representante legal do participante da pesquisa

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (assinado pela professora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Vera Wannmacher Pereira e Caroline Bernardes Borges, responsáveis pela pesquisa *Influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental*, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende verificar a influência do momento de conhecimento do objetivo (antes ou depois da leitura) na compreensão leitora e na consciência textual.

Acreditamos que ela seja importante porque contribuirá para os avanços científicos da área e poderá auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual dos participantes.

Para sua realização será feito o seguinte: o participante precisa responder a algumas perguntas sobre o trabalho que realiza com a leitura e a escrita em sala de aula.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos mínimos: você pode se sentir desconfortável para responder às perguntas ou simplesmente não querer respondê-las.

Os benefícios que esperamos com o estudo são os avanços científicos da área por meio da aquisição de informações sobre o trabalho realizado pela professora em sala de aula no que se refere à leitura e à escrita.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora principal (orientadora), Vera Wannmacher Pereira, pelo telefone (51) 9 9230 4800, ou com a doutoranda Caroline Bernardes Borges, pelo telefone (51) 9 8154 3128, a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito e o de seu(sua) filho(a) de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar com a sua participação neste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade quanto à minha participação neste estudo.

Assinatura do representante legal do participante da pesquisa

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

Apêndice D – Texto – Grupo 1: Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (antes) – OLA

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante nº: ____

Instruções:

- Leia o texto abaixo. Após a leitura, você deverá fazer um relato por escrito desse texto. Você fará a atividade sem consultar o texto.

Garoto Linha Dura

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro, e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou:

— Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo:

— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? — e, ante a negativa reiterada do filho, apelou: — Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

— Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

— Você tem certeza?

— Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor

mostra de remorso. Apenas quando o pai fez ameaça Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

— Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

Stanislaw Ponte Preta. *Garoto linha dura*. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1964.

Vocabulário

Espinafrado: criticado, ridicularizado, esculachado.

Pigarreou: tossiu com pigarro (catarro); expeliu algo que irrita a garganta.

Remorso: arrependimento por algum erro cometido.

Revolucionárias: inovadoras.

Subversivo: perturbador; criador de confusão.

Apêndice E – Texto – Grupo 2: Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) – OLD

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante nº: ____

Instruções: Leia o texto abaixo. Após a leitura, você fará uma atividade sobre o texto. Você fará a atividade sem consultar o texto.

Garoto Linha Dura

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafrado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro, e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime

O pai chamou Pedrinho e perguntou:

— Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo:

— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? — e, ante a negativa reiterada do filho, apelou: — Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

— Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

— Você tem certeza?

— Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor

mostra de remorso. Apenas quando o pai fez ameaça Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

— Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

Stanislaw Ponte Preta. *Garoto linha dura*. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1964.

Vocabulário

Espinafrado: criticado, ridicularizado, esculachado.

Pigarreou: tossiu com pigarro (catarro); expeliu algo que irrita a garganta.

Remorso: arrependimento por algum erro cometido.

Revolucionárias: inovadoras.

Subversivo: perturbador; criador de confusão.

1. Qual atividade você acha que fará agora?

2. O que leva você a achar que será essa atividade?

Apêndice G – Instrumento de pesquisa II: Reconto – Instrução da tarefa/Objetivo de leitura (depois) – para o grupo 2 – OLD

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante n°: ____

Instruções:

- Agora que já leu a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta, você deve **elaborar um relato por escrito** desse texto.
- Imagine que o autor quer inscrevê-la em um concurso literário de crônicas, mas perdeu a folha onde escreveu a narrativa e não está conseguindo recontá-la. Como você já tinha lido o texto, ele pediu-lhe que reescrevesse a história por ele.
- O relato deve ser elaborado com suas próprias palavras e deverá conter o máximo de informações que estão presentes no texto que você leu.

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Apêndice H - Instrumento de pesquisa III: Teste de compreensão leitora e consciência textual – conteúdo do texto

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante nº: ____

Instruções:

- Responda às questões abaixo de acordo com a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta.
- Há apenas **uma resposta correta** entre as alternativas apresentadas. Coloque um X nos parênteses da resposta escolhida.
- Após marcar a alternativa correta, explique **como você pensou** para responder à questão.

1. Quem quebrou a vidraça com a bola?

- a. () O filho do vizinho.
- b. () Pedrinho.
- c. () Uma pessoa desconhecida que estava passando na rua.
- d. () A mãe de Pedrinho.

Como você pensou para responder à questão 1?

2. O que a mãe de Pedrinho respondeu quando o pai lhe perguntou quem havia quebrado a vidraça?

- a. () Disse que foi o filho do vizinho.
- b. () Disse que foi a mãe do vizinho.
- c. () Disse que foi Pedrinho.
- d. () Disse que não sabia quem havia quebrado.

Como você pensou para responder à questão 2?

3. Por que Pedrinho estava com medo de ser castigado?

- a. ☐ Porque havia quebrado a vidraça.
- b. ☐ Porque o filho do vizinho havia quebrado a vidraça e Pedrinho temia que fosse acusado injustamente.
- c. ☐ Porque havia tirado notas baixas na escola.
- d. ☐ Porque o vizinho havia reclamado à sua mãe sobre as malcriações dele.

Como você pensou para responder à questão 3?

4. Na hora do jantar, por que o pai de Pedrinho prometeu não castigá-lo se ele dissesse a verdade?

- a. ☐ Porque queria que o filho admitisse logo que havia quebrado a vidraça.
- b. ☐ Porque realmente acreditava que Pedrinho não havia quebrado a vidraça.
- c. ☐ Porque nunca conseguia repreender o filho.
- d. ☐ Porque já sabia que o filho do vizinho havia quebrado a vidraça.

Como você pensou para responder à questão 4?

5. No final da história, por que Pedrinho pediu ao pai que agredisse o filho do vizinho logo que abrisse a porta?

- a. ☐ Porque Pedrinho era muito agressivo e gostava de brigar com todo mundo.
- b. ☐ Porque o filho do vizinho realmente tinha quebrado a vidraça e Pedrinho achava que ele merecia ser agredido.
- c. ☐ Porque Pedrinho havia quebrado a vidraça e não queria que o filho do vizinho tivesse tempo de contar a verdade a seu pai.
- d. ☐ Porque o pai de Pedrinho precisava se defender antes que o filho do vizinho o agredisse.

Como você pensou para responder à questão 5?

6. Por que o título da crônica é “Garoto Linha Dura”?

- a. ☐ Porque o menino não demonstrava ter sentimentos pelas pessoas.
- b. ☐ Porque o menino costumava acusar as pessoas injustamente.
- c. ☐ Porque o menino costumava agredir os amigos.
- d. ☐ Porque o menino não voltou atrás em relação à mentira que contou.

Como você pensou para responder à questão 6?

7. Considerando as atitudes demonstradas por Pedrinho ao longo da história, ele é um menino:

- a. ☐ agressivo e cuidadoso.

- b. ☐ quieto e honesto.
- c. ☐ inteligente e verdadeiro.
- d. ☐ mentiroso e determinado.

Como você pensou para responder à questão 7?

8. Considerando os acontecimentos da história, o que o pai deve ter feito após Pedrinho ter pedido que ele agredisse o filho do vizinho?

- a. ☐ Agrediu o filho do vizinho, pois acreditava que ele havia quebrado a vidraça.
- b. ☐ Não agrediu o filho do vizinho, pois sabia que Pedrinho havia quebrado a vidraça.
- c. ☐ Agrediu o filho do vizinho mesmo sabendo que Pedrinho era o culpado.
- d. ☐ Não fez nada, pois não sabia quem era o culpado pela vidraça quebrada.

Como você pensou para responder à questão 8?

Apêndice I – Instrumento de pesquisa IV: Teste de compreensão leitora e consciência textual – análise linguística

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante nº: ____

Instruções:

- Responda às questões abaixo de acordo com a crônica “Garoto Linha Dura”, de Stanislaw Ponte Preta.
- Há apenas **uma resposta correta** entre as alternativas apresentadas. Coloque um X nos parênteses da resposta escolhida.
- Após marcar a alternativa correta, explique **como você pensou** para responder à questão.

1. Dentre as alternativas abaixo, qual não faz parte do grupo do quadro?

Vidraça – Bola – Mesa – Bico – Travessão – Crime – Pedrinho

- a. () Mesa.
- b. () Pedrinho.
- c. () Travessão.
- d. () Bola.

Como você pensou para responder à questão 1?

2. Leia o trecho abaixo.

“Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro, e a mulher disse que foi o Pedrinho, **mas** que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.”

Qual das palavras abaixo poderia substituir a palavra “mas”, destacada em negrito no trecho?

- a. () Então.
- b. () Assim.
- c. () Porém.
- d. () Portanto.

Como você pensou para responder à questão 2?

3. Leia o seguinte trecho do texto novamente:

“— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? — e, ante a negativa reiterada do filho, **apelou**: — Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.”

A palavra “apelou”, destacada em negrito no trecho, poderia ser substituída por qual das palavras abaixo, sem alterar o sentido da frase?

- a. () Solicitou.
- b. () Perguntou.
- c. () Indagou.
- d. () Implorou.

Como você pensou para responder à questão 3?

4. Leia novamente o seguinte trecho do texto:

“Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

— Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a **ele** não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.”

A palavra “ele”, destacada em negrito no trecho, refere-se a:

- a. () Pedrinho.
- b. () Papai.
- c. () Menino do vizinho.
- d. () Senhor.

Como você pensou para responder à questão 4?

5. Dentre as opções abaixo, qual poderia ser o título do texto?

- a. () Garoto Cuidadoso.
- b. () Garoto Resistente.
- c. () Garoto Distraído.
- d. () Garoto Atrapalhado.

Como você pensou para responder à questão 5?

6. Qual o formato do texto que você leu?

a. ()

Eeeee e eeee

E eeee ee eeeee eeee
eeee ee eeeee ee e eeee
e ee e.

E eeeee e eeee eeee
eee e eeee ee eeeee ee
eeee ee eeee ee e ee.

E eee eeeee eee eeee
e eeeee eee e eeee eee
eeee eeee eeeee eeeeeee
ee.

b. ()

Cccc. [cc cc]: cccc ccc, ccccc
ccc cc ccccccc.

Cccc ccc. [ccc ccc]: cc cc
ccc, cc ccccc ccc cc ccccc cccc
ccc cc c.

Cc. [c]: cccc ccc, ccccc ccc cc
ccccccc.

Cccccccc. [cccc]: ccccc
ccc, ccccc ccc cc cccc cc cccc.

Ccccc. [cccc]: cc c cc ccc,
cccccc cc ccc cc ccc ccccccc.

c. ()

 Aaaaaa

Aaa aaa, aa aa!

Aaa? :)

Aa, a aa aaa!

Bb! Bbb.. Bbb, bbb?

Bbbb, bb... :(

Aaaaa aaa!

d. ()

Bbbb bbbbb bbbb

- 1 bbb bbb
- 1/2 bbb bbbbb bbb
- 1 bbb bbbbb bb
- 2 bbb bbbbb

Bbbbb:

Bbbbb bbb bbbbb bbbbb
bbbb bbb. Bbbb bbbbb.

Bbb bbbbb bbbbb bbbb!

Como você pensou para responder à questão 6?

7. Numere os acontecimentos abaixo de acordo com a ordem em que acontecem no texto. Depois, marque a alternativa que corresponde à ordem.

- () O pai disse que iriam ao vizinho esclarecer o ocorrido.
- () Pedrinho estava jogando bola no jardim e quebrou a vidraça.
- () Pedrinho disse ao pai que batesse no filho do vizinho assim que ele abrisse a porta.
- () A mãe disse ao pai que talvez Pedrinho não confessasse o que havia feito.

- a. () 3 – 4 – 2 – 1
- b. () 3 – 1 – 4 – 2
- c. () 1 – 3 – 2 – 4
- d. () 4 – 1 – 3 – 2

Como você pensou para responder à questão 7?

8. Marque a alternativa correta de acordo com as partes do texto e o que acontece nelas:

- a. () O desenvolvimento do texto se dá quando Pedrinho está jogando bola no jardim e quebra a vidraça.
- b. () A introdução do texto se dá quando o pai diz que iria com Pedrinho à casa do vizinho e o menino concorda sem demonstrar arrependimento.
- c. () A conclusão do texto se dá quando o pai pergunta ao filho quem quebrou a vidraça e o garoto diz que foi o filho do vizinho.
- d. () A conclusão do texto se dá quando Pedrinho e o pai vão à casa do vizinho e Pedrinho pede ao pai que agrida o filho do vizinho.

Como você pensou para responder à questão 8?

Apêndice J - Instrumento de pesquisa V: Questionário sobre hábitos de leitura, hábitos de escrita e hábitos de elaboração de reconto

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Participante nº: ____

Prezado(a) aluno(a) participante,

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor como leitor. Seja sincero ao responder e faça até o fim. Marque apenas uma resposta em cada questão. Obrigada por sua colaboração!

1. A sua idade é: ____ anos.

2. Sexo:

() Masculino () Feminino

3. Você já teve que repetir o ano?

() Não () Sim Se sim, quantas vezes? ____ vezes.

4. Antes da pandemia, com que frequência você utilizava a biblioteca da sua escola?

- () Nunca
() Raramente
() Às vezes
() Na maioria das vezes
() Sempre

5. Com que frequência você costuma ler textos?

- () Nunca
() Raramente
() Às vezes
() Na maioria das vezes
() Sempre

6. Em geral, você considera a leitura uma atividade:

- () Muito fácil
() Fácil
() Nem fácil, nem difícil
() Difícil
() Muito difícil

Com qual frequência você lê os textos abaixo?	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Na maioria das vezes	5. Sempre

7. Notícias e reportagens	()	()	()	()	()
8. Histórias em livros	()	()	()	()	()
9. Histórias em quadrinhos (gibis, HQs, etc.)	()	()	()	()	()
10. Curiosidades (Galileu, Superinteressante, etc.)	()	()	()	()	()
11. Assuntos referentes a esporte, arte, alimentação, comportamentos, etc.	()	()	()	()	()
12. Mensagens e postagens em Redes sociais (Facebook, Whatsapp, etc.)	()	()	()	()	()
13. Tutoriais para realização de atividades	()	()	()	()	()

Eu leio para...	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Na maioria das vezes	5. Sempre
14. para me comunicar com as pessoas (cartas, bilhetes, e-mails, mensagens redes sociais e aplicativos, etc.)	()	()	()	()	()
15. para realizar as atividades da escola	()	()	()	()	()
16. para adquirir conhecimento	()	()	()	()	()
17. para me sentir bem (por prazer)	()	()	()	()	()
18. para realizar atividades do dia a dia (listas de tarefas e de compras, por exemplo).	()	()	()	()	()

As afirmações a seguir são sobre leitura silenciosa de textos narrativos. Usando a escala proposta, indique suas respostas em cada uma das afirmações, assinalando **um** dos quadrinhos.

Como eu leio...	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Na maioria das vezes	5. Sempre
------------------------	-----------------	---------------------	--------------------	--------------------------------	------------------

19. leio o texto inteiro, do início ao fim	()	()	()	()	()
20. leio apenas o texto por cima, para saber o que ele aborda	()	()	()	()	()
21. leio apenas as partes que me interessam	()	()	()	()	()
O que consigo fazer com a leitura que faço...	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Na maioria das vezes	5. Sempre
22. consigo reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto	()	()	()	()	()
23. consigo entender a ideia principal e todos os detalhes do texto	()	()	()	()	()
24. consigo contar o que li	()	()	()	()	()
25. consigo realizar as atividades propostas sobre o texto	()	()	()	()	()
26. consigo justificar minhas respostas	()	()	()	()	()
27. consigo explicar como pensei para realizar as atividades propostas	()	()	()	()	()

28. Com que frequência você costuma escrever textos?

- () Nunca
 () Raramente
 () Às vezes
 () Na maioria das vezes
 () Sempre

29. Em geral, você considera a escrita uma atividade:

- () Muito fácil
 () Fácil
 () Nem fácil, nem difícil
 () Difícil
 () Muito difícil

As afirmações a seguir são sobre escrita de textos. Usando a escala proposta, indique suas respostas em cada uma das afirmações, assinalando **um** dos quadrinhos.

Eu escrevo para...	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Na maioria das vezes	5. Sempre
---------------------------	-----------------	---------------------	--------------------	--------------------------------	------------------

30. para me comunicar com as pessoas (cartas, bilhetes, e-mails, mensagens redes sociais e aplicativos, etc.)	()	()	()	()	()
31. para realizar as atividades da escola	()	()	()	()	()
32. para resumir os textos que leio	()	()	()	()	()
33. para me sentir bem (por prazer)	()	()	()	()	()
34. para realizar atividades do dia a dia (listas de tarefas e de compras, por exemplo).	()	()	()	()	()

35. Explique com suas palavras o que é um conto escrito.

36. Com que frequência você costuma escrever conto escrito em sala de aula?

- () Nunca
 () Raramente
 () Às vezes
 () Na maioria das vezes
 () Sempre

37. Quando você recebe um texto para ler, você sabe qual atividade fará depois?

- () Nunca
 () Raramente
 () Às vezes
 () Na maioria das vezes
 () Sempre

38. Quanto você considera importante, antes de ler o texto, saber o que será feito depois?

- () Sem importância
 () Pouco importante
 () Razoavelmente importante
 () Importante
 () Muito importante

Por que você considera assim?

Apêndice K - Instrumento de pesquisa VI: Questionário sobre o trabalho com a leitura e a escrita (reconto) em sala de aula (para a professora)

Nome do professor: _____

Escola: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Prezado(a) professor(a) participante,

O objetivo deste questionário é conhecer melhor o seu trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa da(s) turma(s) em que os dados foram coletados.

Asseguramos o sigilo total em relação aos dados aqui coletados.

Obrigada por sua colaboração!

1. Com que frequência você trabalha a leitura com a turma em sala de aula?

- () Não trabalho
- () Uma vez por semana
- () Duas vezes por semana
- () Três vezes por semana
- () Outro: trabalho ____ vezes por semana.

2. Caso trabalhe com leitura em sala de aula, em quais situações isso ocorre (exemplos: quando trabalha com interpretação textual, quando inicia o ensino de um novo conteúdo, etc.)?

3. Com que frequência você trabalha a escrita com a turma em sala de aula?

- () Não trabalho
- () Uma vez por semana
- () Duas vezes por semana
- () Três vezes por semana
- () Outro: trabalho ____ vezes por semana.

4. Caso trabalhe com escrita em sala de aula, em quais situações isso ocorre (quando trabalha com redação, quando inicia o ensino de um novo conteúdo, etc.)?

5. Quais são as atividades de leitura típicas da escola, no livro didático que usam?

6. Quais são as atividades de escrita típicas da escola, no livro didático que usam?

7. Quanto lhe parece importante informar aos alunos, antes de lerem os textos, qual tarefa será realizada posteriormente?

- () Sem importância
- () Pouco importante
- () Razoavelmente importante
- () Importante
- () Muito importante

Por que você acha isso?

8. Quanto lhe parece importante propor atividades de reconto escrito em sala de aula?

- () Sem importância
- () Pouco importante
- () Razoavelmente importante
- () Importante
- () Muito importante

Por que você acha isso?

Apêndice L – Determinação da concordância entre juízes na correção das questões de consciência textual (conteúdo do texto e análise linguística)

Primeiramente, são apresentados os resultados das correlações entre as avaliações das questões de conteúdo do texto. A seguir, na Tabela 11, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 1 de conteúdo do texto.

Tabela 11 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 1 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,78**	1,00		
Aval. 2	0,75**	0,55	1,00	
Aval. 3	0,90**	0,70*	0,72*	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: estatístico e a autora (2022).

Todas as correlações mostraram-se significativas na avaliação da questão 1 de conteúdo do texto. A única correlação não significativa é entre o avaliador 1 e o 2, em que o valor é igual a 0,55. As correlação das avaliações da autora com a dos avaliadores 1, 2 e 3 são todas altamente significativas – sendo o valor mais baixo igual a 0,75 (do máximo possível de 1).

A seguir, na Tabela 12, os resultados da correlação de Spearman para a questão 2 de conteúdo do texto.

Tabela 12 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 2 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,98**	1,00		
Aval. 2	0,98**	0,98**	1,00	
Aval. 3	0,75**	0,70*	0,65*	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Todas as correlações na avaliação da questão 2 de conteúdo do texto também se mostraram significativas entre todos os avaliadores. A correlação mais baixa observado foi de 0,65, ocorrida entre os avaliadores 2 e 3.

A seguir, na Tabela 13, os resultados da correlação de Spearman para a questão 3 de conteúdo do texto.

Tabela 13 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 3 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,63*	1,00		
Aval. 2	0,89**	0,45	1,00	
Aval. 3	0,97**	0,75**	0,87**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

No caso da avaliação da questão 3 de conteúdo do texto, novamente todas as correlações se mostraram significativas, com exceção da correlação entre o avaliador 1 e o 2, que obteve valor de 0,45. Apenas uma das correlações significativas foi a menos de 5%: ocorreu entre a autora e o avaliador 1 – 0,63. Todas as demais apresentaram significância abaixo de 1%, ou seja, todas altamente significativas.

A seguir, na Tabela 14, os resultados da correlação de Spearman para a questão 4 de conteúdo do texto.

Tabela 14 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 4 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,83**	1,00		

Aval. 2	0,85**	0,66*	1,00	
Aval. 3	0,72*	0,54	0,53	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Na avaliação da questão 4, foram observadas duas correlações não significativas entre os avaliadores 1 e 3 (com valor de 0,54) e entre os avaliadores 2 e 3 (com valor de 0,53). As correlações significativas a menos de 5% ocorreram entre os avaliadores 1 e 2 (0,66) e entre a autora e o avaliador 3 (0,72). Todas as demais foram altamente significativas, com significância abaixo de 1%.

A seguir, na Tabela 15, os resultados da correlação de Spearman para a questão 5 de conteúdo do texto.

Tabela 15 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 5 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,89**	1,00		
Aval. 2	0,92**	0,86**	1,00	
Aval. 3	0,93**	0,84**	0,83**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Todas as correlações entre as avaliações da questão 5 de conteúdo do texto foram altamente significativas, conforme evidenciado na tabela acima. O menor valor observado entre todos eles foi 0,83, correlação estabelecida entre os avaliadores 2 e 3.

A seguir, na Tabela 16, os resultados da correlação de Spearman para a questão 6 de conteúdo do texto.

Tabela 16 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 6 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,74**	1,00		
Aval. 2	0,93**	0,77**	1,00	
Aval. 3	0,95**	0,66*	0,89**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Quanto à avaliação da questão 6, observa-se que apenas uma correlação teve significância a 5%, apresentando valor de 0,66 (entre o avaliador 1 e 3). Todas as demais correlações apresentaram valores mais elevados, todas com significância inferior a 5% - a menor entre elas foi de 0,74.

Na Tabela 17, estão os resultados da correlação de Spearman para a questão 7 de conteúdo do texto.

Tabela 17 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 7 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,69*	1,00		
Aval. 2	0,93**	0,66*	1,00	
Aval. 3	0,88**	0,64*	0,77**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

No caso das avaliações da questão 7 de conteúdo do texto, todas as correlações se mostraram significativas – sendo três com valores-p abaixo de 5% e as outras três com valores-p abaixo de 1%. Dentre todas as correlações, a menor observada foi entre o avaliador 1 e o avaliador 3, que apresentou valor de 0,64.

Na Tabela 18, a seguir, estão os resultados da correlação de Spearman para a questão 8 de conteúdo do texto, última do teste.

Tabela 18 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 8 de Conteúdo do Texto

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,86**	1,00		
Aval. 2	0,87**	0,97**	1,00	
Aval. 3	1,00**	0,86**	0,87**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Nas avaliações da última questão do teste sobre o conteúdo do texto, todas as correlações foram altamente significativas, todas com valores abaixo de 1%. Destaca-se que a correlação entre a avaliação da autora e a do avaliador 3 obteve valor de 1,00, ou seja, houve perfeita concordância entre as duas avaliações.

Na sequência, são apresentados os resultados das correlações entre as avaliações das questões de análise linguística. Na Tabela 19, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 1 de análise linguística.

Tabela 19 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 1 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,92**	1,00		
Aval. 2	0,84**	0,71*	1,00	
Aval. 3	0,85**	0,78**	0,67*	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

No caso das correlações entre as avaliações da questão 1 de análise linguística, todas se mostraram significativas. Apenas duas dessas correlações tiveram valores-p abaixo de 5%: entre os avaliadores 1 e 2 (0,71) e entre os avaliadores 2 e 3 (0,67). As demais tiveram todas valores-p abaixo de 1%.

Na Tabela 20, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 2 de análise linguística.

Tabela 20 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 2 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,93**	1,00		
Aval. 2	0,92**	0,89**	1,00	
Aval. 3	0,83**	0,86**	0,89**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

As correlações entre as avaliações da questão 2 de análise linguística se mostraram todas altamente significativas. A correlação mais baixa observada foi entre a autora e o avaliador 3, que obteve valor de 0,83.

Na Tabela 21, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 3 de análise linguística.

Tabela 21 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 3 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	1,00*	1,00		
Aval. 2	0,88**	0,88**	1,00	
Aval. 3	0,83**	0,83**	0,70*	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Observa-se, no caso da questão 3 de análise linguística, que todas as correlações se mostraram altamente significativas, exceto a correlação entre o avaliador 2 e o avaliador 3, que obteve valor de 0,70, com significância abaixo de 5%. Destaca-se, novamente, uma correlação perfeita, ocorrida entre a autora e o avaliador 1 – cujo valor foi de 1,00.

Na Tabela 22, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 4 de análise linguística.

Tabela 22 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 4 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,93**	1,00		
Aval. 2	0,93**	0,84**	1,00	
Aval. 3	0,85*	0,81**	0,81**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Em relação à questão 4 de análise linguística, todas as correlações entre as avaliações mostraram-se altamente significativas, todas com valores-p abaixo de 1%. O menor valor observado foi de 0,81, que ocorreu entre os avaliadores 1 e 3 e os avaliadores 2 e 3. As demais correlações apresentaram valores superiores a este.

Na Tabela 23, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 5 de análise linguística.

Tabela 23 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 5 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	0,84**	1,00		
Aval. 2	1,00**	0,84**	1,00	
Aval. 3	0,83**	0,86**	0,83**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Observa-se, neste caso, que as correlações referentes à questão 5 foram todas altamente significativas. O menor valor observado entre elas foi o da correlação entre os avaliadores 2 e 3 e entre a autora e o avaliador 3.

Na Tabela 24, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 6 de análise linguística.

Tabela 24 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 6 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	1,00**	1,00		
Aval. 2	0,84**	0,84**	1,00	
Aval. 3	1,00**	1,00**	0,84**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Quanto às avaliações da questão 6 ocorreram apenas dois valores para a correlação, todos altamente significativos. Houve correlação perfeita – 1,00 – entre a autora e o avaliador 3, bem como entre o avaliador 1 e o avaliador 3. As correlações entre os avaliadores 1 e 2 e entre os avaliadores 2 e 3 foram de 0,84.

Na Tabela 25, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 7 de análise linguística.

Tabela 25 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 7 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	1,00**	1,00		

Aval. 2	0,80**	0,80**	1,00	
Aval. 3	0,99**	0,99**	0,86**	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Nota-se, novamente, que na questão 7 de análise linguística, uma correlação perfeita: entre a autora e o avaliador 1 (1,00). Houve, neste caso, duas correlações quase perfeitas (0,99), ocorridas entre a autora e o avaliador 3 e entre o avaliador 1 e o 3. Todas as correlações foram altamente significativas, sendo que o menor valor observado foi de 0,80.

Na Tabela 26, são apresentados os resultados da correlação de Spearman para a questão 8 de análise linguística, última desse teste.

Tabela 26 - Coeficientes de correlação de Spearman para a questão 8 de Análise Linguística

	Autora	Aval. 1	Aval. 2	Aval. 3
Autora	1,00			
Aval. 1	1,00**	1,00		
Aval. 2	0,66*	0,66*	1,00	
Aval. 3	0,95**	0,95**	0,67*	1,00

(*) indica que o valor-p está abaixo de 5%.

(**) indica que o valor-p está abaixo de 1%.

Obs.: Nas demais situações o coeficiente não foi considerado significativamente diferente de zero.

Fonte: o estatístico e a autora (2022).

Por fim, quanto á questão 4 de análise linguística, observa-se três correlações altamente significativas, com valores-p abaixo de 1%: 0,66, entre a autora e o avaliador 2 e entre os avaliadores 1 e 2, e 0,67, entre os avaliadores 2 e 3. As outras três foram correlações altamente significativas, sendo perfeita a correlação entre a autora e o avaliador 1 (1,00).

A partir dos resultados das correlações, evidencia-se que, de modo geral, os avaliadores tiveram concordância boas ou ótimas em todas as questões nas duas situações de avaliação – consciência textual sobre o conteúdo do texto e consciência textual sobre

análise linguística. Destaca-se o fato de ter havido, em alguns casos, concordância perfeita entre dois ou mais avaliadores. Considerando o tamanho reduzido da amostra investigada, todas as correlações terem se mostrado significativas é um fato relevante. Pode-se concluir, desse modo, que os avaliadores tiveram, de modo geral, uma ótima concordância entre suas avaliações.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br